

Retos y propuestas en la transformación educativa: formación, docentes y estudiantes

Horacio Maldonado
María Rosario Espinosa Salcido



Retos y propuestas en la transformación educativa

Autores: Horacio Maldonado y María Rosario Espinosa Salcido

Diseño y edición: creamos.mx

Imagen de la portada: Nullfy

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla, CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Retos y propuestas en la transformación educativa es un libro publicado por el Consejo de Transformación Educativa. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: María Rosario Espinosa Salcido. ISBN: 978-607-97999-6-0. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 17 de diciembre de 2018.

El Consejo de Transformación Educativa permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Índice de contenido

Introducción.....	6
--------------------------	----------

Parte I Retos estudiantiles

Un imperativo de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes.....	15
---	-----------

Horacio R. Maldonado
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente.....	58
---	-----------

Luis Benítez Galindo, Kenia Cárdenas Mejía y Masiel Mauricio Ramírez Escobar
Escuela Normal de Atlacomulco

Enseñanza de enfermería en inglés.....	74
---	-----------

Araceli Jiménez Mendoza, Víctor Hugo García Rojas, Octavio C. Rodríguez Arellano,
Berenice Tapia García, Luis Bruno Gallardo Santa María, Ana Lilia Villegas Pacheco,
Virginia Reyes Audiffred, Francisco Orihuela Muñoz, Gloria Rodríguez Díaz,
Marco Antonio Escalona Picazo, y Teresa Sánchez Estrada

*Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia,
Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia UNAM*

Factores que propician la deserción escolar en las escuelas secundarias.....80

Leyda Yolanda Gabriela Poot Selem
Universidad Hispanoamericana Justo Sierra

Parte II Propuestas docentes

La alfabetización académica: un replanteamiento imperativo del Siglo XXI.....101

Stephania Amaya Melgar
Centro Universitario Hispano Mexicano

La formación docente bajo las condiciones de la Reforma Educativa.....124

Fernando Ventura Álvarez
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Condiciones cotidianas de trabajo de los docentes: Reforma Educativa 2011.....140

José Manuel Sánchez García
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México Unidad Académica Ecatepec

Liderazgo del director de educación básica y trabajo docente.....152

Sandra Patricia Iniesta Torres, Montalvo García Paola y Claudia Janett Lugo Barajas
Instituto Politécnico Nacional ESCA Unidad Santo Tomás

La perspectiva del docente en relación al perfil profesional.....172

María de los Ángeles Campos Huichán y Carolina Rosete Sánchez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Buenas docentes: diversas trayectorias, un mismo destino.....194

Alba Esperanza García López, Ana María Rosado Castillo y Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Las competencias en la formación de los docentes el ¿Por qué? y ¿Para qué?.....217

Mireya Amelia Espinosa Nava y Cindy Marcela Sánchez Espinosa
Universidad Autónoma del Estado de México Plantel Netzahualcóyotl de la Escuela Preparatoria

Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial: Visión desde BENM-ENMJN.....	226
Reyna Amalia Martínez Muñoz, María del Rosario Camacho Jiménez y Mayra Beatriz Ortiz Rodríguez <i>Benemérita Escuela Nacional de Maestros</i> <i>Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños</i>	
La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especialización.....	245
María Rosa Acosta Osornio, Elizabeth Cortes Lechuga y Ernesto Uribe Gómez <i>Escuela Normal de Especialización. Escuela Normal Superior de México</i>	
Factores que impactan en el desempeño del docente en Escuela Normal “Pablo García Ávalos”. Protocolo de investigación.....	262
Diana Luz García Montes, María del Pilar Torruco Hernández y Carlos Esparza Luque <i>Instituto Universitario Puebla Escuela Normal Educación Física</i>	
Formación docente para el fortalecimiento de la comprensión de lectura.....	281
Martha Zenaida Calzada Guzmán, Ana Cristina Ocaña Bribiesca <i>Colegio Americano de Tabasco S.C.</i>	
¿Por qué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior.....	305
Diana Guadalupe Flores Millán, Ismael de la Cruz Orozco, Francisco Octavio Colín Plata y Alejandro Alvarado Catzoli <i>Universidad Autónoma del Estado de México Plantel “Isidro Fabela Alfaro” de la Escuela Preparatoria</i>	

Introducción

La educación tendría que ser, efectivamente, un asunto crucial para los pueblos y sus gobiernos. Si ello fuese realmente así, cada quien debiera poner el mayor empeño en procurarla y obtenerla y los estados, a su vez, tendrían que asegurar las mejores condiciones materiales y simbólicas para que el tesón no resulte estéril.

Correlativamente a esta declaración vale la pena postular otra convicción: el investigar, reflexionar y debatir constantemente acerca de las alternativas educativas que deseamos y pensamos resulta cuando menos indispensable en este incipiente siglo XXI.

En el III Congreso de Transformación Educativa llevado a cabo recientemente en Veracruz, México (agosto de 2017), se ha podido comprobar el vivo interés que éstas y otras problemáticas afines generan en los docentes y en quienes trabajan profesionalmente vinculados a los procesos educativos en todos los niveles y modalidades del sistema.

Este libro, agrupa un conjunto muy importante de los trabajos presentados en la ocasión, el lector podrá advertir el desarrollo de múltiples y diversas temáticas sobre la formación y sus protagonistas: los docentes y los estudiantes. Las que aportan a la

construcción de nuevos paradigmas y visiones, en eso de pensar que otra educación es posible y necesaria para nuestra América Latina.

En la parte I, Retos estudiantiles, Maldonado en su trabajo *Un imperativo de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes*, analiza las ideas de personajes destacados sobre el papel del estudiante en el marco de la transformación necesaria en la época actual, y enfatiza roles empoderados del estudiante. Su trabajo contempla un estudio profundo de las variables políticas, educativas, roles y factores que tienen que considerarse para lograr que el estudiantado asuma una posición protagónica.

En *Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas*, Benítez, Cárdenas y Ramírez se interesan en conocer la calidad de la formación recibida de los estudiantes antes de egreso del plantel educativo que los formó. Su población comprendió a los estudiantes de Licenciatura en Educación Secundaria. Utilizan metodología cuantitativa y cualitativa, a través de la aplicación de un cuestionario de 33 reactivos, en siete categorías centrales: rasgos del perfil de egreso, evaluación formativa, formación complementaria, uso de las tics, santificación de la formación, calidad del servicio, recursos metodológicos de la investigación y grupos focales. . Se concluye la ponencia presentando los alcances y limitaciones de la investigación.

En un trabajo conjunto *Enseñanza de Enfermería en Inglés*, Jiménez, García, Rodríguez, Tapia y colaboradores presentan una investigación cuantitativa, descriptiva, con una muestra de 346 estudiantes, con el propósito de dar seguimiento al aprovechamiento

escolar de los alumnos de la carrera de Licenciatura en Enfermería y Obstetricia en la materia de inglés, con el fin de proponer estrategias de enseñanza de Enfermería en ese idioma.

Otra preocupación sobre la población estudiantil, es la deserción escolar, por ello Leyda Poot mediante una investigación bibliográfica que incluye datos estadísticos, presenta el capítulo *Factores que propician la deserción escolar en las escuelas secundarias*. Explica que en nuestro país tenemos un alto índice de deserción y concluye que tenemos que ofrecerle a los estudiantes la oportunidad a aquellos que han abandonado las aulas y quieren reintegrarse, debemos encontrar alternativas de solución para que puedan hacerlo, se tienen que crear nuevos programas educativos con propuestas donde se incluya a la familia, los docentes, los alumnos y a la comunidad en general,

En la parte II, Propuestas docentes, Stephania Amaya en *La alfabetización académica: un replanteamiento imperativo del Siglo XXI*, hace una revisión teórica de la temática y establece que resulta transcendental la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas socioculturales que implican construcciones discursivas particulares. Ello remarca la importancia de transitar hacia un enfoque situado donde la escritura no se concibe como un medio *transparente* para adquirir simplemente los saberes teóricos de la disciplina, sino por el contrario un acercamiento con los modos discursivos propios de la comunidad disciplinar a la que pertenece. Dado que se concibe que cada asignatura representa un espacio formativo en donde la lectura y escritura constituyen actividades omnipresentes en las cátedras universitarias.

En el artículo *La formación docente bajo las condiciones de la Reforma Educativa*, Ventura, pone de manifiesto diversos acontecimientos que alteran y modifican la formación inicial en la docencia. Aborda los significados y representaciones de los diversos actores y su fundamental papel en la formación del futuro docente de primaria, bajo las condiciones de una reforma educativa.

Con inquietudes similares, Sánchez García, analiza las *Condiciones cotidianas de trabajo de los docentes: Reforma Educativa 2011*, se centra en el desmantelamiento emocional desde las tensiones e incertidumbres de los docentes, categorías centrales implícitas en cada apartado que expone, las cuales permiten reflexionar en torno a la situación escolar actual y las condiciones cotidianas de trabajo de los sujetos docentes. Agrega que su artículo es el resultado de una realidad preocupante que los maestros experimentan día con día y la cual es imposible negar, que la realidad es cada vez más crítica e invita a tomar postura y darle nombre a lo que siente y decidir con el fin de que ser escuchados por aquellas personas que deciden el rumbo de la educación en México.

En el artículo, *Liderazgo del director de educación básica y trabajo docente*, Iniesta, Montalvo y Lugo, coinciden en que es en el contexto escolar en donde cotidianamente se intenta desarrollar y definir el discurso oficial; la situación escolar y las condiciones de trabajo juegan un papel importante para que se puedan lograr los propósitos de la política educativa; pero es también en esa cotidianidad en donde el sujeto docente al empoderarse del deber educativo se enfrenta una serie de desmantelamientos emocionales entre las que destacan las tensiones e incertidumbres, que ponen en ries-

go su estabilidad y razón de ser en la escuela. De ahí surgen cuestionamientos y dilemas que se discuten en este trabajo.

Campos y Rosete, en su manuscrito *La perspectiva del docente en relación al perfil profesional*, tuvieron como objetivo de investigación rescatar la perspectiva del docente en relación con el perfil profesional del estudiante en la carrera de psicología y de sí mismo, como docente de la FES Iztacala UNAM. Para ello utilizaron el método cualitativo de grupos focales. En cuanto al perfil del docente, encontraron que los profesores dieron cuenta de cualidades profesionales en relación a su labor de enseñanza y al rol docente que ejercen; al mismo tiempo que hicieron alusión a sus cualidades personales.

Cada vez son más mujeres docentes en la educación superior así García, Rosado y Villalvazo se interesan en investigar el tema *Buenas docentes: diversas trayectorias, un mismo destino*. Y se preguntan: ¿Qué caracteriza a las buenas docentes?, ¿Cómo llegan a serlo?, ¿Qué caminos han seguido?, ¿Qué dificultades han enfrentado?, ¿De qué manera la cuestión de género influyó en su trayecto de vida? Estas preguntas fueron el marco para entrevistar y observar el trabajo en el aula de cuatro docentes de la carrera de Biología, de la FES Zaragoza UNAM reconocidas por sus estudiantes como fuente de motivación para el estudio y la investigación, así como un modelo profesional a seguir.

En *Las competencias en la formación de los docentes el ¿porqué y para qué?*, Espinosa y Sánchez establecen que es importante considerar qué tipo de docente se debe formar

que sea capaz de que sus alumnos sean preparados de tal manera que puedan adquirir las competencias que nos marca el mundo moderno, en la educación. De aquí la importancia de analizar cuál es el perfil del docente que tiene que educar en competencias, el cual vislumbrara los rasgos, como la formulación de sus características individuales del docente, sin olvidar el alto sentido ético que debe de poseer. Si se quiere lograr este perfil del docente es importante, implementar procesos y prácticas educativas, el desafío es plantearnos cuáles serán las competencias que deban de regir a los docentes de este nuevo milenio, y para poderse evaluar en la adquisición de la competencia el profesor, tendrá que, hacer que esa competencia sea evaluable.

El trabajo *Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial: Visión desde BENM-ENMJN* de Martínez, Camacho y Ortiz presenta los resultados de la prueba piloto del proyecto Interinstitucional “Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial”, desarrollado para la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), para su aplicación en varias instancias educativas: Se exponen los resultados del pilotaje de la Evaluación de Competencias Profesionales a los Docentes en Formación de 7mo y 8vo semestre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

Con propósitos similares Acosta, Cortés y Uribe señalan que ante los actuales retos, la educación en México ha implementado modelos educativos basados en competencias que tienen como objetivo principal dar respuesta a los nuevos requisitos que demanda el mundo actual. Por lo tanto para la formación inicial de los docentes para la educa-

ción básica es fundamental que éstos cuenten con las herramientas necesarias y poder enfrentar, a través de su práctica profesional, los compromisos institucionales y curriculares. Presentan el artículo denominado *La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especialización*, con el objetivo general de investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de mejora y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal.

García, Torruco y Esparza presentan un proyecto para conocer los *Factores que impactan en el desempeño del docente en Escuela Normal "Pablo García Ávalos"*, se interesan en la descripción y en conocer el impacto de la carga administrativa en el desempeño académico de los profesores de la Escuela normal así como en el logro de la visión y misión institucional, con el fin de proporcionar la pauta para el diseño de estrategias de mejora que provoquen un impacto positivo en el clima organizacional y el desempeño académico y administrativo, así como de las necesidades de capacitación de los docentes.

En *Formación docente para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura*, Alzada y Ocaña arguyen que uno de los problemas más importantes que debían atenderse en la ruta de mejora escolar debía ser la competencia lectora de los estudiantes de secundaria. Bajo la premisa de que esta competencia es uno de los medios más poderosos para adquirir conocimientos, solucionar problemas y participar eficazmente en la sociedad; apartando al alumno de una situación de desventaja y marginación cultural e intelectual. Proponen el Programa de formación docente para el fortalecimiento de la

competencia lectora que tiene como propósito capacitar a los profesores de educación Secundaria en un centro escolar de la ciudad de Villahermosa, Tabasco; para que en un esfuerzo colaborativo, implementen actividades en el aula dirigidas a elevar los niveles de competencia lectora de sus alumnos, con base marco teórico de PISA.

En el trabajo *¿Porqué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior*, Flores, De la Cruz, Colín y Alvarado expresan que la evaluación es un elemento contundente, no sólo para que se planee la actividad escolar y contribuir a que se eleve la calidad de la enseñanza, sino también para comprobar si los estudiantes han logrado los objetivos de aprendizaje y han desarrollado el perfil deseado, entre otras razones. Es evidente que el concepto de evaluación es necesario que se cambie, pero tal cambio no es posible sin una aceptación y reconocimiento previo de las preconcepciones y prejuicios de la misma.

Parte I

Retos estudiantiles

Un imperativo de las transformaciones educativas: maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes

Horacio R. Maldonado¹

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen

Hacia fines del siglo XX y a principios del XXI, es verificable que la pasividad de los estudiantes resulta una calamidad que erosiona los sistemas educativos, tornándolos inviables a mediano plazo. De allí que proponemos transformaciones educativas que consideren prioritario fomentar el máximo protagonismo epistémico de los estudiantes. Transformaciones que favorezcan, con políticas educativas claras y realistas, su emancipación intelectual y su capacidad creativa; para esto

¹ Profesor titular plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de la carrera de Especialización en Psicología Educacional en esa Facultad e Investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la mencionada universidad. maldonadoho@arnet.com.ar

será indispensable impulsar y sostener un cambio político que democratice las relaciones de poder entre los aprendientes y los enseñantes. Posibilitando que dichas relaciones se construyan sobre bases más equilibradas en lo que hace a la tramitación del poder. La subordinación histórica de los primeros a los segundos tiene que ser abolida definitivamente y como consecuencia de ello, la educación de nuestros pueblos evidenciará una transformación significativamente positiva.

Palabras clave: Transformación educativa, protagonismo, estudiantes.

Los sistemas educativos se constituyen con diversos componentes, sin embargo, uno de los más característicos es su vocación conservadora. Por lo regular verificamos, tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica, que dichos sistemas son reticentes o refractarios a las novedades y es fácil constatar que en ellos prima lo instituido sobre lo instituyente. Con suma frecuencia resultan poco permeables a las innovaciones y a los desarrollos, como si ocurre en otros sectores del orden social.

Lo que advertimos resulta una constante histórica comprobable, con mayor o menor nitidez, en los últimos cuatrocientos años. Tal perfil, originado en los albores de la modernidad, mantiene su vigencia hasta esta segunda década del siglo que transitamos.

Dada la extraordinaria potencia socializadora que alcanzan actualmente las TICs y las funciones cada vez más gravitantes que adquieren en eso de transmitir y recrear la cultura, las instituciones educativas tradicionales se hallan en encrucijadas difusas cuando no dilemáticas, para redefinir sus derroteros e itinerarios. Esto nos sugiere el siguiente interrogante: ¿Se encuentra la educación tradicional en una fase de inexorable transformación, que quizá le permitirá sobrevivir pertinentemente en el nuevo siglo, o va en camino a su indefectible y paulatina extinción?

He aquí las coordenadas en que podemos ubicar la educación a inicios del presente siglo. De hecho apostamos y trabajamos fuertemente por su transformación. Pensamos que la transformación es indispensable y como también es indispensable su constante transformación. En primer lugar se requieren para ello, voluntades y decisiones políticas sostenidas que habiliten transformaciones estructurales de los sistemas, y también, transformaciones cotidianas de las praxis. Asimismo se necesita la cooperación multisectorial e interdisciplinar, y especialmente, la acción permanente de estudiantes, docentes y directivos convencidos de que otra educación es posible y necesaria.

Un aspecto clave inherente a las transformaciones, tanto estructurales y como específicas, pasa por el rol a asignar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En las actas fundacionales del sistema educativo actual, pergeñado por el gran Comenius hace cuatro siglos, ya podía leerse una sentencia con enorme gravedad simbólica: máxima actividad para el profesor, mínima actividad para el alumno.

Hacia fines del siglo XX y a principios del XXI, es verificable que la pasividad de los estudiantes resulta una calamidad que erosiona dichos sistemas, tornándolos inviables a mediano plazo. De allí que proponemos transformaciones educativas que consideren prioritario fomentar el máximo protagonismo epistémico de los estudiantes.

Transformaciones que favorezcan, con políticas educativas claras y realistas, su emancipación intelectual y su capacidad creativa; para esto será indispensable impulsar y sostener un cambio político que democratice las relaciones de poder entre los aprendientes y los enseñantes. Posibilitando que dichas relaciones se construyan sobre bases más equilibradas en lo que

hace a la tramitación del poder. La subordinación histórica de los primeros a los segundos tiene que ser abolida definitivamente y como consecuencia de ello, la educación de nuestros pueblos evidenciará una transformación significativamente positiva.

Un interrogante puede ser útil para explicitar la propuesta que estamos formulando: ¿Por qué maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes?

Una respuesta inaugural a esta cuestión, correlativa a cierta presunción diagnóstica, podría ser: porque los sistemas educativos tradicionales y sus variantes revelan complicaciones diversas y crecientes; porque los resultados o logros académicos son juzgados por muchos expertos como muy poco satisfactorios; porque cada vez son más grandes los contingentes de estudiantes que manifiestan rechazo o apatía ante las modalidades más o menos ortodoxas que despliegan hoy por hoy los profesores.

No obstante, si nos situamos en coordenadas más optimistas, parece conveniente favorecer el protagonismo de los estudiantes porque mejora notablemente el interés por aprender y correlativamente, la calidad de los aprendizajes; porque les posibilita el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas y ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz; y fundamentalmente, porque les permite incrementar su autoestima y bienestar personal, lo que tiende a potenciar su condición de ciudadano activo, sensible y comprometido socialmente.

El mínimo protagonismo concedido a los estudiantes por generaciones ha producido efectos negativos de todo orden, básicamente en función de los excesos y distorsiones que se fueron originando con el correr de los años y se visualizan nítidamente a fines del siglo XX y a inicios del XXI.

En posición contraria a tales idearios, albergamos la convicción de que los aprendizajes más elaborados, vigorosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen experimentando y desplegando la mayor actividad epistémica posible. De allí que, desde hace varios años, proponemos a los estudiantes que asisten a nuestros cursos un ejercicio elemental destinado a pensar la educación y los aprendizajes de otra manera. Les solicitamos que inviertan esa tradicional ecuación conocida como: proceso de enseñanza/aprendizaje, a fin de que quede formulada como: proceso de aprendizaje/enseñanza.

En principio, esta inocua rotación tiene la potestad, si se la deconstruye, de evidenciar efectos inesperados, como asimismo sorprendentes corolarios para la educación en general. Eventualmente permitiría conjeturar la emergencia de una suerte de revolución copernicana; de toda una rebelión conceptual, pero fundamentalmente, de una insubordinación ideológica que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en el mundo educativo reina desde hace varios siglos.

Un orden originado en la modernidad, particularmente en Europa Central, el cual luego fue expandiéndose por diferentes geografías del planeta con mayores o menores diversificaciones. Si bien es cierto que este estado de cosas ha recibido múltiples objeciones y críticas severas, aún en el siglo XXI mantiene gran parte de su fortaleza y su poder colonizador.

La inversión puede traer aparejada numerosas posibilidades y la configuración de neo roles que habrá que ir elucidando, ejercitando y ajustando laboriosamente durante un tiempo difícil de mensurar. Por lo pronto, es posible sugerir consecuencias políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, por no abundar.

Tenemos sí la seguridad que al invertir la ecuación, el sujeto que aprende pasaría a ocupar, efectivamente, una posición cuasi inédita en la historia de la educación; una posición decididamente activa, negada y restringida por años, pero quizá factible en estas coordenadas socio históricas que se corresponden con la era de los ordenadores, de internet y de los tutoriales.

Si se conforma una nueva relación docente-alumno, este último podría situarse en una instancia idónea para lograr una relativa autonomía intelectual; para vislumbrar una cierta y fructífera soberanía epistémica. Se aproximaría al lugar de productor de conocimientos y por ende, tomaría distancia del rol de mero consumidor o reproductor de ese tipo de objetos.

En consecuencia, y procurando no caer en un optimismo extravagante, el estudiante se acercaría a una siempre relativa emancipación intelectual, al tiempo también se democratizaría el vínculo que establece con los docentes y correlativamente es dable de hipotetizar un progreso en la calidad de los productos que de esa relación surjan.

Por cierto que cuando requerimos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación/construcción de conocimientos, no aludimos a nada nuevo, ni postulamos ideas originales. En el devenir de la civilización resulta viable reconocer las voces de pensadores disímiles como Sócrates, Lao Tse, Jacotot, Dewey, Montessori, Claparede, Freire, Sábato, Bauman, Freinet, Illich, Piaget, Papert, entre otros tantos, quienes, en todos los tiempos, han causado agitación en los claustros inertes y han imaginado que otra educación es posible y cardinalmente necesaria.

No se trata, reiteramos, de alguna proposición novedosa o inédita. Varias de estas ideas han surgido, especialmente, durante los siglos XIX y XX, con nominaciones diversas: escuela nueva, escuela activa, nueva educación, pedagogía crítica, etc. Posturas opuestas a la educa-

ción tradicional, a la que acusan de formal, autoritaria, competitiva, y también, de fomentar la memorización y pasividad de los estudiantes, estipulando contenidos no significativos y ajenos a sus intereses y a las necesidades sociales.

Estas alternativas renovadoras postulan paradigmas con rasgos inversos: plantean una educación fundamentalmente activa, práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, motivadora. Como indicamos, nada de insólito tiene lo que estamos proponiendo, lo que si llama poderosamente nuestra atención, lo sibilino aquí radica en la pertinaz negación que ha sufrido y sufre el protagonismo que pretendemos para los estudiantes. Veremos si es factible desentrañar algunas de sus causas principales.

Por lo pronto, toca reiterar que la fórmula enseñanza/aprendizaje que venimos interpelando, ha conseguido mantener una supremacía contundente en las praxis educacionales desde hace varios siglos.

Con esa fórmula clave, es posible ingresar a ese mundo de este mundo que es el sistema educativo. El cual, como ya dijimos, comienza a irrumpir a partir de ese orden mundial que surge en la modernidad como concomitante a la revolución industrial. Ese sistema general y heterogéneo viene, con mayores o menores modificaciones, metamorfoseándose hasta esta segunda década del siglo XXI.

Ahora bien, cuando nos toca emplazar un comienzo, sin titubear podemos indicar que con Jan Amós Komensky (Comenius, en latín) comenzó todo. Si viajamos al pasado, logramos advertir que ese teólogo perseguido; sagaz filósofo y pedagogo visionario, nacido en 1592 en

Moravia (actual República Checa), llamado con justicia el “*padre de la didáctica*”, fue quién, asombrosamente vislumbró, anticipó y compiló el perfil genérico que tendría la educación en occidente en los siguientes casi cuatrocientos años.

Sus ideas y convicciones, como ocurre a menudo con los innovadores y los adelantados, fueron motivos inválidos para condenarlo al acoso y al exilio. Tuvo que recalar en Polonia y por más de cuarenta años se vio impedido de regresar a su país natal. Durante algún tiempo ejerció la docencia en el Gimnasio de Leszno y experimentó el deplorable estado de la educación de ese momento. Conoció las formas rigurosas y crueles de tratar a los estudiantes, las clases exclusivamente habladas, la enseñanza elitista y basada en dogmas irrefutables. Todo lo cual, probablemente, motivó en él la necesidad de producir una reforma educativa y se lanzó esforzadamente a delinearla.

En la casi docena de años que trabajó en su *Didáctica Magna* (1632, primera edición en checo) estableció las proto reglas de la enseñanza. Radican allí, en esa obra colosal, algunas de las claves por entender lo que después sucedió, lo que sigue ocurriendo aún.

La Didáctica Magna constituye una precisa y minuciosa cartografía para quienes optan por la profesión de enseñar. Los enseñantes pueden allí encontrar las bases de una educación deseable; pueden detectar incluso propuestas útiles para neutralizar problemáticas actuales que los preocupan y ocupan en su cotidianidad laboral.

Uno de los asuntos más intrigantes para quien recorre las páginas de la Didáctica, es por qué tantas ideas brillantes se han mantenido latente a través de los siglos. Por qué algunas de esas ideas llegaron a germinar tan despaciosamente o se mantienen aún en estado recesivo. Como

al pasar, diremos que esta es una cuestión nodal que nos motiva a investigar al respecto desde hace años, siempre sopesando, si se trata de una cuestión de tiempos indispensables y necesarios o de una condición intrínseca a la naturaleza de dichas ideas.

En tan antiquísima época se le ocurrió diseñar un programa para hacer amena la educación y lo llamó *pansofía*. Esto de promover la amenidad, el placer y el bienestar en el acto de conocer como una suerte de antídoto al rigor, a la violencia pedagógica, a la obediencia debida y absurda, es lo que por tantos años hemos recomendado con vehemencia y seguiremos haciendo. En términos psicoanalíticos, ya en esos periodos lejanos tuvo a bien reclamar más eros y menos tanatos en los espacios educacionales.

Postuló además un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiese disfrutar (este concepto de aprender con placer, desoído por generaciones de enseñantes, incluso hasta muy avanzado el siglo XX, será central en su proposición). Planteó también que la educación no debería focalizarse en la adolescencia sino abarcar toda la vida del individuo. Asimismo propuso instrucción ética, estética, corporal; una genuina educación integral.

Como indica Rabecq (1957), Comenius pensaba que el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación conforma una vía regia para su desarrollo. Aseguraba que quien deseara acceder al alma (sic) de sus discípulos y ganar su confianza tenía una alternativa: el amor (esto resulta sumamente interesante, más allá que desconocemos la significación precisa que le daba a este vocablo).

Curiosamente, un hombre de las llamadas ciencias duras nos sorprende con una afirmación coincidente: *“el amor es un mejor maestro que el deber”*. Toda una declaración de Albert Einstein. Nosotros solemos aseverar que hay dos motivaciones básicas para aprender: el amor y el temor. El amor sin dudas es el mejor nutriente, pero lamentablemente, el temor es la forma más habitual y práctica, lo cual siempre es un verdadero problema.

La educación, sostenía Comenius, debe comenzar desde la más temprana infancia (infancia es destino, sostendría S. Freud varios siglos después) y *«la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo»*. Evidencia aquí una gran confianza en la autonomía del aprendiente; sin embargo, esta posición que ahora procuramos vindicar, fue/es desacreditada en innumerables discursos y praxis.

Corresponde reconocerle asimismo una agudeza proverbial para detectar aquello que resulta superlativo para un aprendiente. Sugería, a fin de desarrollar a un tiempo la inteligencia y la sensibilidad, la toma de contacto con el mundo real. De esta manera interpelaba el verbalismo vacío o las clases magistrales que hasta entonces se veneraban en las escuelas. En los umbrales del siglo XXI ese tipo de clases mantienen aún una extraordinaria vigencia y ello es otro serio problema.

Sin dudas Comenius tuvo iniciativas encomiables en diferentes planos. Una de esas fue buscar y encontrar un método *«que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más»*. De esta manera esbozaba la aplicación de una pedagogía activa. Trescientos años después, Piaget y otros, serían increpados o desconsiderados en razón de que sus investigaciones proporcionaban sustentos para edificar una pedagogía de ese cuño.

Sostenía, y legiones de maestros y profesores no han tomado aún debida nota, que los alumnos deben indagar, descubrir, discutir. Al maestro le cabe observar y guiar sus investigaciones. Y remataba su propuesta con un interrogante crucial: *¿por qué no abrir, en lugar de libros muertos, el libro viviente del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?*

Comenius proyectó toda una doctrina de la organización escolar. Edificó la unidad plena y efectiva de un sistema educativo en que toda la juventud queda confiada a una sola y misma escuela obligatoria y gratuita. Esto no solo para los alumnos varones y para las mujeres, sino también para los deficientes y los anormales (sic). Postuló un espacio para todos, universalidad de métodos activos e intuitivos. Y como si esto fuera poco, entendió que para poder educar hay que *“emplear medios pacíficos, jamás violentos”*. Sorprendente.

Por cierto no todas las propuestas de Comenius estaban cargadas de talento. Si bien fue un total adelantado para su tiempo y tiempos por venir, también aportó cuestiones hoy discutibles. Por ejemplo, el docente fue ubicado (y decididamente se suele ubicar) en el lugar del saber (lugar rígido, estático, inamovible, pleno de luz encandilante). En ese sentido conviene recordar una de sus enseñanzas: *«el maestro se colocará al frente de la clase sobre un estrado elevado y mirará a los alumnos, exigiendo que ellos fijen su mirada sobre la suya. Permanecerá en su silla, desde donde será visto y oído por todos y como un sol esparcirá sus rayos, mientras los alumnos, con los oídos y el espíritu dirigidos hacia él, tomarán todo lo que él exponga por la palabra, por el gesto y por el dibujo»*.

El alumno, ese oscuro partenaire, debe ocupar el lugar de la ignorancia, a lo sumo, el lugar de un incierto depositario del saber ajeno. Se cristaliza entonces una asimetría prácticamente irreversible que encierra al estudiante en un dispositivo espacial, topológico, corpóreo y también epistemológico. Las desobediencias tienen múltiples epítetos: inadaptado, atípico, inmaduro, asocial, etc.

Nuestras objeciones están vinculadas asimismo al determinismo y monismo metodológico. ¿por qué privilegiar al método deductivo? nos preguntamos, y ¿por qué no suscribir al pluralismo metodológico para abordar realidades complejas y multidimensionales? La opción del monismo, quizá progresista para la época, traerá como consecuencia la rigidez y uniformidad del sistema y obstaculizará tanto la creatividad del enseñante como la del aprendiente hasta casi finales del siglo XX (y más allá incluso).

Por cierto, bastante agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Inmenso desinterés (deliberado o no) ha recogido la obra maravillosa del pensador checo y, el desconocimiento u omisión de su trabajo, ha provocado buena parte de los trastornos que se verifican en el sistema educativo en el presente.

Uno de tales es la pasividad de los estudiantes en el proceso de apropiación del conocimiento formal. Ello, como hemos indicado, erosiona la creatividad y la soberanía intelectual del aprendiente y por supuesto, malogra los productos resultantes.

Importantes pensadores han impugnado, con escasa suerte, tal estado de cosas. El sistema de la invariancia y de lo instituido resulta compacto y neutraliza/repele/congela las innovaciones, los instituyentes. Además, ignora o maltrata a los voceros del cambio y de las buenas nuevas.

Repasemos algunas de esas voces, anticipando que tomaremos de esos aportes formidables, solamente algunos fragmentos, especialmente aquellos que según nuestra perspectiva tienen un alto potencial heurístico.

Un precursor de las vanguardias educacionales no fue un educador sino un novelista ruso. [León Tolstoi](#) (1828-1910) inauguró en su finca, en el año 1859, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el siguiente principio: *"mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método"*. Este *anarquismo pedagógico*, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza de la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la *"pedantería autoritaria"* de los adultos: *"dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene"*. Lo que este escritor formula como pedantería autoritaria constituye seguramente un material muy interesante para dilucidar, si nos empeñamos en perfilar roles docentes que favorezcan la autonomía epistémica de los estudiantes.

Otro hombre de las letras que incursionó en la ciencia, Ernesto Sábato (1911-2011) aporta lo suyo (y no es poco), en eso de reivindicar el protagonismo de los estudiantes. Su clarividencia en asuntos educativos es propia de esos escritores imprescindibles. Recordemos algunas de sus ideas concentradas en un apartado de *Apologías y rechazos* (1979): *"el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención"*. Su pensamiento aquí es demasiado cercano al de Piaget, al de Papert y también al de Albert Einstein, cuando señala: *"el verdadero signo de la inteligencia no es el conocimiento, sino la imaginación"*, o cuando advertía: *"la lógica te llevará desde A hasta B. La imaginación te llevará a todas partes"*.

Nos parecen estupendas todas estas visiones, por lo que anhelamos no susciten ni malestar ni espanto. Tal vez solo resulten formas intrépidas o incluso mordaces, destinadas a lidiar con los dogmas que pululan en espacios como el de la ciencia o el de la educación, espacios que decididamente deberían renunciar a cualquier forma de dogmatismo o pensamiento único.

Sábato reconoce el valor de la experimentación. Por ello enfatiza que el aprendiente *"debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar"*. Aquí también coincide con esa advertencia de A. Einstein que reza: *"una persona que nunca cometió un error es porque nunca intentó algo nuevo"*. Veremos en breve la confluencia que estos pensamientos tienen con las ideas de ese sabio chino que fue Lao Tse.

Seguidamente, el premio Cervantes de literatura manifiesta: *"de otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados"*, aquí se puede verificar la concomitancia con aquella crítica de Comenius a los *"libros muertos"*.

Y este autor de libros no duda en sostener la ambivalencia que estos pueden generar: *"el libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran "buenos alumnos"), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro, que es bueno cuando no es un obstáculo; lo que parece una broma pero es una de las calamidades más frecuentes"*. Tanto un maestro como un libro, los dos portadores de conocimiento por excelencia en la modernidad, suelen constituir una ruta maravillosa para aprender, pero también pueden convertirse en un rotundo obstáculo epistemológico.

La agudeza y profundidad de sus observaciones en relación al tema que estamos presentando, torna indispensable compartir otra de sus afirmaciones: *"en el sentido etimológico, educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo"*. Cuando subraya la labor de partero, sin dudas lo hace para metaforizar toda una interesante metodología de trabajo docente; un espíritu inquieto puede inferir aquí una serie de indicios para perfilar un neo rol docente. La praxis socrática estaría en condiciones de conformar una buena enseñanza para los enseñantes del siglo XXI. Si no basta, podemos dejarnos aconsejar por ese físico genial que fue Einstein: *"el arte supremo del maestro es despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento"*.

Y en el horizonte de los griegos, cita a otro de los grandes hombres de esa época de oro en occidente, quien subraya el valor heurístico del asombro: *"Platón pone al asombro como fuente de la filosofía, es decir del conocimiento. Y debería ser por lo tanto la base de toda educación. Parecería que el asombro no debe ser suscitado, pues surge ante lo desconocido. ¿Y qué más desconocido que el universo, que la realidad, para alguien que comienza?"*

Más adelante propone al enseñante: *"hay que ayudar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia, sino para sabiduría"*. Y otra vez escuchamos a Albert Einstein decir lo suyo: *"plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades, considerar los viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere imaginación creativa y marca un avance real en la ciencia"*.

En esta misma dirección asegura, y sería harto conveniente que maestros y profesores interesados en optimizar su rol tomaran debida nota: *“una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro”*.

En lo que sigue verificamos la similitud con la posición de Claude Levi-Strauss cuando interpreta la educación como un proceso de transmisión y recreación de la cultura. Sábato sostiene: *“porque el saber y la cultura son a la vez una tradición y una renovación, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no sólo porque son más frescas sino porque son más audaces”*. La suprema calidad es asignada a quien no obtura la creatividad juvenil, a quien se atreve a reconocer y alentar las novedades que visualizan los jóvenes y que probablemente están fuera de su alcance por razones de época o por otras razones. He aquí argumentos nodales para que los docentes deseosos de modificar sus prácticas puedan bosquejar nuevos roles. Como siempre decimos, el maximizar el protagonismo de los estudiantes provocará, antes que la extinción de los docentes, como algunos tremendistas suponen, la emergencia de funciones frescas e inéditas, mucho más satisfactorias, creativas y saludables que las actuales.

El pensamiento de Sábato se asemeja a una cantera inagotable de suministros útiles para transformar la educación. Se interroga acerca de los profesores y pondera la rebelión (autonomía) de los estudiantes: *“no sé qué profesores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras, y a la vez, la teoría de Aristóteles; si eran malos, se*

habrían irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista está el autoritario profesor que supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo". Otro párrafo memorable en el que se vuelve a expedir con nitidez sobre un perfil posible de maestros y profesores.

En este punto además introduce un tema crítico: la relación docente–alumno (o viceversa). ¿Una relación de inexorable rivalidad, asimetrías y conflictos o una relación que admite también la cooperación y respeto mutuo? La o las respuestas a este interrogante determinan una serie de variantes metodológico-didácticas de máxima importancia. Nuestro escriba apunta severamente al tipo de docente que se identifica con la primera parte del interrogante: *"se trata el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un hijo que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que únicamente sirve para fabricar repetidores y memoristas, que castiga en lugar de formar y liberar; el que califica de "buen alumno" al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y la cultura son reemplazados por una ideología*". En este apartado se condensan varias problemáticas dignas de debatir y desentrañar si la intención es diseñar otros roles posibles para la función de profesor.

Para comenzar, vale preguntarse, en una primera aproximación, qué clase de afectos tendrían que matizar la relación entre el alumno y el profesor. Cuando este es percibido como un potencial enemigo para el alumno o viceversa, estamos en problemas. Un problema de difícil resolución y de innumerables y perturbadoras consecuencias, más allá de que estas resulten o

no tangibles a simple vista. Tampoco parece prometedor colocar al alumno en posición de hijo y tratarlo con esa clase de afecto. En el inefable mundo del amor hay que hacer disquisiciones indispensables, más allá de que resulte imposible catalogar sus infinitas variedades.

El profesor que imaginamos tiene como objetivo primordial trabajar para que los estudiantes a su cargo, inexorablemente lo superen, aunque ello sea dable de constatar muchos años después de que el vínculo pedagógico se halla extinguido. Si ello finalmente ocurre, la tarea efectivamente habrá resultado fructífera y entonces existen motivos para celebrar. Celebra el alumno, celebra el docente y festeja la comunidad que los alberga. Los fracasos ocurren cuando el alumno no logra superar al maestro, cuando este impone sus criterios a como de lugar, cuando lo somete a humillaciones, al temor o a la pasividad. Cuando estimula la repetición en tanto en este territorio se siente tranquilo y seguro. Cuando consigue que lo instituido prime sobre lo instituyente.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) fue quizá un filósofo político antes que un pedagogo. Sin embargo, a través de su formidable creación literaria, postula toda una filosofía en relación a la educación. A propósito del tema que venimos desarrollando, en el estudio preliminar de *Emilio*, hace una afirmación reveladora: «*asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás*». He aquí una sinóptica frase que constituye todo un alegato a favor de la autonomía del aprendiente.

En esa singular novela filosófica educativa, escrita en 1762, fundamentalmente describe y propone una perspectiva original de la educación, que es aplicada en *Emilio*. Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño también, y contrariando las ideas dominantes en ese tiempo, entiende que debe aprender autónomamente, debe aprender por

sí mismo en ese marco; al igual que Comenius, tiene fe en las reglas naturales. También propone que aprenda a hacer las cosas en la realidad y que encuentre motivos para hacerlas por sí mismo.

Rousseau objeta el sistema educativo mediante esta novela, principalmente por la corrupción social existente y la desconfianza concomitante que le provocan los enseñantes de la época. Por ello sostiene que los niños deben educarse en virtud de sus intereses. En verdad sugiere que los pequeños se auto eduquen; que afronten experiencias en contacto con la naturaleza y las cosas. Se trata de que el niño aprenda a través de sus vivencias y no solamente porque lo dicen los demás, que no aprenda ciencia sino que la invente. La semejanza con algunas ideas nodales de Piaget, resulta asombrosa.

Evidentemente Rousseau y su *Emilio* han inspirado algunas de las teorías pedagógicas más avanzadas que surgieron en occidente. Sus concepciones han sido precursoras de la corriente conocida como escuela activa, más allá de que la comprensión o aceptación de sus aportes fue por demás tardía o precaria. Podríamos aventurar que corrió con la misma suerte que Comenius; al igual que éste, sus obras fueron objetadas y censuradas por la sociedad de su tiempo y tampoco pudo evitar por ellas la persecución política.

Paulo Freire (1921-1997), extraordinario educador y hostigado por su ideología, forjará, en el marco de una pedagogía que podemos llamar crítica, contribuciones sustanciales y aptas para revolucionar las prácticas educativas.

La pedagogía crítica consiste en una propuesta de enseñanza que estimula a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten en sus itinerarios educativos. Este gran maestro brasileño reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Asimismo plantea que la educación tiene que convertirse en un proceso político y lo que ocurre en el aula no puede ser indiferente a dicho proceso. Para este riguroso crítico de la educación tradicional, el conocimiento se debe construir en función de los saberes previos que los estudiantes llevan al aula y en función de las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: el aprendiente y el enseñante.

Considera la relación entre ambos como dialéctica y dinámica. Impugnaré la educación que llamaré bancaria, esa que consiste en depositar en el alumno, sin mayores miramientos, los conocimientos estipulados en la curricula, independientemente de si tienen alguna significación para él o para su entorno. Es ese tipo de educación piramidal que ya consignamos, en la cual el profesor se coloca en el lugar del saber absoluto y el alumno es ubicado en el lugar de la ignorancia. Esta modalidad educativa que critica Freire es la que se corresponde con un modelo de actividad-pasividad, de educador-educado, de sujeto y predicado, de alguien que habla y de alguien que escucha, de alguien que muestra y alguien que mira, de alguien que disciplina y de alguien que es disciplinado. En fin, un modelo educativo que a principios del siglo XXI encuentra cada vez más obstáculos para mantenerse vigente con alguna eficacia y que resulta interpelado por alumnos y profesores por igual aunque con distintos argumentos.

Freire objeta pero nunca deja de proponer. Su visión lo lleva a reivindicar una educación que problematice las realidades, las cuales para él son siempre cambiantes; también propugna una educación que apoye a los estudiantes en la construcción de conceptos y herramientas para su transformación. Postula una educación afín a la creatividad y a la reflexión; una educación liberadora antes que enajenante. Que propicie múltiples aprendizajes a través del diálogo, entendido este como un acto de comunicación, como una conversación entre dos o más interlocutores quienes manifiestan sus ideas, emociones, experiencias o historias. Parece este un buen momento para subrayar el hecho de que, autores originarios de diferentes coordenadas espacio-temporales, conciben el diálogo con una metodología óptima para viabilizar otra educación.

Muchas veces los enseñantes no nos sentimos proclives a intercambiar ideas o puntos de vista, a escuchar y dialogar. Por estructura psíquica o por deformación profesional, preferimos presentarlas, dictarlas, impartirlas o desarrollarlas sin interferencias. Así constatamos que una pregunta suele considerarse una interrupción inadmisible, un hecho que connota escasa educación en quien la formula, una clara impertinencia.

Desde nuestra perspectiva las interrupciones no son otra cosa que sinónimos de un proceso fecundo donde el diálogo resulta una instancia de máxima educación, que estimula la escucha y la palabra de cada uno de los participantes. El diálogo conforma, además, un poderoso antídoto contra el monólogo, contra ese infausto tipo de pensamiento que es el pensamiento exclusivo.

Freire, como otros pensadores convocados a echar luz sobre el protagonismo epistémico de los estudiantes y como nosotros mismos, insiste en que conocer implica una posición curiosa y activa del sujeto frente al mundo físico o el mundo social. Implica una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, una invención y reinención permanente; una reflexión sobre el acto mismo del conocer y de las modalidades para lograrlo.

Igualmente enseña que la palabra no tiene que ser privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: por ejemplo, del alumno y del maestro; ni uno ni otro tiene derecho de arrebatarse o inhibir la palabra de quien la ejerce. La palabra, dirá y la acción, están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es mero activismo.

El nombre de Jean Piaget (1896-1980) está asociado, por los menos entendidos, árida teoría de los estadios por los que atraviesa el desarrollo de la inteligencia. Para quienes entienden un poco mejor a Piaget, su obra tiene múltiples virtudes y consecuencias para la epistemología, para la psicología y para la educación. Desde nuestra perspectiva su nombre está indisolublemente asociado al de un pensador que entrevió como pocos la necesidad de superar los reduccionismos y concebir lo real desde una perspectiva compleja. La energía que desplegó para alentar el trabajo interdisciplinario, es quizás una de las pruebas más contundentes de tal aseveración.

Si nos viésemos obligados a resaltar una de dichas virtudes, ella no sería otra que la de pensar en un sujeto epistémico activo; sostener y probar que el aprendiente, desde su más temprana edad, puede funcionar como alguien intelectualmente creativo y con capacidad para producir conocimientos. De allí que sostiene que *"entender es inventar"* y estipula que el rol docente es el de *"crear las condiciones para que el sujeto pueda pensar"*. Papert, hablará de *"entorno de aprendizaje"* para referirse a estas condiciones de las que habla Piaget.

Curiosamente por mucho tiempo este psicólogo y epistemólogo suizo fue ignorado en los espacios educativos tradicionales. Ya bien avanzado el siglo XX alcanza una relativa consideración en ciertas experiencias escolares, específicamente orientando acciones innovadoras, aunque siempre muy acotadas. En algún sentido, este investigador corre la misma suerte que otros grandes contribuyentes a la comprensión de la educación más evolucionada.

Claro que, no tanto como Iván Illich (1926-2002). Este intelectual austriaco resulta insoportable para el establishment educativo y no es para menos si recordamos algunas de sus manifestaciones abogando por una sociedad desescolarizada: *“la principal lección que alguien recibe en la escuela es que necesita que le enseñen”*. O cuando se refería a la enseñanza escolar: *“la enseñanza de la escuela crea dependencia a los modos (rutinas) institucionales y una adicción supersticiosa a creer en sus métodos”* (que no son los métodos de los estudiantes).

Otra de sus afirmaciones, igualmente urticante es la que sigue: *“todo poder sobre la tierra es ejercido por intermedio de personas instruidas. La enseñanza sirve a la minoría que tiene el poder de justificación por los privilegios de que goza y de aquellos que reivindica”*. Sus escrúpulos respecto a la enseñanza son aún más lapidarios cuando afirma: *“hoy, la fe en la enseñanza ha venido a construir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica”*. Así se expresaba el 18 de julio de 1971 en Lima, Perú, en oportunidad de una reunión del Consejo Mundial de Iglesias. Llamativamente, su visión fuertemente hipercrítica acerca de la educación tradicional no difería demasiado de la formulada por A. Einstein cuando el físico jocosamente sostenía: *“lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación”*.

Edgar Morin es uno de nuestros referentes fundamentales. Su contribución al desarrollo del pensamiento complejo es inestimable al igual que sus ideas respecto a la transformación educativa. Su aguda crítica al estado actual del conocimiento: *"existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, que inhibe visibilizar la complejidad de los real"*. En tal sentido despeja un gran desafío para el presente siglo, proponiendo otra enseñanza. Al respecto consigna: *"la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza"*

En la misma dirección agrega: *"una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable"*. Y abunda con algunas precisiones: *"los desarrollos disciplinarios de las ciencias, no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera"*.

Este autor nos brinda múltiples ideas para repensar la educación y ensayar nuevas maneras de enseñar. Asevera, siguiendo a Montaigne, que vale más una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Una cabeza bien puesta significa una cabeza apta para pensar, dispuesta a entender, a plantear y resolver problemas; a vincular saberes y darles sentido. Enfatiza el desarrollo de una inteligencia general: *"cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales"* La cabeza bien puesta es aquella idónea para organizar los conocimientos y evitar una acumulación estéril y bancaria.

Cuando imagina una educación superadora no duda en pronunciarse: *“el desarrollo para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”*. También respecto a esta, añade: *“la educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano”*. No deseamos continuar sin puntualizar un indicio, tomado de M. Heidegger, que Morin nos deja para concretar un rol docente compatible con la maximización de la autonomía estudiantil que postulamos: *“es necesario que el cuerpo docente se dirija hacia los puestos más avanzados del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo”*.

Los aportes para sustentar nuestra idea provienen desde diferentes disciplinas. Zygmunt Bauman, desde la sociología, no duda en afirmar en que el aprendizaje más valioso es aquel que está en permanente transformación.

Su persuasión en lo que hace a la vitalidad del cambio es contundente: *“elegí llamar ‘modernidad líquida’ a la creciente convicción de que el cambio es lo único permanente y la incerteza la única certeza. La vida moderna puede adquirir diversas formas, pero lo que las une a todas es precisamente esa fragilidad, esa temporalidad, la vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante”*. En incontables ocasiones nos preguntamos acerca de la pertinaz adhesión que los sistemas educativos muestran hacia la estaticidad, la inmovilidad y lo instituido. Y como consecuencia de ello, las alternativas y propuestas innovadoras sufren desde siempre interminables desdenes y son neutralizadas con los argumentos más inverosímiles.

Este autor nos proporciona mucho más que un corpus conceptual válido por interpretar la realidad de nuestro tiempo; también nos brinda herramientas cruciales para fecundar nuestra idea de maximizar la autonomía del estudiante en sus procesos de aprendizaje.

En la siguiente aseveración detectamos una plataforma óptima para desarrollar otra cultura de aprendizaje y enseñanza: *"el futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna se basa en el desarrollo del arte del diálogo. El diálogo implica una intención real de comprendernos mutuamente para vivir juntos en paz, aun gracias a nuestras diferencias y no a pesar de ellas. Hay que transformar esa coexistencia llena de problemas en cooperación, lo que se revelará en un enriquecimiento mutuo. Yo puedo aprovechar su experiencia inaccesible para mí y usted puede tomar algún aspecto de mi conocimiento que le sea útil. En un mundo de diáspora, globalizado, el arte del diálogo es crucial"*. En esta propuesta Bauman no está solo; numerosos pensadores han insistido, a lo largo de los siglos, en las bondades de este recurso; tanto para la vida en general como para las praxis educativas en particular.

Avanzamos en nuestras reflexiones acerca del protagonismo epistémico de los estudiantes, con alguien que le otorga un valor superlativo, quizás asumiendo una posición muy radical. Al punto de erigirse en uno de los máximos detractores de la enseñanza de su tiempo. A ese singular pensador hay que ir a buscarlo al siglo XIX. No se trata claro de un psicólogo sino de un irreverente pedagogo francés llamado Joseph Jacotot (1770-1840).

En el año 1820 publicó: *Enseñanza Universal. Lengua Materna* (libro que en la edición de Cactus 2008 fue prologado en forma excelsa por Jacques Ranciere); allí se explayaba de manera categórica acerca de la indispensable emancipación intelectual de los estudiantes. Emanciparse de qué, se preguntaba y respondía: *"de la más radical tiranía que se ejerce sobre los seres humanos: la de declararlos incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y conocer"*. Explicita en ese texto una condena virulenta a la función de la explicación, sobre la cual indica, se construye todo el sistema de enseñanza. La revelación que captó Jacotot, dice Ranciere (2007) *"conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no*

es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador el que necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal”.

Jacotot desarrolló, durante su exilio político en Lovaina, una experiencia extraordinaria. Le tocó trabajar con estudiantes que no sabían francés y que no obstante deseaban aprender; él por su parte, ignoraba totalmente el holandés (idioma oficial en ese tiempo en Bruselas). Hizo llegar por medio de un intérprete una edición bilingüe de *Telémaco* y les requirió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Un tiempo después pudo constatar, con enorme sorpresa, que los alumnos, librados a sí mismos, habían aprendido el idioma. Habían aprendido sin un maestro explicador, pero de ninguna manera sin un maestro. Jacotot les había enseñado algo, aunque no les había transmitido nada de su disciplina. Había prescindido de las explicaciones permitiendo que la inteligencia de sus estudiantes se enfrentara con el libro proporcionado. No había utilizado ningún método, el método lo generaron los estudiantes y por eso expresaba: *“es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles”*. Esa manera de aprender recibirá el nombre de “enseñanza universal”; un real hito en la historia del proceso de aprendizaje-enseñanza o viceversa.

Jacques Ranciere, profesor emérito en la Universidad de París VIII, publica en 1987 una provocativa obra titulada *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”*. Esta producción genera una fuerte conmoción en los circuitos pedagógicos franceses más conservadores. Su principal objetivo fue poner en escena esa voz única pronunciada por J. Jacotot más de un siglo y medio antes. Voz que interpeló el orden explicador. Como señala Ranciere: *“las palabras que el niño aprende mejor, capta mejor, aquellas de la que mejor se*

apropia para su uso personal, son las que aprende sin un maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador.....lo mejor que aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarle: la lengua materna”.

Ahora bien, ese niño que aprendió haciendo uso de su inteligencia y sin maestros que le explicaran la lengua, cuando ingresa a los circuitos formales de enseñanza, es recibido por maestros explicadores que desconfían del aprendizaje autónomo y comienzan el proceso de embrutecimiento (sic), es decir, el proceso de explicación sistemática que persistirá hasta la educación superior.

El embrutecedor, dice Ranciere no es el viejo maestro que acosa a los alumnos con contenidos insípidos u obsoletos, ni el ser maléfico y cruel que aplica una doble moral para asegurar su poder y mantener cierto orden social. Contrariamente, es mucho más eficaz en la medida que está bien formado, que es lúcido y que actúa de buena fe. Mientras más brillante es, mientras más sabe, más evidente resulta distancia con la ignorancia de los aprendientes. El embrutecimiento se manifiesta cuando una inteligencia funciona subordinada a otra inteligencia. Recordemos que Jacotot pregonaba que todas las inteligencias son iguales en su potencialidad. En el acto de aprender se despliegan dos voluntades y dos inteligencias. Sin dudas, se trata este de un planteamiento polémico pero colmado de aspectos ricos para el análisis.

En este itinerario destinado a consultar voces trascendentes que se expidieron acerca del aprendizaje autónomo, cabe trasladarse hasta la antigua Grecia y revisar lo que expresaba uno de sus filósofos indispensables. Ese no era otro que Sócrates (470 a.C.-399 a.C.).

Según Plutarco, cuando este nació, su padre recibió del oráculo el consejo de dejar crecer a su hijo libremente, sin oponerse a su voluntad ni reprimirle sus impulsos. Este dato, de ser fehaciente, quizá resulte significativo.

En tanto creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura, pasó la mayor parte de su vida en espacios públicos de Atenas, provocando largos [diálogos](#) y debates sobre diferentes tópicos, especialmente sobre aquellos de carácter ético y moral.

La ironía fue la primera de las fórmulas utilizadas por Sócrates en su método dialéctico. Partiendo de una declaración de ignorancia: *“solo sé que no sé nada”* que ya referimos, insistía en que podía aspirarse a alcanzar alguna verdad. Desarrolló concomitantemente un método inductivo al que denominó mayéutica. Mediante el cual procuraba que sus interlocutores, alumnos o no, pudiesen, en función de sucesivos interrogantes, aproximarse a las verdades que en ellos habitaban, aunque creían desconocer.

Asombrosamente, en estas propuestas metodológicas milenarias existen sustentos que, en pleno siglo XXI, decididamente resultan pertinentes a fin de pensar en otros roles o funciones docentes en cualquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo.

De occidente marchamos a oriente. China tiene sus maestros y tal vez uno de sus más notables, junto a Confucio, fue Lao Tse (¿?-531 a.C.) El viejo maestro, como le llamaban, prestigioso partícipe de la edad de oro de la filosofía china, aportante a las 100 escuelas de pensamiento (770 a.C.-221 a.C.), erudito itinerante, quizás autor del texto: *“Tao (Camino) Te Ching”*. Sostiene, en esta obra inmensa, que la única verdad universal es el cambio permanente. Tal vez radica aquí la causa principal por la cual este autor nos es muy popular en el mundo educativo. O, tal vez, por lo que subyace en una frase magistral que condensa su visión acerca del

aprendizaje: *"Si me muestras miraré, si me hablas escucharé, si me dejas experimentar, aprenderé"*. He aquí un fuerte respaldo a la experimentación como travesía segura para el mejor aprendizaje.

Luego de un raudo periplo por oriente y occidente a fin de escuchar a dos maestros y filósofos de la antigüedad, cabe regresar al presente y revisar los posibles aportes del psicoanálisis a la temática que nos ocupa. Desde hace más de dos décadas venimos debatiendo en distintos foros acerca de las relaciones posibles entre educación y psicoanálisis.

Como consecuencia de ello, y sin amilanarnos por los disgustos que verificamos en ambos sectores, solemos apuntar sin vacilar que los desarrollos psicoanalíticos resultan ineludibles a la hora de acceder a las vicisitudes inherentes al acto de aprender y, también, al de no aprender.

Por demasiado tiempo los psicoanalistas se desinteresaron de los asuntos del conocimiento y los cognitivistas hicieron otro tanto con las cuestiones afectivas y emocionales inherentes al aprendizaje. Estos hechos reflejan claramente las ideas de E. Morin cuando enfatiza que la ciencia ha avanzado unidimensionalmente sin las debidas interacciones, excluyendo todo aquello que no configuraba su área, tema u objeto particular o coyuntural de indagación.

Los descubrimientos psicoanalíticos han conseguido, en los ámbitos educativos, un paupérrimo impacto hasta avanzado el siglo XX. Los asuntos académicos fueron/son interpretados allí a luz de las teorías del aprendizaje fuertemente vinculadas al ideario positivista. Quienes estudian los procesos de aprender y enseñar han utilizado por largos períodos esquemas sim-

plificantes para dar cuenta de dichos procesos y, en consecuencia, sindicando a los recursos intelectuales de los estudiantes como decisivos y excluyentes para explicar el aprender y el no aprender.

La significación que en el sistema se otorgaba/otorga al enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas. Se minimizó, casi sin intermitencias, el valor de la persona del maestro en aquél proceso, excepto cuando fue/es presentado como modelo identificatorio para el alumno.

En lo que hace al sujeto que aprende, la psicología recibió prioritariamente demandas en torno a los algoritmos cognitivos (priorizando etapas antes que procesos o vínculos) que el sujeto despliega en la apropiación del conocimiento; lo relativo a su sentir fue prácticamente descartado en cuanto a la necesidad de una explicación científica.

Cuando emergen problemas para aprender los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión, a lo sumo, son mentados como causas exógenas u obstaculizadoras al aprender (casi nunca como causas facilitadoras). A su vez, las dificultades para aprender rara vez son atribuidas u asociadas a los trastornos afectivos que afrontan los docentes en la tarea de enseñar.

Pocas veces la relación docente/alumno es concebida como determinante en un procedimiento académico exitoso. Sin embargo, el psicoanálisis nos aportará ideas cruciales a fin de entender las vicisitudes de tal vínculo; una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexora-

blemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Estos deseos, muchas veces encontrados, propician dos tipos de problemas: problemas para aprender y problemas para enseñar.

Resulta casi inverosímil que investigaciones arduas y profundas como las producidas por el psicoanálisis apenas interesen a los estudiosos del aprendizaje. Indagaciones que evidencian cómo los vínculos humanos que están decisivamente matizados por factores inconscientes mediatizados por la transferencia, son a menudo desconocidos, o en el peor de los casos, descartados por quienes se dedican profesionalmente a enseñar. La pertinaz influencia de la caja negra fue/es mutilante en extremo.

Escuchamos con frecuencia que el deseo de aprender es inherente a la naturaleza humana, pero casi nunca que el deseo de no aprender también lo es. Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza. Aprendiente y enseñante son copartícipes de una sucesión de actos más o menos sistemáticos a través de los cuales la cultura se transmite y se recrea incesantemente.

Si el paradigma positivista dominante no fuese tan hermético y los docentes tuvieran mejor conciencia de aquel estado de cosas, muchas cuestiones no serían igual en las instituciones educativas. Si el enseñante tuviese claro que sus deseos no necesariamente son compatibles con los del aprendiente y que ambos deseos (el del aprendiente y el del enseñante) son a veces incompatibles con las exigencias de la cultura, se despejarían alternativas diversas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todas estas circunstancias y otras que son relativas a las relaciones humanas establecidas con el propósito de aprender y enseñar, no son factibles de ser explicadas exhaustivamente desde ninguna teoría de la inteligencia. Hacerlo es maltratar o reducir estrepitosamente un proceso inexorablemente complejo como es el aprendizaje.

Sabemos que la singularidad tiene escaso predicamento en los ámbitos escolares. Tal vez ello explique la poca consideración que la teoría psicoanalítica ha conquistado allí donde la supremacía del pensamiento único suele ser indisimulable. La ignorancia de la singularidad y la omisión del aporte psicoanalítico en la comprensión del aprendizaje, resultan argumentos válidos para dar crédito a la necesidad de avanzar en pos de un pensamiento complejo que inexorablemente lo incluya.

Aun nos queda una consideración más respecto a este asunto. Octave Mannoni, en un artículo titulado: *"Psicoanálisis y enseñanza"* (1982), realiza, a nuestro entender, contribuciones sustanciales para comprender la posición del docente. Se pregunta si es factible aprender psicoanálisis en la universidad y al respecto indica que sí, que es factible obtener información teórica y técnica sobre psicoanálisis en un curso más o menos de tinte académico. Sin embargo, inmediatamente aclara que es en la situación analítica donde efectivamente el analizante descubre "cosas" de las cuales no sabía nada. Cosas que no se pueden aprender en un seminario universitario en base a metodologías más o menos ordinarias y cosas que el analista ha tenido la precaución de no enseñarle. El instrumento utilizado para descubrir cosas es la transferencia, vía regia de acceso al saber, lo cual vale aclarar, no es equivalente a conocer, más allá de que ordinario se consignent como sinónimos.

Mannoni no se preguntará entonces como enseñar psicoanálisis, sino que desliza una pregunta esencial: qué es enseñar. Dirá que esta actividad debe ser reconsiderada a partir de los descubrimientos psicoanalíticos. Insiste en que esta disciplina puede aportar preguntas antes que respuestas, lo cual provoca cierta desolación en las mentes más pragmáticas. Verificamos en las observaciones de Octave Mannoni, un aspecto muy interesante para quienes investigan la relación entre enseñantes y aprendientes.

A los efectos de ilustrar, recuerda que en el *Menón* Sócrates conduce a un esclavo iletrado a encontrar "solo" la solución a un problema geométrico. Indica que Sócrates únicamente le proporciona cierta ayuda técnica (sic), pero no ejerce ninguna autoridad como enseñante, no enseña nada, ayuda a parir/descubrir algo que aquél ya conoce aunque ignora. Desarrolla para ello, como ya reseñamos, dos métodos muy atractivos: la mayéutica y la ironía. En este contexto formula la conocida y ya mencionada declaración: "*solo sé que no sé nada*", la cual será transformada por muchos psicoanalistas en: "*solo sé que no sé nada*"; los tildes han desaparecido, lo cual no es poco en tanto permite identificar otras dimensiones en la relación alumno y docente.

En el itinerario que estamos transitando, en esta selección de fragmentos diversos con valor heurístico como ya anunciamos, vale la pena rescatar algunas ideas de Francesco Tonucci. Varias de ellas guardan una total contundencia y nos invitan a las deliberaciones: "*la misión de la escuela ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet.*" La polémica definición de este reconocido pedagogo italiano, no es muy distante de las de otros pensadores que hemos traído a colación en páginas anteriores, o incluso de la que formula el psicoanalista Jacques-Alain Miller. Este indica que por mucho tiempo los adultos eran portadores de conocimientos y éstos estaban mediados por los educadores y los padres, pero en la actualidad están disponibles a una simple demanda de Google, Wikipedia o equivalentes, sin ninguna mediación.

Los conocimientos eran objetos que había que ir a buscar al campo del Otro, había que extraerlo del otro por vía de la seducción, la obediencia o la exigencia, lo que implicaba pasar por una estrategia con el deseo del Otro. Hoy los conocimientos están en un pequeño y potente adminículo llamado celular, no son más objetos del Otro. Quizá resulta extrema en demasía esta posición, pero no deja de incitar a debates imprescindibles.

Pero si la escuela ya no tiene que enseñar, ¿cuál es su misión? Tonucci no duda en afirmar: *"debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmitan métodos de trabajo e investigación científica, donde se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo"*. En diversas oportunidades nos ganamos alguna antipatía de auditorios de docentes cuando sostenemos que en el presente siglo, estos, son cada vez menos portadores/proveedores de conocimientos/información significativa. Los contenidos más avanzados no circulan en este tramo histórico por las instituciones educativas, de aquí que las funciones docentes deben reciclarse definitivamente.

Su profunda crítica a la escuela como institución *"transmisiva"*, según la nómina, se hace especialmente patente en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto indica: *"la enseñanza no produce o al menos no garantiza el aprendizaje; de hecho solo aprenden y obtienen buenos resultados, los inteligentes, los que tienen apoyo en casa, los que probablemente habrían aprendido aún sin una enseñanza escolar"*.

Ante la disyuntiva *"enseñanza o aprendizaje"*, la escuela transmisiva ha tomado parte por la enseñanza, en tanto suscribe el supuesto que los alumnos no saben nada y vienen a la escuela a aprender. Es el profesor quien sabe (sin duda casi siempre es así) y llega a la escuela a enseñar, enseña a todos del mismo modo; cuando algún alumno no aprende la responsabilidad suele ser enteramente suya.

Más allá de las crudas críticas a la escuela tradicional imagina otra escuela (nosotros preferimos hablar de otra educación). Una escuela alternativa que llega a llamar *“constructiva”* en tanto se preocupa, no solo por transmitir, sino por situar a los alumnos en condiciones de poder construir, desarrollar, profundizar en sus propios conocimientos, elegir acerca de las cuestiones que desea aprender. La experiencia escolar surgirá casi siempre, según su óptica, de una instancia de escucha.

Entonces dirá: *“los conocimientos explicitados a través de lo narrado, de lo escrito, de los dibujos, etc., se convertirán en objeto de debate. Comenzará así el trabajo de confrontación, de descubrimiento de contradicciones, de la necesidad de desenredarlo”*. Y seguidamente perfila un rol posible para el profesor. *“es él quien debe garantizar que los niños hablen, se expresen, sepan escuchar, no se cierren a la primera dificultad o a los primeros resultados”*. A nosotros nos gusta alegar que un profesor puede funcionar como administrador del conocimiento (para ser precisos, de una porción del mismo llamada asignatura), entendido este siempre como un bien público o social, nunca como propiedad privada del enseñante.

Seymour Papert, matemático y epistemólogo nacido en Sud África, quien trabajó cuatro años con Piaget en Suiza, fundamenta en *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores* (1995), que el siglo XXI, el siglo de la información, bien puede considerarse como el siglo del aprendizaje. Al respecto señala: *“la actitud más importante para determinar qué camino va a seguir una persona en su vida ha pasado a ser ya la de aprender nuevas destrezas, nuevos conceptos, enjuiciar situaciones, hacer frente a lo inesperado”*. Luego, como al pasar no deja de deslizar: *“lo que es válido para los individuos también es válido para las naciones”*.

El optimismo de Papert procede del reconocer la posible acción combinada de dos grandes tendencias actuales: a) La tecnológica: *"la misma revolución tecnológica responsable de esa imperiosa necesidad de un aprendizaje nos ofrece los medios para actuar de forma efectiva"*

b) La epistemológica: *"mi principal tesis es que la mayor contribución de las nuevas tecnologías a la mejora de los aprendizajes se centra en la creación de medios personalizados capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos intelectuales"*

"Seymour Papert es un niño emancipado" afirma Nicolás Negroponte, en el prólogo del libro *La familia conectada* (1997).

Y allí escribe; *"Nunca antes tuvimos tanto que aprender de los chicos. Ellos hoy introducen la nueva cultura, una cultura que en su esencia contiene los extremos de ser personal y global a la vez. Los chicos entienden las computadoras porque pueden controlarlas. Las adoran porque pueden crear sus propias ventanas de interés. ¿Se acuerdan cuando íbamos a la escuela? Si lo que la maestra decía era demasiado simple, perdíamos interés. Si era demasiado difícil, perdíamos interés. ¡Qué chiquita era esa ventana!"*

En un sentido próximo, Papert afirma: *"la mayor libertad de elección traerá aparejados cambios extraordinarios en la forma de aprender y desarrollarse de los niños"* y abunda: *"los chicos que buscan independencia al actuar y se sienten frustrados al depender de sus padres en el aprendizaje, se están aferrando apasionadamente a la llave de la libertad para aprender"*. Una de las estrategias derivadas de estas ideas es la de aprender a aprender, la cual constituye una vía regia para los asuntos inherentes al aprendizaje autónomo.

Sin embargo, el progreso de esta alternativa promisorio conlleva inexorablemente a la gestación y desarrollo de otros roles o funciones para los profesores. No se trata meramente de que estos adquieran habilidades para implementar nuevas metodologías, se trata de mucho más, esto es, poder concebir o pensar la educación y la enseñanza de otra manera, situarse en otro paradigma. Desde nuestra visión, es justamente en este punto donde radica la mayor dificultad o resistencia para la expansión del aprender a aprender.

En las páginas previas hemos adelantado algunas recomendaciones bien concretas en cuanto a perfilar otros roles para los enseñantes, esto es, roles significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes. Otras sugerencias se pueden inferir de las imprescindibles contribuciones realizadas por varias de las voces invitadas a expresarse en este trabajo. En lo que sigue, nos interesa referirnos a una manera de imaginar la posición del docente en un escenario como el que estamos postulando.

Tomando en consideración la propuesta de Bauman y la de otros lúcidos pensadores en eso de reivindicar el diálogo para consumir distintas praxis sociales superadoras, parece viable postularlo como alternativa para mejorar los aprendizajes en los primeros tramos del actual siglo.

De allí que proponemos que el docente funcione como un interlocutor válido en su relación con los estudiantes. ¿Qué significa considerarlo/se un interlocutor válido? La expresión sugiere que la función medular del maestro/profesor tendría que ser la de promover el diálogo como herramienta principal en eso de facilitar los aprendizajes de los alumnos a su 'cargo'.

¿En qué consistiría esa función de dialogar? Implicaría asumir el rol de alguien con quien es factible de hablar, coloquiar, conversar en los espacios educativos. Alguien que no es cualquiera, en tanto es un profesional de la enseñanza, alguien capacitado y entrenado para ejercer dicha acción, alguien que por supuesto dispone de una fuerte experticia sobre determinadas temáticas, materias o asignaturas. Alguien versado en determinadas problemáticas generales y o particulares de una disciplina o dimensiones de ella. Esto es condición sine qua non. El saber disciplinario de ninguna manera se negocia, más allá de que quien decide elegir la profesión de enseñar debería acreditar otras alfabetizaciones indispensables, como, por ejemplo, la alfabetización política, social, psicológica, ambiental, etc.

El interlocutor válido es alguien que se entrena para mejorar su escucha y poder así afrontar en mejores condiciones los diálogos que fomenta y mantiene con los alumnos. Está siempre allí y muy especialmente cuando el estudiante lo requiere, cuando lo necesite, cuando desee dialogar. Allí, bien cerca, donde pueda ser ventajoso para quienes lo soliciten. Insistimos, se trata de alguien que procura desarrollar al máximo la capacidad de escuchar, que sabe que los procesos de aprendizaje requieren tiempos diversos en sujetos diversos y que procura siempre desterrar afirmaciones patéticas al tipo de: *"yo soy el maestro aquí y por lo tanto merezco todas las consideraciones"*... *"ustedes deben saber que un maestro nunca se equivoca"* u otras equivalentes que pululan en los ámbitos escolares. Alguien que de ordinario declina colocarse en el lugar del (supuesto) saber, lugar anhelado por tantos en el ramo, pero nítidamente improductivo.

Los estudiantes y los interlocutores válidos se relacionan en función de tópicos convertidos de hecho en objetos de conocimiento más o menos estipulados o significativos (curricula flexible); vale puntualizar que dichas relaciones son tanto de carácter simétrico como asimétrico. Postular o asumir la pura y permanente asimetría es un claro indicador de autoritarismo pedagógico.

La designación/nominación de interlocutor válido indica también la decisión/posibilidad de validar/valorar al experto y esta es una atribución del estudiante. Es este quien valida al profesor (por mucho tiempo los profesores validaron/valoran a los estudiantes, así pulularon/pullan esas afirmaciones comunes: "es un buen alumno"....."es un alumno pésimo", etc. Un profesor puede ser validado por muchos estudiantes e incluso por muchas cohortes de estudiantes, no obstante, si llega a ser bien valorado, cada día que ingresa a los claustros le toca validar sus pergaminos, no puede dormirse en sus laureles.

Este tipo de relación que estamos proponiendo tiene como finalidad distribuir de otras maneras el poder que genera el vínculo entre quien posee ciertos conocimientos y quien pretende una porción de ellos o mucho más. O entre quien valora o examina si los conocimientos estipulados han sido apropiados y quien debe demostrar que ello ha ocurrido. El profesor ocupa el lugar de una suerte de fiscalizador social, alguien que no solo enseña sino que es responsable de constatar la cantidad y calidad de los aprendizajes eventualmente obtenidos.

Como siempre sostenemos, en los espacios educativos los asuntos de poder están a la orden del día, por más que no se admita oficialmente su existencia. Sin ir más lejos, la diferencia de poder entre los dos principales protagonistas de un acto educativo determina con suma frecuencia la emergencia de múltiples abusos. El docente no solo evalúa (con los inevitables riesgos de la arbitrariedad) los conocimientos apropiados/construidos por los estudiantes, sino

que tiene potestad, con frecuencia tacita, para apreciar y sancionar a éstos por múltiples razones ajenas a los aprendizajes específicos. Puede objetar y descalificar, a veces sin el menor cuidado o con escasa conciencia, comportamientos estéticos, éticos, lingüísticos, políticos, procedimentales, etc. etc. de los estudiantes con los que interactúa.

Luego de una prolongada incursión profesional en diferentes espacios educacionales, hemos construido la siguiente convicción. Más allá de reconocer la pertinencia de innumerables procesos educativos, de verificar la excelencia de sus propósitos, sus procesos y sus productos, también hemos advertido la existencia de un objetivo poco tangible en tales procesos. Ese objetivo omiso no es otro que el control social (hoy gestionado exitosamente con otras reglas por los medios informáticos y comunicacionales) y ello es, justamente, lo que determina en buena medida esa promoción de la pasividad que constatamos en los procesos de enseñanza/aprendizaje, especialmente en aquellas modalidades académicas con ribetes más tradicionales. De allí que nos veamos impelidos a declarar que nos parece un verdadero crimen dilapidar tanto potencial epistémico, desperdiciar tanto capital simbólico infanto-juvenil, tirar por la borda inmensos recursos intelectuales y creativos que los aprendientes aportarían si se los convocara a experimentar y maximizar su protagonismo cognoscente.

Ojalá que nuestra propuesta tenga corolarios. Poseemos la certidumbre de que no se trata de una cuestión apta para impacientes o ansiosos; habrá que ir desarrollándolos colectiva y laboriosamente en los mismos espacios educativos tradicionales y también habrá que generar otros espacios, más allá de los claustros, para difundirlos y recrearlos.

Referencias

- Bauman, Z. (2013) *La educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Comenius, J.A. (1998) *Didáctica magna*. (Octava edición). México: Porrúa.
- Einstein, A. *Frases de Albert Einstein*. Proverbias
- <https://www.proverbias.net/citasautor.asp?autor=327>
- Follari, R. (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Jacotot, J. (2008) *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Illich, I. (1978) *La sociedad descolarizada*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Illich, I. (1974) *El capitalismo del saber*, En: Juicio a la escuela. (Segunda edición). Buenos Aires, Argentina: Hvmantías.
- Maldonado, H. (Comp.) (2013) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba, Argentina: UNC.
- Mannoni, O. (1982) *Psicoanálisis y enseñanza*, En: Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación y teoría. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Grao.
- Miller, J-A. (2004) *El niño y el saber*. Revista Carretel N° 11, Bilbao, España.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, Francia.
- Murueta, M. (2014) *Psicología. Teoría de la Praxis*. Tomos I y II. México: Amapsi Editorial.
- Papert, S. (1997) *La familia conectada. Padres, hijos, computadoras*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

- Papert, S. (1995) *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona, España: Paidós.
- Piaget, J. (1973) *¿A dónde va la educación?* Barcelona, España: Teide.
- Rabecq, M. M. (1957) *Jan Amós Comenius, apóstol de la educación*. Correo de la Unesco. No 11, Año 10. París, Francia.
- Ranciere, J. (1997) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Lertes.
- Sábato, E. (1979) *Sobre algunos males de la educación*, en: Apologías y Rechazos. España: Seix Barral.
- Tonucci, F. (1988) *Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar*, en: Temas actuales de psicopedagogía y didáctica. España: Narcea.
- Trahtemberg, L. (2013) *Una nueva mirada al vínculo maestro-alumno*.
<https://psicoeducando1.wordpress.com/2013/07/28>

Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente

Luis Benítez Galindo, Kenia Cárdenas Mejía
y Masiel Mauricio Ramírez Escobar²

Escuela Normal de Atlacomulco

² begalu_2012@hotmail.com, kenia.cardenas@edugem.gob.mx, masiel.ramirez@edugem.gob.mx

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito explicar los avances de la investigación sobre la formación académica y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria Ciclo Escolar 2015-2016 de Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México, y que sostiene como objetivo principal conocer la calidad de la formación recibida antes de su egresión del plantel educativo a la que fue formado.

El fundamento teórico que la sustenta es el esquema básico de la ANUIES; en relación al aspecto metodológico, se realiza con un modelo de enfoque dominante, porque se retoma primordialmente la metodología cuantitativa a través de una encuesta, y se enriqueció a través de elementos cualitativos, utilizando la técnica de grupo focal.

Cabe señalar que la investigación se centró en la recogida de datos de los estudiantes que estaban a punto de terminar la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y Lengua Extranjera (Inglés) Generación 2012-2016, a través de la aplicación de un cuestionario de 33 reactivos, en siete categorías centrales: rasgos del perfil de egreso, evaluación formativa, formación complementaria, uso de las tics, santificación de la formación, calidad del servicio, recursos metodológicos de la investigación.

Se concluye la ponencia presentando los alcances y limitaciones de la investigación en su primera etapa, así como la orientación que dará pie al estudio del desempeño académico, profesional y las condiciones laborales del grupo focal a considerar en otra fase (ingreso al campo laboral) de la investigación que se realiza actualmente.

Palabras clave: Formación, conocimiento, aprendizaje, desempeño académico, perfil de egreso.

Introducción

La educación normal constituye uno de los factores esenciales para el mejoramiento de la calidad educativa del nivel básico. Adicionalmente, al formar parte de la educación superior, está comprometida para llevar a cabo tareas de docencia, investigación, difusión, entre otras, cuyo cumplimiento posibilita no sólo su propio conocimiento, sino mejorar sus distintos componentes y resultados, con miras a una óptima rendición de cuentas, tanto a instancias gubernamentales como sociales.

En el camino de la calidad, la realización de estudios con los estudiantes en formación constituye una herramienta que permite a las escuelas normales retroalimentar sus procesos formativos, contrastándolos con la realidad laboral a la cual se integran y enfrentan cuando egresan y revalorar, de ser necesario, las distintas acciones que llevan a cabo.

Asimismo, resulta significativo iniciar en normales con estudios de los alumnos que están a punto de egresar; lo cual permitirá identificar las limitaciones o fortalezas del plan de estudios, que permitan mejorar la calidad profesional de los futuros egresados y faciliten su incorporación al mercado de trabajo, a través del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica.

En este sentido, fue importante realizar esta investigación para retroalimentar los procesos formativos realizados por la institución educativa, poner a ésta en condiciones de reflexionar acerca de su quehacer, además de permitirle hacer frente a las exigencias de calidad que actualmente imperan en el ámbito educativo.

Considerando lo expuesto y entendiendo a la formación profesional todos aquellos estudios y aprendizajes que buscan la inserción, reinserción y actualización laboral, los futuros profesores deben adquirir preparación intelectual, moral o profesional, por lo que es evidente la necesidad de investigar qué sucede en su ciclo formativo en la escuela normal.

Por lo anterior, se plantea como pregunta central de la investigación:

¿Qué factores relativos a los procesos de formación se relacionan con el perfil de egreso de los Licenciados en Educación Secundaria, a partir de un estudio de seguimiento previo a la egresión de la educación normal?

Planteado en esos términos, la investigación incluye dos ámbitos: uno del perfil de egreso y otro del desempeño académico-profesional, mismos que serán realizados en forma longitudinal, ya que permitirán reconstruir un panorama amplio acerca de los resultados del proceso formativo de los estudiantes normalistas.

Por lo que es necesario direccionar la siguiente hipótesis de estudio:

A mayor conocimiento, dominio y desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en su trayecto formativo mejor rendimiento y propuesta de innovación pedagógica en la función a desempeñar al ingresar al servicio profesional docente.

En este sentido los objetivos de la investigación son:

- Conocer los factores relativos a los procesos de formación que se relacionan con el logro del perfil de egreso de los egresados de la escuela normal antes de iniciar su ejercicio profesional en el ámbito laboral.

- Proporcionar a la escuela normal participante información relevante que conduzca al mejoramiento de sus distintas tareas y funciones académicas.

Dicha ponencia tiene como finalidad dar a conocer los primeros resultados en su fase de pre-egreso del estudio de una generación, en el que participaron 66 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y Lengua Extranjera (Inglés); para ello se recurrió a la aplicación de un cuestionario que fue contestado de manera presencial, con el propósito de recabar información sobre la calidad formativa recibidas de sus docentes y los servicios de apoyo de la institución académica que permitieron participar activamente en el trayecto de la formación inicial.

Esto constituye la propuesta del presente trabajo, pero sobre todos la presentación de los resultados previo al ejercicio profesional docente.

Desarrollo

El plan de estudios actual de educación normal señala como propósito central que los estudiantes adquieran los rasgos deseables del perfil de egreso, es decir, que obtengan un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que les permitan ejercer la profesión docente con calidad, como una carrera de vida, en este sentido se espera que los maestros formados bajo las premisas de los nuevos planes de estudio tendrán las herramientas necesarias para ejercer su trabajo, tales como, "saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, interés y formas de desarrollo de los adolescentes" (SEP, 1999, p. 11).

Antecedentes teóricos

El estudio de la trayectoria formativa de los estudiantes normalistas, retoma como punto departida el análisis de la relación existente entre la educación recibida y la demanda del mercado o contexto laboral que lo habrá situar como profesional.

Dicho planteamiento parte de la Teoría del Capital Humano, que plantea que existe una relación directa entre esos dos campos y que el incremento en el nivel de instrucción de los individuos se vería reflejado en el desarrollo social y productivo de una región, estado o país. Pues sustenta que a mayor educación, mayor capacidad de ingreso al espacio laboral/profesional, movilidad e igualdad social.

La situación que prevalece actualmente respecto al mercado laboral y sus crecientes requisitos de nivel educativo han demostrado que esta teoría es insuficiente para explicar la compleja relación entre ambos contextos, ya que en cierto modo reduce o simplifica dicha relación.

Estudios realizados mostraron las limitaciones de dicha teoría, identificando la influencia de factores como la edad, el género, la operación del currículo de formación, la escolaridad y ocupación de los padres, entre otros, de forma que no existe una relación directamente proporcional entre educación-instrucción e ingreso al espacio laboral, tal como lo plantea la Teoría del Capital Humano.

Pero factores como el avance acelerado de los conocimientos, exige la formación de profesionales actualizados y adaptables a los rápidos cambios de su entorno, situación que conduce a las escuelas normales como IES a una revaloración de sus programas, en función no sólo de

las condiciones regionales del país y del mercado laboral específico, sino también de las necesidades a que se enfrentan los propios normalistas al egresar después de haber acreditado la formación inicial.

El término formación es polisémico, aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. De manera general se entiende por formación “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, p. 50).

La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional.

Por ello, la investigación contempla la inclusión de variables que pudieran ir más allá de los intereses del mercado de trabajo, y toma en cuenta parte de la complejidad que caracteriza la relación existente entre el ámbito educativo y laboral. Sobre todo sí se considera que el principal mercado laboral para los egresados de escuelas normales sigue siendo mayoritariamente de índole gubernamental, y que el Estado constituye uno de los principales interesados en lograr la calidad formativa, así como calidad docente y la calidad de los aprendizajes de manera continua.

Particularmente en el caso de las escuelas normales, el gobierno regula, por un lado la educación básica, pero también la formación y actualización de los docentes para dicho nivel. En tal sentido, los resultados del estudio de los procesos formativos lo pondrían en condiciones de analizar y tomar las medidas pertinentes para lograr vincular ambas tareas de forma óptima, un referente para la reflexión, la crítica y la transformación de sus instituciones.

Metodología

La investigación se lleva a cabo mediante un modelo de enfoque dominante, donde prevalece la perspectiva cuantitativa recomendada por ANUIES, pero que es enriquecida con un componente cualitativo que "permite profundizar en el sentido y significado de los datos cuantitativos obtenidos, proporcionando la posibilidad de una triangulación metodológica" (Imbernón et al, 2004, p. 87). Cabe señalar que el análisis no se limita a un tratamiento mecánico de la información que se obtiene, sino que implica una actividad reflexiva, interpretativa y teórica de los datos.

La recopilación de la información de campo se realiza a través de dos técnicas: en el enfoque cuantitativo, se utilizó la encuesta como técnica de investigación, a través de un cuestionario mixto, con preguntas cerradas en su mayor parte y preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas de los sujetos. El instrumento está tomado de la propuesta de ANUIES con los ajustes pertinentes a las circunstancias de la educación normal.

El cuestionario pre-egreso fue dirigido a través de invitación a los estudiantes que estaban cursando el octavo semestre de la licenciatura en educación secundaria de la escuela normal, con el fin de tener respuestas de diferentes sujetos sobre un mismo cuestionamiento; en rela-

ción a la organización del instrumento, se estructuró en 33 preguntas agrupadas en siete categorías específicas y las subcategorías correspondientes. Cabe señalar que éste fue puesto en la página de la Escuela Normal de Atlacomulco.

Por otra parte, para el enfoque cualitativo, se ha decidido utilizar el grupo focal de discusión, es "focal porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; es de discusión porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros" (Martínez, 2004, p. 34), mismo que permitirá recuperar/y profundizar en la percepción de los propios estudiantes de la escuela normal respecto a su proceso formativo y desempeño en la actividad laboral después de que egresen, no sólo áulica sino también en el contexto social y cultural.

Asimismo, en esta etapa de la investigación se planteó una metodología de trabajo para encuestar a los sujetos del grupo de estudio, cuya finalidad fue conocer la valoración que hacen los estudiantes antes de culminar el último semestre de la formación normalista respecto a los conocimientos y aprendizajes adquiridos, y en qué medida los mismos actuaran como factores efectivos y positivos de socialización al integrarse al servicio profesional docente posterior a la culminación de los estudios de licenciatura.

Resultados

En las siguientes líneas se exponen los resultados del análisis de los datos obtenidos. En ambas categorías se encontraron coincidencias sobresalientes.

Entre los resultados más relevantes de la encuesta pre egreso, con respecto en el logro del perfil de egreso *¿cuál considera que es su principal fortaleza?*, el 84% de los encuestados expresaron tener como principal fortaleza el diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica; mientras que el 8% señaló aplicar críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir a la calidad formativa.

Con respecto el nivel de dominio de su formación complementaria, el 46% expresaron que su nivel de dominio de la música (coro, grupo instrumental) fue bueno lo recibido en la escuela normal; el 42% señalan que su nivel de dominio de la danza también fue bueno, mientras que el 53% reconocen que el nivel de dominio adquiridos de la TIC es bueno; por último, el 55% dice que el dominio del inglés alcanzado y ofertado por la institución lo valoran como regular.

En cuanto al grado de satisfacción con la formación recibida, el 60% señalan como nivel de satisfacción "medio"; con respecto al desarrollo de las competencias requeridas para el servicio profesional docente, el 60% del nivel de satisfacción para los estudiantes lo valora "alto"; con respecto al equipamiento e infraestructura de la ENA, el 86% expresa su nivel de satisfacción en un nivel medio; la planta docente que la atendió durante el trayecto formativo, el 62% expresaron su nivel de satisfacción en un nivel alto; por último, en cuanto a la atención recibida del personal de la escuela normal, el 48% lo califica como nivel de satisfacción "alto".

También es necesario mencionar que el servicio de tutoría recibido por los estudiantes en la formación inicial, el 51% lo consideran como medio la satisfacción; al igual el servicio de asesoría académica recibida, el 60% de los estudiantes consideran como nivel de satisfacción

“alto”; el proceso de inmersión a la práctica profesional docente, el 88% reconoce como nivel de satisfacción “alto”; el servicio recibido de asesoría para la titulación, el 86% manifestaron un nivel de satisfacción “alto”.

La expresión del grado de satisfacción con la calidad del servicio recibido en la escuela normal, y con respecto a la expectativa si la escuela cuenta con equipos y materiales de apariencia moderna, actualizada y funcional, el 43% de los alumnos lo calificaron estar muy acuerdo, sin embargo, el rubro sobre la percepción que se llevaron al término de la carrera, el 39% lo valoran medianamente de acuerdo.

Por tanto, es necesario reconocer que se logró el propósito planeado de la fase pre-egreso de la investigación que se realizó, ya que se identificaron las fortalezas del proceso formativo ofertado por la institución y que inciden en el logro de los rasgos del perfil, esto a su vez como una condición para la inserción al campo laboral, así como el desempeño en el ejercicio de la función docente.

Actualmente, se continúa con ésta línea de investigación, retomando los resultados obtenidos como antecedentes y tener información sólida sobre la calidad de los programas educativos que se ofertan del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria, y capacidad pedagógica de sus docentes que la ejecutan.

Por otro lado, es importante conocer los factores relativos que se relacionan con el logro del perfil de egreso de los estudiantes de la escuela normal antes de iniciar su ejercicio profesional en el ámbito de la docencia, por lo que en los siguientes apartados se destacan las siguientes debilidades.

En el logro del perfil de egreso, con respecto a la pregunta *¿cuál considera es su principal debilidad?* El 41% de los estudiantes destacaron la dificultad de emplear a la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; mientras que el 28 % de reconocen que les cuesta trabajo intervenir y participar de manera colaborativa con la comunidad escolar con padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones durante las jornadas de observación y práctica docente; el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Por otra parte, aun que es un porcentaje mínimo, el 12% resalta el uso de las tic como herramienta de enseñanza y aprendizaje; el 9 % expresa como una debilidad el saber utilizar los recursos de la investigación educativa para documentar la práctica docente, expresando el interés por la ciencia y la investigación.

Además, es necesario mencionar, *¿cuál es la razón principal por la que tiene debilidad en la competencia señalada?* Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, entre las principales razones es:

[...] diversidad de alumnos en el aula; usar e implementar los distintos instrumentos de evaluación, ya que no se tuvo una inducción más profunda de cómo diseñar instrumentos de evaluación, cómo evaluar y qué evaluar; falta de práctica en el uso de diversos instrumentos de evaluación; dificultad en la elaboración de instrumentos de evaluación, ya que al momento de esclarecer los aspectos a evaluar en la rúbrica, no se considera el aprendizaje esperado al momento de plantear una clase, aunque esté presente en las actividades planeadas; mayor conocimiento en el diseño de instrumentos de evaluación con un enfoque formativo, tal como señala el Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

Intervenir y participar de manera colaborativa con la comunidad escolar, con padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones, el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, señalaron las siguientes razones:

[...] los docentes titulares, son quienes están muy de cerca con los padres de familia; propiciar canales de comunicación más eficaces, porque los padres de familia no participan constantemente en actividades académicas, es decir, escasa colaboración de parte de los padres de familia; no hay un acercamiento permanente con padres de familia; se impone la autoridad del docente responsable del grupo, en algunos casos, casi no hay contacto con las autoridades educativas de la institución.

Al mismo tiempo, el uso de las tics como herramienta de enseñanza y aprendizaje, señalaron las siguientes limitantes:

[...] en ocasiones no es tan funcional usar la tecnología con los alumnos, o no se cuentan con las tics en las escuelas secundarias.

Por último, saber utilizar los recursos de la investigación educativa para favorecer la práctica docente, se señalaron:

[...] falta de conocimiento para la investigación; se dificulta la indagación de la práctica docente; el contexto influye, ya que no hay acceso a internet para poder incluir actividades que tenga que relacionarse con la investigación, sin embargo se hace uso de la biblioteca para investigar cierta información; hay pocos los libros, no son suficientes para su consulta.

A manera de cierre, en cuanto el nivel de dominio de los aspectos de la formación complementaria, el 31% lo califica como deficiente el conocimiento de las artes plásticas y la enseñanza de la educación física.

Conclusiones

Haber realizado esta primera etapa de la investigación permitió un acercamiento con la información sobre la calidad de la formación inicial de los estudiantes normalistas, y la relevancia de los servicios de apoyo que ofrece la escuela normal como institución de educación superior.

El total de egresados que respondieron a la invitación para contestar el cuestionario de pre-egreso de la generación 2012-2016 fueron 66 estudiantes, de los cuales 49 son mujeres y 17 hombres. Fueron más las mujeres que participaron en la encuesta de la investigación. Todos estaban cursando el último semestre de la licenciatura con especialidad en lengua extranjera (inglés) y español.

Por otra parte, es necesario mencionar que se logró el propósito planeado de la investigación, ya que se identificaron los procesos de la formación realizado por la escuela normal que inciden en el logro de los rasgos del perfil, y servirán como parámetros e indicadores para la inserción al campo laboral y desempeño en el ejercicio de la función docente de cada egresado.

Por lo que se puede decir que los conocimientos que le faltó por afianzar el estudiante normalista durante la formación inicial son: mayor conocimiento y dominio del inglés, así como el español como lengua; atención a niños con discapacidad y problemas de aprendizaje; dinámicas grupales; contenidos de la lengua española; que las clases fueran más a la práctica; situaciones reales y posibles soluciones; conocimientos de psicología del adolescente; contenidos administrativos y trámites para un docente frente a un grupo; estrategias de evaluación y control de grupo; inclusión a los consejos técnicos escolares de manera permanente.

Actualmente, se continúa con ésta línea de investigación utilizando los resultados obtenidos como antecedentes y se extiende el estudio a los docentes de la escuela normal como una tarea institucional que contribuya a conocer, entre otras cosas, el grado de satisfacción de los egresados durante su formación y tener información sólida sobre la calidad de los programas educativos que se ofertan.

El nivel de desempeño y productividad que cada uno de los egresados demuestre le otorgará su ingreso y permanencia en el servicio profesional docente, permitiendo con ello determinar las normas de acción a seguir en las generaciones venideras a fin de mejorar la calidad formativa y educativa de la institución.

Como propuestas de mejora:

- Fortalecer los contenidos del Idioma Inglés y la enseñanza del español para la educación secundaria. Plan de Estudios 2011.
- Promover talleres de inducción para la elaboración de rúbricas desde el enfoque formativo del Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Así como su nivel de aplicación en los procesos de aprendizaje en el aula de clase.
- El Departamento Desarrollo Docente buscará mecanismo de colaboración con académicos expertos en la elaboración de rúbricas que permita favorecer la competencia del estudiante en formación.
- Incorporar el Taller de Investigación en cada uno de los semestres correspondiente a la formación inicial al Plan de Estudios de LES, a fin de proporcionar los elementos teóricos y metodológicos para la indagación de la práctica reflexiva en el aula de clase.

- Los Grupos de Investigación, Cuerpos Académicos y Profesores de Tiempo Completo incorporen como LGAC los hallazgos del estudio de la fase de pre-egreso el nivel de conocimiento y aprendizaje adquirido por el estudiante normalista en su trayecto formativo.

Referencias

- ANUIES. (2004). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES. (1998). *Esquema básico para los estudios de egresados*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.
- Ducoin, Patricia (Coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Ferry, Gilles. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- García Córdova, Fernando. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones Metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- Imbernón, Francisco. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España: Graó.
- Martínez, M. (2004). *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Venezuela: Heterotopia.
- SEP. (2006). *Plan de Estudios 1999*. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Secundaria. México.

Enseñanza de enfermería en inglés³

Araceli Jiménez Mendoza⁴, Víctor Hugo García Rojas,
Octavio C. Rodríguez Arellano, Berenice Tapia García,
Luis Bruno Gallardo Santa María, Ana Lilia Villegas Pacheco,
Virginia Reyes Audiffred, Francisco Orihuela Muñoz,
Gloria Rodríguez Díaz, Marco Antonio Escalona Picazo,
y Teresa Sánchez Estrada

Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia,
Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia UNAM

Introducción

La profesión de enfermería se enfrenta a las demandas de la globalización como el dominio de una segunda lengua para brindar cuidado de mejor calidad a las personas que requieren de sus servicios, como respuesta en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) de la Univer-

³ PAPIME PE308817

⁴ ajimenez55070@gmail.com

sidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se han emprendido acciones para formar a los futuros profesionales de enfermería en el Idioma Inglés, a las cuales se les da seguimiento en lo que respecta al aprovechamiento escolar, fundamento para el desarrollo de proyectos de mejoramiento de la enseñanza de la lengua con fines específicos.

Palabras clave: Enseñanza, idioma inglés, Enfermería

Antecedentes

La globalización es ha sido planteado desde la perspectiva política, económica y comercial con carácter internacional que incentiva el avance de conocimientos y la transformación de tecnologías que buscan mejorar la vida del ser humano y los cuales se generan a una gran velocidad; este fenómeno ha tenido impacto en otras áreas del desarrollo social como la educativa y la salud (Paravic Klijn, 2010).

La profesión de enfermería también se ve permeada en el proceso de globalización, lo cual implica constante transformación en sus métodos de ejercicio por las tecnologías, sino también en el contexto multidisciplinar debido a los constantes cambios en la dinámica de salud de las poblaciones debido a su movilidad comercial y migratoria, por lo que el reto es brindar cuidado con enfoque cultural, en el que la comunicación es esencial, situación que demanda el conocimiento de una segunda lengua como el idioma inglés.

El incorporar la enseñanza de un idioma adicional al materno fortalece la formación en el área específica de estudio, sino también amplía el conocimiento en otras áreas brindando el acceso y comprensión de nuevos contextos, modelos y sistemas de desarrollo social y de salud, mediante habilidades integrales de desarrollo para el crecimiento profesional (García y Arenas, 2016).

Los sistemas educativos de enfermería que contiene un idioma extranjero como el inglés, se espera brinden apertura de conocimiento a las nuevas generaciones que se enfrentan al constante cambio y a la innovación, buscan mejorar la enseñanza y buscan el perfeccionamiento de la profesión, reflejado en la calidad de los servicios (Camacho, Barquero, Mariscal, et al, 2012).

La adquisición de otro idioma, coadyuva a la ampliación favorece la obtención de nuevos conocimientos que se verán reflejados en el desempeño disciplinar y personal desde la capacidad interpretativa y de argumentación para externar ideas u opiniones con habilidades lingüísticas e idiomáticas, permitiendo el intercambio académico activo (Marante, et al 2016).

Por lo anterior, la ENEO de la UNAM en 2015 incorporó la materia de inglés enfoque integral por 6 semestres en el currículo de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia (LEO), con el propósito de proveer a los futuros profesionales de las herramientas lingüísticas en una segunda lengua; fortalecer la formación de los futuros profesionales de Enfermería; y promover la movilidad estudiantil en escenarios Angloparlantes, a través de Programas de Movilidad Académica, de investigación y Proyecta 100,000 (FUN-SEP-UNAM).

El fin eje con estas estrategias, se basa en que los egresados al incorporarse en el mercado laboral y contar con habilidades lingüísticas en otro idioma como el idioma inglés, se desarrollen con mayor competencia en las diferentes áreas donde brinde cuidado, incorporando las experiencias obtenidas en otros escenarios con un idioma diferente.

El presente trabajo se desarrolló con el propósito de dar seguimiento al aprovechamiento escolar de los alumnos de la carrera de Licenciatura en Enfermería y Obstetricia en la materia de inglés, con el fin de proponer estrategias de enseñanza de Enfermería en el idioma Inglés.

Objetivo

- 1.- Describir el aprovechamiento escolar de la materia de inglés de alumnas (os) de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia.
- 2.- Proponer estrategias para fortalecer el aprovechamiento escolar de los alumnos de la LEO en la materia de inglés con enfoque disciplinar.

Material y Métodos: Es una Investigación cuantitativa, descriptiva.

En una muestra de 346 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería y Obstetricia al término del 4º semestre. Para lo cual se ha respetado la integridad y la identidad de las personas de estudio. Los resultados se procesaron en una base de datos para ser expuestos en porcentajes.

Resultados

El 56.1% había cursado y aprobado 4 semestres en tiempo la asignatura de inglés; el 21.5% curso aprobó entre 3 y 2 semestres; y el 6.1% sólo había cursado y aprobado un semestre, situación que puede desencadenar el supuesto de que es motivo de rezago escolar, si no se atiende a tiempo mediante estrategias que promuevan el aprovechamiento escolar.

Discusión y conclusiones

La enseñanza disciplinar de enfermería con enfoque globalizador conlleva a dar seguimiento permanente del aprovechamiento de la segunda lengua, ya que puede no ser no identificada como una asignatura esencial para la formación profesional, y atribuírsele la responsabilidad del rezago escolar; sin embargo esta situación puede ser por diversos factores que requieren ser estudiados con mayor profundidad.

A partir de los resultados expuestos se propone el diseño de la estrategia de enseñanza de una segunda lengua, con fines específicos en enfermería (Bueno 2002), a través las TICs, para mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes de la LEO de la ENEO UNAM.

Referencias

- Bueno, V C. English for Specific Purposes: A historical perspective. *Rev Hum Med* v.2 n.1 Ciudad de Camaguey ene.-abr. 2002 Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100003
- Camacho Bejarano, Rafaela, Barquero González, Ana, Mariscal Crespo, María Isabel, & Merino Navarro, Dolores. (2012). Motivation, needs and expectations of nursing degree students towards English language learning. *Index de Enfermería*, 21(4),194-198. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000300004>
- García Hernández, Katia Conrada, Llanio Martínez, Giraldo, & Arenas Gutiérrez, René. (2016). English Teaching as a Foreign Language:: its Insertion in the Formation of Registered Nurses in Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 59-71. Retrieved January 16, 2018, from
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200005&lng=en&tlng=en.

- Marante Pozo, Esperanza, Candelaria Domínguez, Marilay, Gener Ramírez, Arelys Esther, & Barrizonte Zayas, Liudmila. (2006). Development of Oral Skill in English for Medical and Nursing Students. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 10(2), 21-30. Retrieved January 16, 2018, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156131942006000200003&lng=en&tlng=en
- Paravic Klijn, Tatiana. (2010). NURSING IN THE ERA OF GLOBALIZATION. *Ciencia y enfermería*, 16(1), 9-15. Disponible 16 enero 2018 en <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532010000100002>

Factores que propician la deserción escolar en las escuelas secundarias

Leyda Yolanda Gabriela Poot Selem⁵

Universidad Hispanoamericana Justo Sierra

Resumen

La deserción escolar es un problema educativo que afecta al desarrollo de una sociedad y ocurre principalmente por la falta de recursos económicos, por la desintegración familiar de los educandos, así como por la ausencia de expectativas de vida. En el marco del presente artículo de revisión, se desarrolla un estudio sobre la deserción en las escuelas secundarias de Cozumel, Q. Roo, con el fin de identificar los factores que generan la deserción escolar y su impacto en la eficiencia terminal. Causas que de una manera u otra, inciden en el aumento de la misma, en donde encontramos aspectos como, familias disfuncionales, economía, cambio de residencia y dificultades personales o en la familia, que son los que presentan mayor relevancia en la literatura revi-

⁵ gabriela6746@hotmail.com

sada. Los factores que se pudieron identificar con mayor frecuencia fueron: las dificultades económicas, la vida personal y familiar de los estudiantes y las dificultades que presentan para asistir a clases. Por esta razón se presentan posibles alternativas de solución, así como de prevención. La importancia del estudio radica en conocer los factores que generan la deserción escolar; por lo mismo se podrán tomar decisiones y algunas estrategias viables involucrando a los alumnos mismos, así como a los padres de familia, y maestros. De esta manera el estudio aporta beneficios a los alumnos, dirigiéndolos a cumplir sus objetivos planeados, así como el plan de vida trazado al culminar su educación secundaria. En la literatura revisada sobre el tema se encontró que los factores de riesgo se agrupan en dos grandes categorías: el dominio personal y el dominio familiar. Se deben crear ambientes de aprendizaje inclusivos, donde los jóvenes puedan usar sus capacidades y confiar en el sistema educativo como un medio para lograr su propio desarrollo personal, evitando que abandonen sus estudios, consiguiendo que el alumno se comprometa consigo mismo; de esta forma puedan adquirir las destrezas básicas para poder desenvolverse en la sociedad. De acuerdo con los recientes estudios de la UNICEF (2012) y el Banco Interamericano de Desarrollo (2012), uno de cada dos adolescentes logra completar la secundaria. La eficiencia terminal de la educación básica es baja. Una realidad preocupante en nuestro país son los Jóvenes que no estudian y no trabajan, en este sentido el Plan Nacional de Desarrollo reconoce que la vinculación de la educación con el mercado laboral debe atender a esta realidad como una de sus estrategias más apremiantes.

Palabras clave: Factores de deserción, Eficiencia terminal, Familias disfuncionales.

Introducción

Deserción escolar, se define como el abandono a la escuela antes de obtener un certificado que acredite el nivel de estudios que se está realizando, se podría decir que es proceso y no un evento aislado, ya que el alumno empieza a ausentarse de clases de manera paulatina, hasta que deja de asistir por completo a la institución educativa.

Nuestro país tiene el más alto porcentaje de jóvenes entre 15 y 18 años de edad que desertan o abandonan la escuela entre 34 países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) según el programa “Panorama de la Educación” El informe precisa que durante los cuatro años posteriores a la educación obligatoria, es decir primaria y secundaria, más del 66% de los jóvenes han abandonado el sistema educativo por completo.

El propósito del siguiente artículo es revisar y tratar de actualizar la información al respecto para llamar la atención de investigadores, autoridades educativas, o del gobierno respecto a esta problemática que no terminamos por resolver. Cada día la problemática se hace más compleja en ciertos contextos de nuestro país, poniendo límites y a veces barreras a la necesidad de avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria. Debemos estar conscientes que uno de los principales desafíos para avanzar, es evitar que los niños y niñas abandonen la escuela antes de terminar su enseñanza básica y así poder disminuir significativamente la deserción de los jóvenes durante el nivel básico escolar.

Bertranou (2002) Identificó que en el abandono de la escuela pueden confluír factores sociales, económicos, familiares cognitivos e institucionales.

Según datos obtenidos en las diferentes escuelas secundarias de Cozumel, se registra un alto porcentaje en las estadísticas de deserción escolar, muchas veces la situación familiar en donde se desenvuelve el alumno es la causa de que pierda el interés y las ganas de seguir estudiando, otras veces no cuentan con el apoyo e interés de sus padres en su desenvolvimiento dentro de su vida escolar, en otros casos la situación económica es muy inestable y no pueden solventar los gastos que se generan para que el joven pueda asistir, otras más, porque al salir a trabajar los padres debido a su situación económica precaria, el joven tiene que

quedarse en casa cuidando a sus hermanos menores y por ese motivo deja de asistir a la escuela, también algunos jóvenes dejan de estudiar porque tienen que trabajar para ayudar a solventar la economía familiar, por eso es importante analizar y buscar una posible solución a este problema que afecta en gran medida a los jóvenes de nuestras instituciones educativas.

Desarrollo

La palabra deserción se deriva del vocablo desertar que a su vez etimológicamente, viene del latín "Desertare", que significa abandonar. Desde el punto de vista general, la deserción escolar se relaciona con la fuga de los alumnos de la escuela, después de haber asistido algún tiempo a ella. El alumno abandona sus estudios huyendo de las clases para no regresar jamás. Como se puede apreciar la deserción escolar implica abandono en forma definitiva de la institución educativa, después de haberse inscrito y no puede concluir el nivel de estudios que se encuentre cursando.

Una novedad que se da es que en las zonas urbanas las niñas abandonan la escuela con menos frecuencia que los niños y muestran un menor índice de repetición, en cambio en las zonas rurales las mujeres suelen dejar de estudiar antes que los hombres sobre todo antes de terminar la educación primaria.

Franklin y Kochan (2000) tratan de unificar en un solo concepto la deserción escolar, definiendo como un estudiante que se inscribió en algún momento del año anterior y no se reinscribió a principios del año corriente o actual, dejando inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otra escuela.

De acuerdo al Instituto Nacional de Educación, los alumnos que desertan en algún año cualquiera, tienen la probabilidad de reprobar, de volver a desertar en algún otro año y finalmente, abandonar de forma definitiva la educación escolarizada. (INEE, 2006).

Lavaros y Gallegos (2005) crean su propia definición a partir de las definiciones anteriores, estableciendo que la deserción escolar se da cuando los individuos que habiendo asistido a la escuela el año anterior, en el año actual o corriente no lo están haciendo.

Finalmente el INEE (Instituto Nacional Para la Educación) define a la deserción como número de alumnos matriculados que se estima abandonan la escuela antes de concluir el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matriculan al inicio de cursos de un mismo nivel. (Martínez Morales, Ortega Aguirre y Martínez Fuentes, 2011)

Familia Disfuncional

La familia como grupo social debe cumplir 3 funciones básicas que son:

la función económica, la biológica y la educativa, cultural y espiritual y es precisamente éste uno de los indicadores que se utilizan para valorar el funcionamiento familiar, o sea, que la familia sea capaz de satisfacer las necesidades básicas materiales y espirituales de sus miembros, actuando como sistema de apoyo.

Concebir a la familia como sistema implica que ella constituye una unidad, una integridad, por lo que no podemos reducirla a la suma de las características de sus miembros, o sea, la familia no se puede ver como una suma de individualidades, sino como un conjunto de interacciones. Esta concepción de la familia como sistema, aporta mucho en relación con la causalidad de los problemas familiares, los cuales tradicionalmente se han visto de una manera lineal

(causa-efecto) lo cual es un enfoque erróneo, pues en una familia no hay un "culpable", sino que los problemas y síntomas son debidos precisamente a deficiencias en la interacción familiar, a la disfuncionalidad de la familia como sistema. El funcionamiento familiar debe verse no de manera lineal, sino circular, o sea, lo que es causa puede pasar a ser efecto o consecuencia y viceversa. El enfoque sistémico nos permite sustituir el análisis causa-efecto por el análisis de las pautas y reglas de interacción familiar recíproca, que es lo que nos va a permitir llegar al centro de los conflictos familiares y por tanto a las causas de la disfunción familiar.

A la hora de hablar de funcionamiento familiar encontramos que no existe un criterio único de los indicadores que lo miden. Algunos autores plantean que la familia se hace disfuncional cuando no se tiene la capacidad de asumir cambios, es decir, cuando la rigidez de sus reglas le impide ajustarse a su propio ciclo y al desarrollo de sus miembros. Otros autores señalan como características disfuncionales la incompetencia intrafamiliar y el incumplimiento de sus funciones básicas.(Herrera,1997,http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es).

La educación es una de las actividades que mayor preocupación ha despertado en la vida de los seres humanos. A través del tiempo y con el continuo avance científico y tecnológico, el área educativa ha adquirido un mayor nivel de complejidad. Esto ha llevado a investigadores a realizar estudios para superar las diferentes crisis educativas observadas en la vida académica. En estos estudios se ha identificado que uno de los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de educación secundaria del país es la reprobación y/o deserción escolar.

Esta investigación es importante porque a través de la misma, se conocen los factores que generan la deserción escolar y por ende, se toman decisiones y se proponen estrategias viables involucrando a los alumnos mismos, padres de familia, maestros y sociedad en general para disminuir el rezago educativo en nuestra localidad, misma que favorecerá la eficiencia terminal de la institución.

Por tal motivo, la relevancia del estudio podría beneficiar a los alumnos para ayudarlos a cumplir sus objetivos y plan de vida en la culminación de la educación secundaria, los docentes tendrán la satisfacción de preparar alumnos eficaces y eficientes para el desempeño laboral y, la escuela logrará el objetivo de aumentar la matrícula de alumnos que concluyen su educación media básica.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, nos mencionan que el futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por nuestros niños y jóvenes, ya que es fundamental que la nación dirija todo el esfuerzo para tener una sociedad del conocimiento, con una educación de calidad que garantice el derecho a la educación para todos los mexicanos, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación Nacional. La expansión de la educación básica y el descenso gradual de la población en edad escolar han permitido alcanzar niveles elevados de cobertura. Sin embargo, la eficiencia terminal de la educación básica es baja. Una realidad preocupante en nuestro país son los Jóvenes que no estudian y no trabajan, en este sentido el PND reconoce que la vinculación de la educación con el mercado laboral debe atender a esta realidad como una de sus estrategias más apremiantes.

Factores de riesgo

La deserción o abandono escolar tiene múltiples causas. Por tanto, el fracaso escolar no es el único factor que lo determina. El National Dropout Prevention Center de EE. UU. (2007 publicó en un reporte técnico los principales factores de riesgo asociados al abandono escolar. Luego de una revisión de la literatura sobre el tema y de analizar 44 estudios investigativos los académicos de este centro proponen 25 factores de riesgo agrupados en dos grandes categorías: el dominio personal y el dominio familiar. Todos los factores están justificados a base de estudios comprobados. (Hammond et al., 2007):



Figura de la página anterior: https://es.wikipedia.org/wiki/Deserción_escolar#cite_note-3

Dominio personal

Características personales heredadas:

- Tiene discapacidad para aprender o trastorno emocional.
- Responsabilidades adultas tempranas.
- Un alto número de horas de trabajo.
- Responsabilidad paterna o materna.

Actitudes, Valores y Comportamientos sociales:

- Grupos de pares de alto riesgo.
- Comportamiento de alto riesgo social.
- Vida social muy activa fuera de la escuela.

Rendimiento escolar

- Bajos logros.
- Retención sobre la edad.

Compromiso con la escuela

- Baja asistencia.
- Bajas expectativas educativas.
- Falta de esfuerzo.
- Poca identificación con la escuela.
- No participación en actividades extracurriculares.

Comportamiento escolar

- Mal comportamiento.
- Agresión temprana.

Dominio Familiar

Características familiares de fondo

- Alta movilidad familiar
- Bajo nivel de educación de los padres.
- Un gran número de hermanos.
- No vivir con ambos padres biológicos.

- Interrupción familiar.
- Pocas expectativas educativas.
- Poco contacto con la escuela.
- Falta de conversación sobre la escuela.

Thesis · (November 2012) with 892 Reads

En el Panorama educativo de México 2015 educación básica y media superior, nos mencionan que otros factores que influyen en la entrada tardía a la educación primaria y los niveles educativos subsecuentes. Se trata de dificultades que tienen que enfrentar los niños y jóvenes, al igual que su familia, dentro de la comunidad: necesidad de trabajar desde temprana edad, pertenecer a poblaciones indígenas o ser parte de las minorías lingüísticas, así como pertenecer a comunidades que por cuestiones laborales tienen que desplazarse cotidianamente, por ejemplo, los hijos de jornaleros migrantes. En entidades como Guerrero, Colima, Oaxaca, San Luis Potosí, Campeche y Chiapas, entre 23 y 27 niños de cada cien se matriculan en primer grado de secundaria con más de 12 años de edad, condición que contraste con los estados de Tlaxcala, Coahuila, Nuevo León y Aguascalientes, donde a lo más 10 de cada cien niños se encuentran en esa situación. Es necesario esforzarse para lograr no sólo el acceso de los niños a la escuela, sino también para que alcancen su éxito escolar ininterrumpido y, como se mencionó, preferentemente en las edades ideales. Sin embargo, en la trayectoria escolar de todo niño existen fenómenos que impiden tener un tránsito ininterrumpido, tales como la reprobación, el abandono escolar temporal o definitivo, y la expulsión de los alumnos del sistema educativo.

La repetición y el retraso escolar son fenómenos que con frecuencia anteceden la deserción. A pesar de que se han desarrollado programas para reducir estos fenómenos y algunos otros para contrarrestar el abandono escolar, aún no se ha logrado retener en su totalidad a todos los alumnos inscritos en cada nivel educativo.

En educación primaria la tasa de deserción total alcanzó 0.8%, se incrementó a 4.1% en secundaria y alcanzó el valor máximo en EMS con 15.3%. También se encontró que para el ciclo escolar 2013-2014 el mayor porcentaje de abandonos se registró durante el transcurso del ciclo escolar (deserción intracurricular), en Panorama Educativo de México 36 comparación con el abandono al terminar un grado e ingresar al siguiente (deserción intercurricular), esto sin importar el nivel educativo del que se trate. (Panorama educativo de México, 2015)

- La educación secundaria debiera cursarse en tres años, sin embargo, sólo 818 niños de cada mil que ingresaron en el ciclo escolar 2009-2010 concluyeron en ese tiempo, en el ciclo escolar 2011-2012. A 23 alumnos les tomó hasta dos ciclos escolares adicionales y al resto, es decir, a 159 alumnos que ingresaron a secundaria les tomará más de 5 años o no la concluirán.
- Sólo 566 de cada mil alumnos que ingresaron a primaria en el ciclo escolar 2003- 2004 concluyeron la secundaria en nueve ciclos escolares, es decir, al final del ciclo escolar 2011-2012; a 174 les tomó dos ciclos adicionales, por lo tanto, cursar los niveles de primaria y secundaria les llevó 11 ciclos y concluyeron al final del ciclo escolar 2013-2014.
- De cada cien niños que egresan de la primaria, 97 logran continuar en la educación secundaria, el resto quizá no avance en sus estudios o los suspenda temporalmente. Panorama educativo de México, (2015),_

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>

La deserción escolar es un fenómeno presente tanto en los sistemas educativos de países poco industrializados, como en vías de desarrollo.² En el caso de los países industrializados (OECD) las estadísticas de abandono escolar se concentran en los estudios terciarios, es decir, post secundarios. En Latinoamérica las estadísticas más alarmantes de deserción escolar se concentran en la educación media, tanto en la secundaria básica, como en la secundaria superior o bachillerato.

De acuerdo con los recientes estudios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2012) y el Banco Interamericano de Desarrollo BID (2012), uno de cada dos adolescentes logra completar la secundaria. Según Unicef hay 117 millones de niños y jóvenes en América Latina, de estos 22.1 millones se encuentran fuera del sistema educativo o están en riesgo de hacerlo.⁴ Este dato sólo incluye a los estudiantes entre 5 a 14 años (educación básica). De acuerdo con el BID la tasa de culminación de secundaria completa (12 años), es cercana al 40 % entre los jóvenes de 20 a 24 años. Lo que implica que 50 millones de jóvenes de la región no logran culminar la secundaria completa.

Datos estadísticos

Los factores generales según el censo de población y vivienda 2000 realizado por el INEGI, existió una pregunta dirigida a la población entre 7 y 29 años. La cual arrojó los siguientes datos:

- Nunca ha ido a la escuela.
- No quiso o no le gustó estudiar.

- Falta de dinero o tenía que trabajar.
- Se casó.
- La escuela estaba muy lejos o no había.
- Su familia ya no lo dejó estudiar o por ayudar en las tareas del hogar.
- Terminó sus estudios.

En 2013, ocupó el primer lugar en el número de desertores escolares los jóvenes de 15 a 18 años, el último en el que los jóvenes tienen la expectativa de terminar el bachillerato y la universidad. Y ratificó el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja, con 7 millones 337 mil 520, condiciones que fueron calificadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Pierde 40 % de los jóvenes en la transición de la educación media superior a la superior, y a partir de ahí es menos hasta llegar a que solo 12 % de quienes tienen entre 20 y 29 años se dedican a estudiar, porcentaje que se reduce a 4 % en el sector de 30 a 39 años.

En 2008, más de 357 000 niños y niñas entre 5 y 11 años de edad no asistían a la escuela debido a diversas causas. La principal causa se relaciona con la pobreza y el trabajo infantil: en 2007, se estimó que 556 000 niñas y niños entre los 5 y los 11 años trabajaban.

En el ciclo 2010- 2011, se observó una tasa de absorción en secundaria de

96.5 % (2.15 millones de alumnos) en las distintas opciones de este nivel. Se plantea una cobertura de 95.9 % (6.13 millones de alumnos); eficiencia terminal,

83.3 %; deserción, 5.6 % (343 702 alumnos) y reprobación 15.9 % (943 535 alumnos).

En el ciclo de 2012 y 2013: otro 3.2 % desertó a nivel secundaria, para el ciclo de 2013-2014: 3.1 % abandonó a nivel secundaria; Según datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). https://es.wikipedia.org/wiki/Deserción_escolar#cite_note-8

Como podemos ver en nuestro país tenemos un alto índice de deserción y tenemos que ofrecerle a los estudiantes la oportunidad a aquellos que han abandonado las aulas y quieren reintegrarse, debemos encontrar alternativas de solución para que puedan hacerlo, se tienen que crear nuevos programas educativos con propuestas donde se incluya a la familia, los docentes, los alumnos y a la comunidad en general, la familia es una base importante para que el alumno tenga un desempeño escolar con mayor rendimiento, la comunidad nos puede apoyar con eventos en bibliotecas (lecturas compartidas, clases de idiomas, y diferentes talleres). Se pueden formar clubs de tareas, repaso de materias (tutorías). Estas actividades, pueden ser supervisadas por los padres de familia o algún miembro de la comunidad que quiera ser voluntario para lograr que los jóvenes puedan concluir su educación básica. Los maestros y padres de familia, así como los alumnos deben tener altas expectativas de vida, para que nuestros jóvenes puedan alcanzar sus sueños.

Conclusiones

Para construir el futuro primero hay que imaginarlo. Y el futuro de la educación superior no escapa a este principio básico. Es necesario pensar en qué tipo de ciencia, tecnología y educación superior requerimos para formular un nuevo paradigma del desarrollo nacional, en un contexto internacional que ya no es ni será lo que solía ser. Acosta, Adrián (2014), "El futuro de la educación superior en México"

Debemos de saber lo que somos, hacia donde nos dirigimos y que queremos como personas, como sociedad y como el gran país que somos. Debemos tomar muy en cuenta nuestra historia educativa para realizar un balance con los logros y retrocesos, debemos saber cuáles son nuestras oportunidades y desafíos que tendremos que enfrentar, para poder avanzar con mayor certidumbre hacia un mejor futuro, tenemos la obligación de proponer veredas, caminos, tareas y responsabilidades que nos permitan lograr el futuro que deseamos. (ES21) (ANUIES) dio pie a ésta reflexión.

En mi experiencia como docente en las secundarias de Cozumel, he podido observar, que la mayoría de los jóvenes que abandonan la escuela, es más que nada por su situación económica precaria, le siguen los problemas familiares, o que los padres trabajan doble turno y al tener hermanos pequeños, ellos se tienen que quedar a cuidarlos porque no hay nadie más que pueda ayudar y el padre de familia no tiene para pagarle a alguien que lo haga, otras veces a las chicas, el embarazo no deseado, también las obliga a dejar las aulas, al igual que los jóvenes que andan con amigos vándalos y a veces en adicciones, otro de los problemas que tenemos es que al ser Cozumel una Isla, existe mucha población flotante, la gente de otros lugares viene a trabajar aquí, pero al terminarse la temporada alta, se tienen que regresar a sus lugares de origen y hacen su cambio de residencia, todo esto es porque nuestra situación económica en general es muy ajustada, las familias se separan y por ende causa más inestabilidad en los muchachos, en éstos casos los chicos tienen que encontrar una solución para su problema y lo más fácil es abandonar la escuela.

Los mexicanos debemos vivir en un país de primer nivel, necesitamos un país donde podamos combatir la pobreza y el desempleo, además de lograr la alfabetización de todos sus habitantes, para lograr estos propósitos se requiere de una educación integral, la tecnología la ciencia y la cultura, deben ser nuestros soportes principales para iniciar la transformación de nuestro

entorno y nuestra sociedad. Se debe desarrollar un nuevo modelo educativo el cual nos ayude a que los jóvenes pueden desarrollarse de forma integral y donde logren fácilmente integrarse a la vida cotidiana.

Debemos aprovechar esta era digital, donde los medios masivos de comunicación nos pueden ayudar a transformar nuestro entorno, encontrar la forma de vincular las maneras y formas de enseñanza y cultura, para poder llegar a lugares donde nunca antes se podía llegar, tratar de combatir la pobreza y darle más fuerza al aspecto laboral de lugares marginados y de esta manera ayudar a más personas a contribuir al desarrollo económico y social de nuestro país.

En la educación básica con la reforma educativa, los padres de familia tendrán la responsabilidad y obligación de llevar el avance educativo de sus hijos, esto es muy necesario, porque de esta forma se puede asegurar que al menos contarán con estos conocimientos, lo que ayudará en gran parte al desarrollo en cuanto a educación y economía de las familias, que anteriormente no contaban con ella. Mejorar la educación básica es uno de los principales retos. Tiene que ver con la renovación del currículo y de los libros de texto. Así mismo con la incorporación de nuevas tecnologías a la misma.

Se deben tener programas con contenidos que sean más acordes con nuestra realidad y necesidad en las empresas, con nuevas exigencias y especializaciones, para que al término de su educación los nuevos profesionistas puedan ser considerados como principal contribución a la sociedad laboral. (Renovación de contenidos)

El logro que deseamos para el perfil de un profesional, sería que fuera un sujeto productivo, actualizado y competitivo, con un gran dominio sobre la teoría y la técnica de su profesión.

No debemos olvidar que al lograr la educación integral, donde se unen los padres de familia, el gobierno y la sociedad, podremos conseguir que la mayor parte de las personas que antes no podían desempeñarse en el mundo laboral, tengan el éxito que deseado para poder integrarse en forma inmediata y con ello se presentaría un gran avance en nuestro país.

Referencias

- Acosta, Adrián (2014), "El futuro de la educación superior en México", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam- iisue/Universia, vol. V, núm. 13, pp. 91-100, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/415>
- Didriksson Axel, revista 116. Anuies Planeación y prospectiva de la educación superior itinerario de la Anuies. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista116_S3A5ES.pdf
- Fernandez Morales J, Proyecto de investigación la deserción escolar en las instituciones educativas secundarias <http://www.monografias.com/trabajos107/proyecto-investigacion-desercion-escolar-instituciones-educativas-secundarias/proyecto-investigacion-desercion-escolar-instituciones-educativas-secundarias.shtml>
- Gobierno del estado de Baja California. (2008) Deserción escolar en el nivel medio superior http://www.educacion-bc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/1/interior_1.pdf
- Herrera Santi Patricia María. (1997) La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. Rev Cubana Med Gen Integr [revista en la Internet]. Dic [citado 2015 Nov 21] ;13(6): 591-595. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es
- Humberto Muñoz G, Rodríguez Gómez, R. La educación y el futuro de México, recuperado de: http://www.plane-ducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_02.pdf
- INEE. Mapa de indicadores, Resultados 111-120 de un total 1338. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/tei/searchMapa.jsp?query=eficiencia~&fromresult=110>
- INEE. (2015). Panorama educativo de México, educación básica y media superior, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>

INEE. (2015). Panorama educativo de México, educación básica y media superior, disponible en:

<http://www.inee.edu.mx/tei/search.jsp?query=entidad&fromresult=380>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=2359>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/cni/escenario.aspx?idOrden=1.1&ind=7 &gen=265&d=n>

INEE. (2010). Panorama educativo de México, educación básica y media superior, disponible en:

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2010_AT02 iA-vinculo.-pdf

INEE. (2013). Panorama educativo de México, educación básica y media superior, disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

INEE. (2012). Panorama educativo de México, educación básica y media superior, disponible en:

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2012_AT02 iA.pdf

María Antonieta Soler, Prospectiva de la educación en México. Recuperado de:

<http://delriomartin.blogspot.mx/p/prospectiva-de-la-educacion-en-mexico.html>

Martínez Morales, Ortega Aguirre y Martínez Fuentes. (2011). La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local, Edición electrónica gratuita. Recuperado de www.eumed.net/libros/2011a/906/

M.E. Martínez MoralesJ, Ortega Aguirre A, (2008) La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local, recuperado de: http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55796.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 <http://pnd.gob.mx/>

Revista de educación y Cultura, (2017). El futuro de la educación en México. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/el-futuro-de-la-educacion-en-mexico-3>

Román C., Marcela, REICE (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: una mirada en conjunto. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>

SEP 2012- 2018 Tercer informe de labores SEP 2012 2018

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/3er_informe_de_labores.pdf

Thesis · November 2012 with 892 Reads disponible en:

(https://www.researchgate.net/publication/270759945_Practicas_educativas_de_exito_como_estrategia_de_preencion_del_abandono_escolar_y_desarrollo_del_compromiso_academico)

UNAM. Centro de Estudios Sobre la Universidad Reflexiones sobre el futuro para la educación superior en México
Salvador Malo., Universidad Nacional Autónoma de México recuperado de:

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A3ES.pdf

UNICEF. (2014). Estudio sobre Jóvenes y fracaso escolar. Recuperado de:

https://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_educacion_fracaso2014.pdf

Parte II

Propuestas docentes

La alfabetización académica: un replanteamiento imperativo del Siglo XXI

Stephania Amaya Melgar⁶

Centro Universitario Hispano Mexicano

La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra

-Paulo Freire-

⁶ stephaniem@cuhm.edu.mx

Introducción

En las aulas universitarias de México, al igual que en otros países de Iberoamérica, resulta cotidiano escuchar el diagnóstico generalizado acerca de las deficiencias de escritura con las que ingresan los estudiantes y las cuales persisten durante su formación académica de la voz de los docentes que aunado a un reiterativo bombardeo de cifras y porcentajes subrayan que los estudiantes no saben leer y escribir sin importar el nivel educativo en el que se encuentren. Ante tal escenario desalentador resulta alarmante para las Universidades como espacios de formación superior pensar en la actuación de sus estudiantes como futuros profesionistas en sus campos de actuación y en la generación de conocimientos, así como, en sus capacidades para hacer frente a las demandas actuales de un contexto dinámico y en constante transformación social y tecnológica.

De ahí que uno de los principales desafíos a los que han de encarar las instituciones de educación superior es el desarrollo de propuestas pedagógicas encaminadas a propiciar el empoderamiento del estudiante frente a la creación del conocimiento, donde el lenguaje resulta para el estudiante una herramienta clave para construir y comunicar significados e ideas.

En este sentido, resulta conveniente reflexionar sobre las concepciones y las prácticas discursivas que se desarrollan en las aulas universitarias observándose que en el contexto de educación superior persiste una concepción simplista que reduce el valor del lenguaje dentro de la comunidad disciplinar, soslayando la enseñanza de la lectura y escritura; puesto que se asume erradamente que el estudiante que ingresa ha desarrollado plenamente la competencia comunicativa como resultado de las diversas experiencias de acercamiento y producción del lenguaje en ciclos formativos previos, aseverando que posee la habilidad de comunicar con

claridad sus ideas de manera escrita y cuyas producciones reflejan la evolución de una prosa egocéntrica a la de un escritor maduro que efectúa un proceso de lectura comprensivo; caracterizándose por la cohesión y congruencia de las ideas, el uso de recursos lingüísticos, y la presencia de las normas de textualidad (Beaugrande y Dressler, 1997), que hacen de un texto una unidad comunicativa.

Parte de la agravante de esta situación es la repercusión que tiene la concepción imperante del estado idealista y completo de la competencia comunicativa en el ámbito pedagógico curricular y la gestión del aprendizaje, ya que no hay una intención directa y explícita de atender al desarrollo transversal e integral de la competencia comunicativa en los universitarios a través de los espacios formativos establecidos en la curricula, aunado a ello el deslindamiento de los docentes respecto a si es o no una tarea que atañe a este nivel conlleva a que el proceso de enseñanza se traduzca a un proceso descuidado, donde la lectura y la escritura nacen huérfanas. De tal manera que aquel estudiante que no posee tal estado ideal y manifiestan dificultades para comunicarse a partir del lenguaje oral y escrito, durante su formación universitaria ha de asumir esta condición como "su carencia personal". (Reta, L. 2004) y desamparado buscar responder a las exigencias académicas puestas sobre él.

Como se señaló anteriormente, los profesores no suelen conceder interés y dedicación a las situaciones de estudio de la escritura y lectura porque suponen al lenguaje como una herramienta para acceder a los contenidos conceptuales disciplinares. Partiendo de este razonamiento Alvarado y Cortés, (2000) efectúan un acercamiento empírico extrayendo la visión de estudiantes y docentes en relación con las funciones de la escritura en las evaluaciones y a la percepción de los estudiantes respecto a sus destrezas en la escritura; a partir de una encuesta aplicada en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires; los resultados que obtuvieron apuntaron precisamente hacia la retroalimentación escasa de los

productos escritos por parte de los docentes, quienes si bien identificaron claramente las deficiencias de sus estudiantes manifestaron que tal situación no atañe directamente a su rol en el aula motivo por el cual no brindan una atención oportuna al proceso de redacción de los estudiantes. Esta situación no resulta ajena a la realidad que se observa en las aulas universitarias en México donde de igual manera se observa un desligamiento tanto académico como institucional de la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de las asignaturas puesto que se priorizan practicas discursivas que reducen el valor epistémico de la escritura.

En este panorama resulta necesario preguntarse si el estudiante puede cumplir satisfactoriamente con las expectativas y alcanzar los objetivos planteados sin un acompañamiento docente adecuado ni retroalimentación u orientación alguna durante la construcción de textos.

Ante la falta de un andamiaje adecuado, la redacción en el contexto universitario se convierte en un reto para los estudiantes y una tarea desorganizada, al respecto Vázquez y Jacob 2006; Solé, et al. 2005; Carlino, 2003; Sardá y Sanmartí, 2000 a través de las aproximaciones empíricas que realizaron ponen en manifiesto las dificultades que atraviesan los estudiantes durante la redacción de textos académicos; ubicando su origen en su "doble condición de aprendiz" (Carlino, P. 2004, p. 334); debido a que durante su formación académica el estudiante se ve expuesto a la necesidad de aprender estrategias de lectura y redacción de manera autónoma para poder realizar las consignas que precisan la escritura de productos académicos que implican operaciones cognitivas y metacognitivas con un alto nivel de abstracción, y a su vez el aprendizaje de los saberes teórico- metodológicos de su disciplina. (Benvegú et al., 2001)

Autores como Carlino y Muñoz parten del análisis del desarrollo de la competencia comunicativa que se lleva a cabo en las Universidades distinguiendo un enfoque didáctico que tienen un carácter remedial que fragmenta las habilidades de escritura y lectura al encasillarlas a la ejercitación en asignaturas o cursos propedéuticos remediales aislados de las demás disciplinas, y cuya finalidad es subsanar los déficits de los estudiantes, por lo que, la propuesta didáctica carece de relevancia para el estudiante quien no percibe una conexión significativa relacionada con los conocimientos disciplinares que se supone ha de aprender como parte de su formación profesional.

En este sentido, resulta transcendental la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas socioculturales que implican construcciones discursivas particulares. Ello remarca la importancia de transitar hacia un enfoque situado donde la escritura no se concibe como un medio *transparente* para adquirir simplemente los saberes teóricos de la disciplina, sino por el contrario un acercamiento con los modos discursivos propios de la comunidad disciplinar a la que pertenece. Dado que se concibe que cada asignatura representa un espacio formativo en donde la lectura y escritura constituyen actividades omnipresentes en las cátedras universitarias Carlino (2005). Por tanto, es preciso asumir que “más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana”. (Cisneros y Vega, 2011, p. 23) que contribuyen a la creación y producción de la subjetividad del estudiante. Así en las prácticas discursivas existe un sentido claro de aprender a leer y a escribir, puesto que el estudiante aprende las formas y modos discursivos, elementos gramaticales, lingüísticos y pragmáticos porque resultan herramientas para poder participar y constituir su aprendizaje y aportar un conocimiento desde la asignatura, como plantea Cassany, cuando se ingresa a la

educación superior no se lee y se escribe para leer y escribir, sino para aprender; puesto que la escritura y la lectura no son fines en sí mismos (2009); de ahí que la escritura no es solamente una materia que “ver” o “enseñar” sino una vía hacia la comprensión disciplinar.

En relación con esta perspectiva, el ingreso a la Universidad representa la incorporación de un sujeto extranjero a una comunidad disciplinar, que en palabras de Bogel y Hjorsthoj (1984) “es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (p.12 citado en Carlino, 2010), que posee una cultura escrita con recursos lingüísticos y modos discursivos inherentes a la misma, que difiere completamente de las prácticas discursivas en los años de formación previos, representando un universo diferente al que ha estado inmerso el estudiante.

Alfabetización Académica: Aprender a leer y escribir “*durante*” la Universidad

La raíz epistemológica de la Alfabetización Académica emana de la concepción sociocultural freiriana que plantea que el proceso de alfabetización es una acción cultural liberadora que la escuela ha de ejercer sobre el estudiante mediante un proceso reflexivo y crítico del lenguaje oral y escrito como medio para la toma de posesión del conocimiento y despertar del estudiante a la realidad social y su papel en la historia conduciendo a analizar desde una perspectiva sociocognitiva las prácticas pedagógicas en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura científico-académica concretamente en el contexto universitario.

Al rastrear el abordaje teórico - metodológico a las que han sido objeto de conceptualización y pauta para el desarrollo de intervenciones pedagógicas la lectura y escritura; nos encontramos con una producción científica que resulta considerablemente baja en México en contraste con el amplio acervo bibliográfico en países de Sudamérica (Carlino, 2004; Solé y Castells, 2004; Vázquez y Mirás, 2004; Acuña, 2005) y en el contexto Europeo (Cassany, 2003,

2009; Núñez 2015); los cuales retoman como principales referentes los modelos y teorías de las investigaciones sobre la escritura académica en Universidades Norteamericanas, Australianas y Británicas; que se generaron como resultado del movimiento “Escribir a través del curriculum” (*writting across the curriculum*) el cual representa un parte aguas en este campo de investigación (para una reseña, véase Carlino, 2005b).

El término Alfabetización Académica se ha convertido en una cita recurrente en la literatura especializada en el contexto hispano, teniendo origen anglosajón en el término *disciplinary literacy* (Moje, 2007, 2008; Shanahan y Shanahan, 2008); a lo que en el Reino Unido se denomina *academic literacy* (Lea y Street, 2006). En los referentes en castellano la traducción del término *literacy* ha derivado en diversos conceptos; tales como, alfabetización o cultura escrita, escrituralidad, literalidad.

Por ello resulta común encontrar en la literatura especializada los términos literacidad académica (Zavala, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2013). La amplitud de este campo de investigación puede conducir al lector novato a la confusión y asociación errada con los términos literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar, que si bien tienen cabida en el mismo enfoque teórico se asocian con significados y abordajes metodológicos distintos, cabiendo hacer la distinción entre lo académico y lo disciplinar; la generalidad y la especificidad, que remite al terreno de la literatura especializada en lingüística profundizando en atributos lingüísticos de la escritura, así como; en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso de lecto-escritura; y con ello a prácticas más complejas. (Véase Montes y López, 2017).

Al respecto, se emplea la conceptualización sugerida por el movimiento *Writting across the curriculum* (WAC por sus siglas en inglés) con base en el cual se sostiene que; the literacy practices of academic disciplines can be viewed as social practices that vary with context and culture and be associated with different communities (Baston & Hamilton, 1998; Street, 1984).

En este sentido, la alfabetización académica plantea que las practicas discursivas en las Universidades deben considerar como un proceso de socialización académica al interior y entre cada una de las asignaturas propiciando "...with students' acculturation into disciplinary and subject-based discourses and genres. Students acquire the ways of talking, writing, thinking, and using literacy that typified members of a disciplinary". (Lea y Street, 2006 p.369)

La alfabetización académica apunta hacia las prácticas de lenguaje; así como las estrategias requeridas para participar en la cultura discursiva disciplinar de un contexto académico específico, a través de actividades de producción y análisis de textos. Con respecto a lo antes mencionado Carlino (2013) sugiere que;

[...] se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas...de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. (p.370)

Partiendo del planteamiento anterior; la alfabetización académica cuestiona la tendencia a considerar que la alfabetización es un estado básico alcanzando como resultado del tránsito por la formación básica y media superior. Y que se asume como una competencia plenamente

desarrollada en el ingresante a la universidad. Puesto que esta concepción versa sobre la naturaleza del aprendizaje y la propensión del ser humano a “aprehender” como respuesta a la necesidad de aprender a comunicarse frente a los desafíos en su cotidianidad y las situaciones comunicativas a las que está expuesto, por lo que la alfabetización académica se convierte en una competencia cuya construcción es constante e inacabada.

Escritura: Construcción y reconstrucción del conocimiento

Como seres sociales nacemos y vivimos al interior de una sociedad y una cultura; inmersos en un universo de símbolos a partir de los cuales construimos significados, comunicamos nuestra palabra al mundo y disipamos nuestra inexistencia mediante el lenguaje escrito por medio de signos convencionales y visibles que traspasan el tiempo y el espacio perpetuando la memoria colectiva. (Oviedo, 1996)

De ahí que las prácticas discursivas se resignifican y más allá de ser “procesos cognitivos o actos de (des) codificación son también tareas sociales... prácticas culturales enraizadas históricamente en un comunidad de hablantes...” (Cassany y Castellá 2010, p.354), donde la escritura se convierte en “una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad” (De Certeau, 2007, p.148).

El proceso de redacción se interrelaciona estrechamente con el proceso de lectura constituyendo dos realidades inseparables (Álvarez, T. 2011), debido a que la lectura alimenta y moviliza la redacción; el escritor asume una postura de viajero, de cazador furtivo que va descubriendo poco a poco para poseer a través de múltiples e inacabables lecturas con las que

entabla un diálogo discursivo con otros autores y a través de las cuales comprende la concepción del mundo del otro, descubriendo estrategias, estilos y recursos para hallar la manera de decir su palabra. Por consiguiente se propone que la escritura se perciba como:

[...]una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, bajo una perspectiva interactiva que asume que el diálogo entre escritor y lector, se trata de un diálogo histórico, por un lado como resultado de la influencia del proceso de producción en el producto, es decir, la incorporación en el texto de los rastros de las actividades del lector... y de un diálogo que el lector histórico ha tenido con el texto y las maneras en que se alinea el propio texto en relación con otros textos, dejan marcas en el producto (p.18).

Por lo que, el texto escrito como el producto final constituye su aporte conceptual a su campo disciplinar Teberoski (2007) y que deja entrever; 1) la nitidez y conexión comunicativa del escritor con la audiencia, 2) el conocimiento apropiado a partir del ejercicio de la lectura a través del tiempo; 3) el contexto académico en el cual se desarrolla la producción académica; y 4) la propia voz del escritor que emerge de los espacios vacíos que dejan los textos leídos desde donde se reconstruyen y emergen nuevos conceptos.

De la Preocupación a la Ocupación

Gran parte de las Instituciones de Educación Superior aún no reconocen la importancia de las prácticas discursivas en la Universidad como un camino para sentar las bases de la investigación científica en el ámbito educativo e institucional, percibiendo la razón estratégica y el valor que posee la alfabetización académica en la formación y fortalecimiento de una comunidad disciplinar. Los docentes dentro de los espacio de formación superior tienden a adjudicar enteramente los fracasos académicos a los estudiantes; sin "advertir la pertinencia de las

variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario" (Baquero, et. al., 1996, p.110).

Carlino (2003; 2015) reflexiona sobre este panorama y analiza las concepciones tradicionales de la enseñanza de la lectura y escritura en las Universidades enfatizando la necesidad de un cambio paradigmático a lo que ella denomina como pasar de "preocuparse" a "ocuparse" de la escritura de los estudiantes en la Universidad. De acuerdo con ello, re-pensar el aula universitaria nos ubica frente a la posibilidad de;

[...] poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que los facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de escuchar una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un 'escenario didáctico', una genuina 'situación de aprendizaje'. (Steiman 2004, p.72)

; conllevando a la planificación de un proyecto pedagógico que propicie el ingreso de los estudiantes a las prácticas de interpretación y producción de los diversos discursos de la cultura académica a la que ingresado de manera que mediante el lenguaje pueda aprender, participar y pertenecer a dicha cultura.

Ante este panorama la pretensión se orienta hacia la gestión del espacio áulico con un encuadre institucional que sustente y promueva un cambio cualitativo en la enseñanza de la lectura y escritura científico - académica, la tarea docente y del trabajo de los estudiantes, resignificando la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Bajo esta perspectiva se enfatiza el papel de la institución educativa como eje rector que analiza la problemática interna para

trabajar de manera conjunta con sus docentes en el diseño y operalización de proyectos dirigidos a desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante desde la apropiación de las maneras de pensar y comunicar como miembro de una comunidad disciplinar.

Puesto que como lo señala Benvegnú, “no existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa”. (2004, pp. 47-48)

Solo convergiendo los esfuerzos y asegurando el compromiso férreo de la comunidad académica será posible integrar una propuesta curricular congruente que reduzca la distancia entre la intencionalidad y la realidad.

Enseñar a leer y escribir hoy en la universidad: Gestión de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el aula universitaria

En el nivel educativo superior resulta cotidiano observar que los profesores sitúen a los estudiantes en contextos de aprendizaje que demandan la realización de tareas académicas que implican el uso coordinado de los procesos de comprensión lectora y de escritura; “denominados tareas híbridas” (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Spivey y King, 1989 y Spivey, 1997; citado en Espino, D. 2015 p.960), como un medio para el abordaje de los contenidos disciplinares planteados en la propuesta curricular formal; dichas consignas pueden estar orientadas a propósitos de naturaleza diversa, en ocasiones se prioriza la lectura de textos para localizar ideas relevantes; en otros casos la redacción puede llegar a tener mayor presencia, al solicitarle al estudiante la construcción de textos argumentativos y expositivos (ensayos, reseñas, reflexiones, etc.) así mismo, textos científico - académicos, sin embargo, estas consignas promueven

la acumulación del conocimiento y no su comprensión y elaboración crítica, puesto que en esencia el lenguaje se sitúa como un medio para obtener o transmitir información reduciendo la potencialidad epistémica que tiene la lectura y la escritura para transformar y acrecentar el conocimiento de partida.

Ello precisa la necesidad de que los docentes contemplen conjuntamente la enseñanza de los conocimientos de la disciplina con las prácticas académicas de lectura y escritura, ya que como señala Carlino (2004, p. 8) “aprender una materia no consiste solamente en adquirir su sistema conceptual y metodológico” puesto que las materias son los espacios de acceso a los marcos epistemológicos y retóricos enmarcados en un sistema lingüístico propios de la cultura disciplinar (Hyland, 2004), así pues, el aprendizaje en una asignatura no solo implica la adquisición de saberes disciplinares, nociones y métodos sino conlleva el manejo de los modos de leer y escribir característicos, a la apropiación de las convenciones semióticas, estructuras y reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para producir e interpretar textos; lo anterior solo puede llevarse a cabo con el apoyo de los docentes quienes como miembros con niveles elevados de experiencia y conocimiento de las formas de interpretación y producción textual empleadas dentro de la cultura disciplinar, aprovechen el potencial epistemológico y retórico de la lectura y la escritura para introducir al estudiante a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar brindando el acompañamiento necesario a los recién llegados sean capaces de producir e interpretar sus propios textos.

Por este motivo, el movimiento *writting across the curriculum* propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura científico-académica no deben realizarse en espacios curriculares de orientación remedial y generalista aislados de las demás asignaturas sino más bien “integrar a la alfabetización académica a docentes de disciplinas distintas de la

lingüística o los estudios literarios, tradicionalmente encargados de la enseñanza de la escritura” (Russell *et al.*, 2009, p.407), de modo que todo el profesorado se involucre y trabaje de manera colaborativa para aportar desde su formación y experiencia en la alfabetización académica de sus estudiantes.

Siguiendo con esta línea de pensamiento a continuación se presentan los esquemas de acción de las propuestas pedagógicas desarrolladas en dos universidades de Argentina; la Universidad Católica Argentina y la Universidad Nacional de General Sarmiento, que concretan la reflexión teórica abordada en este documento y que se vislumbran como la base para propiciar un proceso de innovación en las propuestas curriculares en el contexto universitario en Iberoamérica.

Un símil de ello, es el Programa de Escritura Académica (PEA) a cargo del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina cuyas líneas de acción se orientan a propiciar el desarrollo transversal de las habilidades de lectura y escritura mediante la articulación de prácticas discursivas situadas en las asignaturas específicas. A continuación se muestra en la figura 1 el esquema de acción del Programa de Escritura Académica (PEA) para la licenciatura en Ciencias de la Educación.

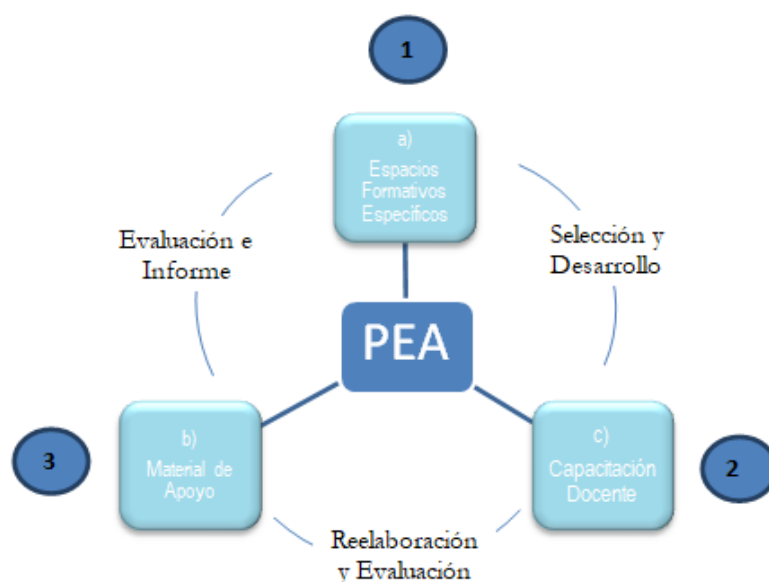


Figura 1. Esquema de acción PEA

El PEA articula la enseñanza de la escritura académica bajo; a) espacios formativos destinados a dichos propósitos llamados Enseñanza del Aprendizaje Universitario y de manera paralela y conjunta con otras asignaturas denominadas con Escritura Intensiva y Tutorías Complementarias durante todo el programa educativo b) la edición de materiales de apoyo a partir de la identificación de necesidades en el primer año de la implementación abordando temáticas relacionados a escritura académica diseñados por un el profesorado y c) la capacitación del profesorado a través de la oferta de cursos de desarrollo profesional y el otorgamiento de apoyos económicos para estudios en el extranjero. El PEA se estructura en periodos de tres años lectivos, al término de cada ciclo se concibe la posibilidad de evaluación a fin de detectar las necesidades y orientar la reformulación de los aspectos claves del plan a partir de la confrontación entre los resultados alcanzados y los objetivos planteados para cada ciclo a partir de la instrumentalización del programa.

En lo que respecta al Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina este ilustra el resultado de un trabajo de reformulación curricular e institucional por atender de manera explícita la alfabetización académica de sus estudiante, dicho programa se estructura bajo el enfoque de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) de ahí que retoma y adecua la propuesta de trabajo para el desarrollo de las habilidades discursivas especializadas en el aula de la Escuela de Sydney dando como resultado un modelo de enseñanza de la lectura y la escritura que favorece la reflexión metalingüística y metacognitiva en las prácticas discursiva. El modelo propone una secuencia de pasos para la enseñanza explícita de la escritura que conduce al desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante frente a las tareas de lectura y escritura; guiando su actuación desde un dominio de los géneros y convencionalismos disponibles hacia la creación individual mediante situaciones de aprendizaje construidas de manera conjunta entre el docente de la asignatura (conocimiento disciplinar) y el docente PRODEAD (conocimiento de lingüística) como socios en la enseñanza, así en el aula el docente guía y recurre al modelaje de la lectura y escritura, así como el trabajo colaborativo para favorecer el aprendizaje e inmersión del estudiante a la cultura escrita de su disciplina.

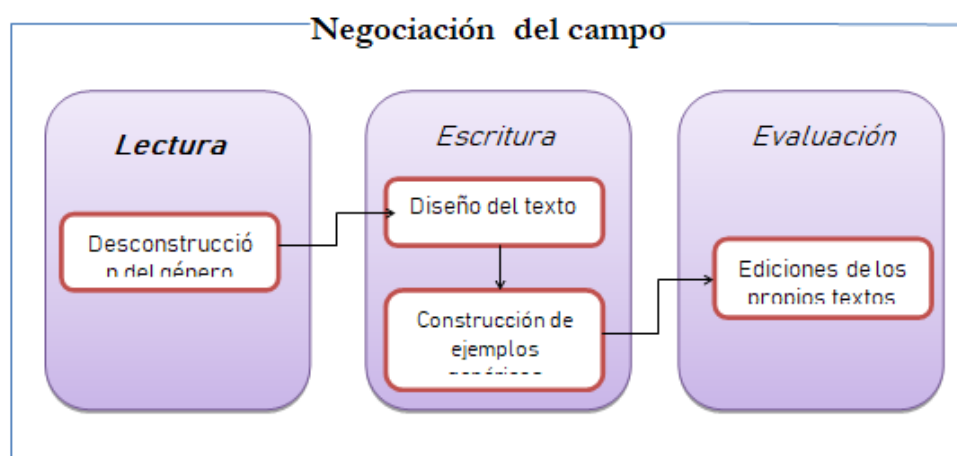


Figura 2. Diseño Pedagógico PRODEAD

En las propuestas pedagógicas presentadas se puede observar el respaldo institucional en el proyecto de renovación curricular y metodológica que plantean las Universidades reformulando los objetivos educativos y las prácticas pedagógicas como respuesta a la necesidad de atender a la alfabetización académica de los estudiantes, las prácticas discursivas se desarrollan al interior de los espacios curriculares y las cosignas de escritura son integradas a las actividades que le dan origen desarrollando habilidades trasnversales en el estudiante; en contraste con los talleres paralelos que resultan una estrategia superficial y recurrente en las planes de estudio actuales.

Consideraciones finales

Con base en la problematización aquí abordada en torno a la alfabetización académica y el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco académico de la Universidad asumiendo que el lugar de la lectura y la escritura en la alfabetización universitaria es insoslayable, por lo que representa una tarea que atañe directamente al nivel superior. Así pues, los docentes han de ayudar al estudiante en su aprendizaje al modelar estrategias y facilitar herramientas que coadyuven en gran medida al que el estudiante que confíe en su capacidad para la producción y comprensión del conocimiento, favoreciendo la construcción de la autonomía del estudiante y su capacidad de generar textos a través de su propia voz, por lo tanto el lenguaje ha de ser visto como herramienta para el enraizamiento y participación del estudiante en su comunidad disciplinar.

Finalmente, esta reflexión teórica tan solo representa una pequeña aproximación a la escritura académica actual que requiere de cambios institucionales, curriculares y académicos específicos en congruencia con las particulares de cada Universidad; dejando en el lector la sensación de tener más preguntas que respuestas, dando cabida a cuestionarnos; ¿cómo orientar la reflexión de la producción escrita al interior de las instituciones educativas?, ¿cuáles se dirían que son las características y las necesidades actuales de formación del docente universitario en relación a la alfabetización académica?, ¿cuáles son los cambios curriculares necesarios en los programas educativos que permitan generar la transversalización de las prácticas discursivas entre todas las disciplinas del campo del saber?, ¿Qué atributos deberá poseer una didáctica de la escritura que habilite o mejore las posibilidades discursivas de los estudiantes?, ¿cómo es la escritura en los tiempos del hipertexto? entre tantas otras cuyas respuestas deben encauzar futuras investigaciones que detonen la producción científica en este campo de investigación acrecentando el acervo bibliográfico que sustente los esfuerzos de innovación educativa y los cambios sustanciales dentro de las aulas universitarias mexicanas renovando así las viejas prácticas pedagógicas por situaciones que imbrican en la enseñanza paralela, la transversalización de espacios curriculares y el compromiso institucional generando situaciones donde el estudiante aprenda a escribir y aprenda mediante la escritura (Carlino, 2003); posibilitando la formación de sujetos no solo competentes en su área de especialización, sino también en aprendizajes y habilidades que le permitan responder a los complejos desafíos del conocimiento y la cultura; y en palabras simples e idealistas cambiar el modo de entender la escritura en la Universidad.

Referencias

- Acuña, L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. O plurilingüismo no contexto educacional. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2005: 97 a la 111. Recuperado en:
- http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/Acuna_La_ensenanza_de_ele_e_nArgentina.pdf
- Alvarado, M., y Cortés, M. (2000). "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, (43), 1-3
- Álvarez, T. (2011). Escribir textos expositivos en el aula: Fundamentos teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Barcelona, España: GRAO
- Baston, D., y Hamilton, M. (1998). Local literacies: Reading and wtriting in one community. London: Routledge.
- Baquero, R., Albarello, L., Amezttoy, A., Corrado, R., Eizaguirre, M., Goñi, J., Rímoli, M. y Zulberti, G. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo, 3(4), 99-117. Recuperado de:
- http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=983504&pid=S1316-4910200600020000700004&lng=es
- Benvegnú, M.; Galaburri, M; Pasqueale, R. y Dorrnzoro, M. (2001) ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. [Fragmento recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/155-por-qu-ocuparse-de-la-lectura-y-de-la-escriturapdf-OJCpi-articulo.pdf>]
- Benvegnú, M. A. (2004). "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes", en P. Carlino (coord.), Leer y escribir en la universidad, col. Textos en Contexto núm. 6, Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984) Composition Theory and the Curriculum. Nueva York, Norton. p.12. Ed: Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. La Revista Venezolana de Educación Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, p. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere*, 8 (26), 321-327. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/247-el-proceso-de-escritura-acadmica-cuatro-dificultades-de-la-enseanza-universitariapdf-7bPex-articulo.pdf>
- (2005a). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad: Una introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires, Argentina. Ed: Fondo de Cultura Económica.
- (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte, Revista de Educación (336), 143-168 Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_09.pdf
- (2015). "Leer y escribir en la secundaria y en la universidad. ¿Un problema o un asunto de todos? Conferencia y Coloquio abierto en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Conferencia llevada a cabo en Montevideo, Uruguay.
- (2010). "Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas". *Textura*, 6(9), 11-33. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/129>
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 370-371. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2003) "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones." *Tarbiya*, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, (32), p. 113-132.
- (2009). La composición escrita en E/LE. Marco ELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. (9). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242094377_La_composicion_escrita_en_ELE
- Cassany, D. y Castellà J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 28(2), 353-374. Recuperado de: <file:///C:/Users/Alumnos/Downloads/19953-63483-1-PB.pdf>
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

- Espino, D. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (66), p.959-976. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300012&lng=es&tlng=es.
- Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M. A. y Barrón, M. P. (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. *Educere*, 10 (33), 257- 262. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200007
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: Michigan, U.S.A.: University of Michigan Press. Retrieved of: https://www.researchgate.net/publication/239667929_Disciplinary_Discourses_Social_Interactions_in_Academic_Writing
- Lea M.R. y Street B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *THEORY INTO PRACTICE*, 45 (4), 368-377. Recuperado de: <https://pwpresearch.wikispaces.com/file/view/Street+Academic+Literacies%5B1%5D.pdf>
- Montes, M.E. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*. 39 (155), 162- 178. Recuperado de: www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-155-162-178
- Moje, E. B. (2007). [Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching](#). *Review of Research in Education*, 31 (1), 1-44. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ782450>
- (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (2), 96-107. Recuperado de: <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/88028>
- Núñez, J.A. (coord.). (2015). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. España: Pirámide.
- OCDE. (2016). PISA 2015. Resultados claves. Recuperado en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Oviedo, T. (1996). Educación: Lenguaje y constitución de los sujetos sociales. *Lenguaje*, 29-30, 197-219. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2717>

- Reta, L. (2004). Alfabetización Académica: un debate actual. Informe copilado preparado para el Taller dictado en el marco del Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad educativa en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/488/409>
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). "Exploring notions of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches across countries and contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world*, pp. 395-423. Colorado: Wac Clearinghouse/ Parlor Press, Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/17036/>
- Sardá, J. y Sanmartí, A. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3). 405-422. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3/02124521v18n3p405.pdf>
- Shanahan, T. y Shanahan C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 28 (1), 40-59. Recuperado de <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7539/urlt/Mod4-TDLS.pdf>
- Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Serie Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino-UNSAM.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. London: Cambridge University Press. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?printsec=frontcover&vid=LCCN83023938&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Solé, I. y N. Castells. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4), 6-17. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1144-aprender-mediante-la-lectura-y-la-escritura-existen-diferencias-en-funcion-del-dominio-disciplinarpdf-ruOld-articulo.pdf>

- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Catells, N.; Cuevas, I. y García, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233648715_Lectura_escritura_y_adquisicion_de_conocimientos_en_Educacion_Secundaria_y_Educacion_Universitaria_Reading_writing_and_knowledge_ascquisition_in_Secondary_and_Higher_Education
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. pp. 17-45. España: Graó. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/282358339_Escribir_y_comunicarse_en_contextos_cientificos_y_academicos_Conocimientos_y_estrategias
- Vázquez, A. y M. Mirás (2004). Cómo se representan los alumnos la tarea de escritura. Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. San Carlos de Bariloche, Argentina: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- Vázquez, A. y Jacob, I. (2006). "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes". *Ensayos y experiencia*, (63), 53-74.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (47), 71-79. Recuperado de: <https://lectura-y-escrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

Referencia de Ilustraciones

- Figura 1.** Departamento de Educación. (2009). Programa de enseñanza de escritura académica. Universidad Católica Argentina. Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/escritura-academica-programa_julio_2009.pdf
- Figura 2.** Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa Institucional. *Revista signos*.43 (74), pp.465-488. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>

La formación docente bajo las condiciones de la Reforma Educativa

Fernando Ventura Álvarez⁷

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

La formación inicial en la docencia es un proceso complejo y parte de un conjunto frágil de visiones pedagógicas para finalmente encontrar la propia identidad didáctica. Con elementos deontológicos y conocimientos que nos permiten dudar de lo ya conocido y aprender a aprender a formar al futuro ciudadano bajo su condición humana. Si a lo mencionado le agregamos una reforma integral en la educación básica, se convierte en un catalizador de la incertidumbre vivida e incrementa las dificultades sorteadas en la formación inicial, que transforma los comportamientos

⁷ peher009@gmail.com

de todos los involucrados en la formación docente. Se pretende revisar y reconstruir diversos elementos que alteran significativamente la formación inicial en la docencia, bajo las condiciones de la Reforma Educativa en la Educación Básica.

Palabras clave: Formación docente, reforma, competencias

Introducción

Existe una gran diversidad de modelos que en el pasado y en la actualidad han surgido, como una propuesta de innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para responder a una educación integral. Sin embargo en pleno siglo XXI la educación se ha visto limitada a resolver las necesidades que requiere la sociedad.

Bajo una serie de postulados, argumentos y encuentros educativos de orden mundial se pone en marcha un modelo educativo denominado por “competencias”. Este pretende desarrollar una educación integral así como responder a las problemáticas que el sujeto enfrenta día a día.

Este modelo es un referente de transformación escolar, que si bien va acompañado de importantes postulados teóricos y lleva algunos años desde su implementación en el sistema educativo mexicano, no ha generado el efecto esperado debido a una multiplicidad de factores.

En el siguiente documento se ponen de manifiesto diversos acontecimientos que alteran y modifican la formación inicial en la docencia. Aborda los significados y representaciones de los diversos actores y su fundamental papel en la formación del futuro docente de primaria, bajo las condiciones de una reforma educativa.

La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa

En el actual acontecer de nuestro país, se identifica socialmente a las escuelas normales como las instituciones formadoras de docentes en educación básica a nivel nacional y a sus estudiantes como futuros licenciados desde el año de 1997, donde se le otorga a las normales el reconocimiento y validación como licenciatura (Ley General de Educación, 1996).

Es en las escuelas normales donde se desarrolla la formación inicial en la docencia de educación básica. En el caso de nivel primaria basándose en su desarrollo curricular compuesto de cuatro trayectos formativos, así como el trabajo de titulación impartido en octavo semestre, (DGESPE, 2012). Los trayectos agrupan a las diversas asignaturas impartidas en la carrera, además de nueve intervenciones de prácticas docentes en las escuelas primarias y un trabajo social, a lo largo de cuatro años de carrera profesional.

Sin embargo, aunque esté definido un perfil de egreso del estudiante, a los cuatro años de permanencia en la carrera se le ha considerado como el inicio de su *"formación inicial en la docencia"*, para dar paso al egresar como *"formación permanente"*. Ya que a lo largo de los años de servicio, el docente adecuará sus habilidades pedagógicas, perfeccionará su estilo de docencia y se actualizará constantemente, pues se trata de una carrera de vida, (Imbernon, 1989).

Durante la licenciatura, se genera una estrecha y creciente vinculación pedagógica con las escuelas primarias. Se acerca al estudiante a la vida en las aulas y se pone en práctica, bajo condiciones reales, los elementos didácticos de las diferentes disciplinas, basadas en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria para el desarrollo de la enseñanza.

Es gracias a esta progresiva vinculación con las escuelas primarias, que sentimos los efectos como ola de gran impacto, que ha generado la implementación de la reforma educativa de la educación básica, no solo a nivel teórico-epistemológico sino también a las relaciones sociales que se ven afectadas en cada uno de los sujetos inmersos en el proceso formativo.

Resulta imprescindible que la educación responda a las necesidades sociales e individuales de la persona. Y para ello, en esta sociedad en movimiento, compleja y acelerada, se aprecia una innovación apresurada de las tecnologías que impacta en las condiciones de vida. Se espera que con ello se transformen y adapten esquemas de comportamiento de manera social e individual. Sin embargo, los cambios vertiginosos han superado por mucho a las formas de actuación y acomodación de los sujetos. Esto da como resultado un desfase en lo que se espera y lo que realmente se lleva a cabo. La educación no está respondiendo a las necesidades actuales. Pues lejos de solucionar algunos de los problemas se acrecientan y la incorporación a las condiciones de vida no han sido asimiladas completamente.

Los modelos y procesos educativos que se han abanderado como innovadores e integrales se consideran hasta cierto punto resistentes, poco fiables y difíciles de entender. Pareciera que el engranaje con el que operan fuera avanzando lentamente y las condiciones en las que se desarrolla resultan complejas en coincidir. Se percibe un panorama de parsimonioso avance y con pocos resultados satisfactorios.

Vivimos en una era de reformas educativas con diversos rasgos característicos. Se trata de propuestas que se asumen y forman parte de un proyecto global para la educación. En su primera etapa de los años noventa, tales reformas partieron de una visión de mejorar la calidad de la educación. Mientras que, en su segunda etapa, a lo largo de la primera década del siglo XXI, se reorientan al enfoque por competencias. En cada país, la reforma atiende a determina-

dos intereses. De esta manera, en los noventas *calidad* se tradujo en la mayor parte de los países en el establecimiento de exámenes estandarizados para los alumnos, así como en la realización de estudios internacionales sobre los resultados educativos, (Díaz-Barriga, Á. 2016:17).

La era global de políticas de calidad, se concentra en la adopción del enfoque de competencias en educación desde nivel básico hasta profesional. Con cierto apresuramiento que conlleva a una falta de claridad en todos los sentidos: conceptual, metodológico y técnico; surgen planes y programas por competencias, aparecen expertos en el tratamiento del tema que ofrecen, en el mejor de los casos una babelia conceptual y práctica para el trabajo educativo. Ideas novedosas, con reiteración de problemas e ideas ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos por quienes los postulan, lo que en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo. (Díaz-Barriga, Á. 2016).

El modelo por competencias que se ha desarrollado en la educación básica, pese al tiempo que lleva implementándose, no se ha acabado de entender en su totalidad. Sigue generando incertidumbre y poco se valora los alcances que de éste se desprenden, dejando muy poco sentido de confianza al desarrollar esta metodología. Se genera un clima de expectativas y dudas por parte de los maestros, percibido por los docentes en formación y avistado por los padres de familia.

México adoptó este enfoque curricular. Sus primeros pasos los realizó en 1994, a partir de la modificación del plan de estudios desde un enfoque de competencias en la formación de profesionales técnicos de enseñanza media. Esto perfiló un modelo de trabajo por competencias desde un enfoque laboral. Lamentablemente se acentuó cuando algunas universidades asumieron una reforma curricular orientada a esta visión.

También se construyó una visión tecnicista de las competencias. Diversas acciones generadas en América Latina, en particular el llamado proyecto seis por cuatro, el cual tenía entre sus metas la intención de identificar competencias básicas de ejercicio profesional, ante la ausencia de una reflexión conceptual de mayor envergadura sobre el tema (Ascun, 2008).

Mertens (2000) sugiere que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competitividad y la movilidad laboral. Misma idea que se genera o se percibe en los primeros años de formación docente y en el avanzar de la profesión se va transformando su simbología conceptual.

La OCDE (2002) en un estudio denominado DESECO / *Definition and selection of competencies*) define el término *competencias* como:

"La capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones, destrezas y otros componentes sociales y conductuales".

Finalmente la SEP en el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2011, nos aporta la definición que se propone sea la que prevalezca del término competencia:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), (RIEB, 2011).

De acuerdo con Díaz Barriga (2016), la orientación de la reforma por competencias de 2009, y por propósitos, competencias y estándares en 2011, muestra, por una parte, que el debate de las competencias es aún incipiente y tiene importantes deudas con las grandes escuelas educativas; mientras que, por otra parte, es una evidencia de la ausencia de una visión pedagógica sistemática en el sistema educativo mexicano; generalmente percibido de esta forma por algunos docentes que interpretan y llevan a cabo los Planes de Estudio y por numerosos formadores de docentes que comparten esta opinión.

Diversos maestros formadores de docentes en educación primaria, opinan que la RIEB puede considerarse una estrategia híbrida. Por un lado, se proporcionan herramientas didácticas para apoyar las prácticas en clase (libros de texto). Y por otro, los maestros se formaron de acuerdo con el “enfoque de competencias” para actualizar los principios de la reforma en clase. Es posible, por supuesto, lamentar que la formación de los maestros se efectuara en paralelo a la *implementación* de la reforma y que los métodos de evaluación no fueran modificados durante ese mismo año de la implementación de la reforma, (Yvon, F. 2016).

En este sentido, la evaluación juega un papel crucial en el desarrollo de la reforma, ya que modifica las prácticas tanto de maestros formadores, docentes en formación inicial y maestros de primaria. El problema al emplear diversos instrumentos en la valoración de los aprendizajes esperados por los alumnos, está en la interpretación de los datos que arrojan y en los medios empleados por la evaluación, pero también en que los docentes guardan los resultados del proceso, sin considerarlos en la retroalimentación de sus estudiantes, (Domínguez, C. 2016).

Para que una evaluación auténtica resulte efectiva, es imprescindible que los alumnos hayan podido practicar con alguna de sus modalidades, antes de enfrentarse a una situación de evaluación, ya sea que tenga una finalidad formativa (supervisar y mejorar el proceso) o sumativa (tomar decisiones de acreditación o promoción). Así lo confirman estudios como los realizados por Frida Díaz-Barriga (2002). Con el fin de garantizar esa familiaridad, las tareas de enseñanza-aprendizaje deberían parecerse a las tareas de evaluación, lógicamente con los ajustes y limitaciones temporales, de materiales que sean pertinentes. Si estas tareas, además, cumplen con el requisito de proximidad a la cultura de prácticas del centro, el efecto significativo aumentará notablemente.

A partir de una evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

Es importante recuperar la experiencia del maestro en cada uno de estos enfoques y construcciones didácticas. Porque sin duda es él quien día con día vive los dilemas sobre qué actividades le permiten avanzar en el curso y, sobre todo, propician la mejor forma de aprendizaje en sus alumnos, (Mercado, L. 2016). Constantemente en la tutoría académica que brinda el maestro de grupo al docente en formación, se aprecia una charla que va de lo académico a lo informal, en donde se ponen de manifiesto las dificultades sorteadas, la falta de consenso y la complejidad, al implementar los planes y programas de estudio, que se distingue desde el inicio del momento pedagógico, cuando se empieza con la elaboración de la planeación didáctica.

Se considera a la planificación didáctica como otra categoría de análisis que modifica la formación docente inicial bajo las condiciones de la reforma. En su elaboración el docente en formación necesita partir de una familia de situaciones didácticas que llevan al desarrollo de habilidades cognitivas, éticas y sociales, que requiere del dominio curricular y didáctico planteado en los planes y programas de estudios. El maestro intenta desarrollar una planeación transversal que involucre todas las asignaturas; sin embargo, considera que existen contenidos, competencias y aprendizajes esperados que no pueden relacionarse y se enfrenta ante el dilema de cómo integrarlos a su planeación por proyectos o bien seguir planeando como lo venía haciendo antes de la reforma, (Cuevas, Y. 2016).

Con la revisión de planeaciones, los directivos se han percatado de que muchos maestros presentan planeaciones didácticas que fueron compradas o copiadas de otros colegas, sobre todo este fenómeno ocurre en algunos practicantes en sus primeras incursiones a las escuelas primarias. Esto ha llevado a que los directivos conozcan las planeaciones didácticas que se venden, a leer de manera puntual cada planeación que sus docentes elaboren y, sobre todo, a cuestionar al maestro sobre lo que implica trabajar con este tipo de materiales, dado que se necesita realizarles modificaciones de acuerdo con las características de los grupos.

Para desempeñar su trabajo y coordinar a las personas que intervienen en el funcionamiento escolar, el director interactúa en diferentes niveles; el pedagógico-curricular, el comunitario, el administrativo-financiero y el organizativo (Pozner, 2005). Ante una reforma educativa, al director le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos, con la intención de analizar las cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el director necesita crear espacios de reflexión donde los docentes com-

partan sus experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a problemas educativos que surgen durante la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos, (Cuevas, Y. 2016).

Los directivos reconocen que la RIEB resalta la importancia de que los alumnos trabajen a través del método de proyectos; así, la intención de revisar los cuadernos y de identificar cómo el profesor imparte su clase es llevar al maestro a la reflexión sobre su trabajo planificado, (Cuevas, Y. 2016). Y este a su vez trata de generar estas series de reflexiones en el docente en formación. En poco tiempo de estancia en la escuela primaria, se puede percibir el liderazgo y la organización de un directivo, pues desempeña un rol protagónico ya que recibe a los docentes en formación, asigna grupos de práctica y desarrolla un actividad de supervisión de la práctica docente en conjunto con el docente titular para finalmente validar su estancia pedagógica.

En cuanto a la función, se debe reconocer que a pesar de que se contempla al director como un gestor (en quien confluye la actividad administrativa y pedagógica de la escuela), en la práctica cotidiana continúa prevaleciendo sólo la función administrativa. Es decir, el director desarrolla una serie de actividades de orden burocrático que lo absorben la mayor parte del tiempo para interactuar con los maestros en el ámbito pedagógico-curricular, aún con la reestructuración de funciones y el apoyo de los subdirectores.

Generando una gran coincidencia de acuerdo a lo que menciona Jazmín Cuevas (2016), es importante que en una reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para directores, maestros, supervisores, asesores técnico-pedagógicos, maestros de apoyo y

formadores de docentes, entre muchos más, ya que el cambio de un plan de estudios demanda un conocimiento del enfoque pedagógico y una serie de estrategias para apoyar tanto a los maestros en su práctica como a los docentes en formación inicial.

Como bien lo enuncia Ángel Díaz-Barriga (2016), en una estrategia vertical, como la que se realiza en el contexto mexicano, al profesor que está frente a grupo, sólo se le asigna la tarea de comprender, asumir y aplicar la reforma. Más aún, lo que se podría concebir como áreas grises en el plan y programas de estudios se deja a que sea cada docente, frente a grupo, quien encuentre la forma de resolverlo y construir una estrategia didáctica. Un reto de todo sistema educativo es: cómo generar estos espacios. Espacios que tengan sentido para el trabajo docente, espacios que sean significativos por lo que ofrecen y por lo que producen. Un sistema educativo tiene el reto no sólo de armar una reforma curricular coherente, sino de ofrecer estos espacios para el trabajo del maestro, del formador de maestros y del docente en formación.

Es en proceso didáctico o en el desarrollo metacognitivo del sujeto cuando se estructuran un serie de paradigmas que configuran el actuar del docente en formación. Pero la contribución de la norma, va más allá del simple desarrollo y entendimiento andragógico o el cumplimiento con las normas educativas. Se debe dotar al alumno de una serie de herramientas cognitivas y estructurales que le permitan tomar las mejores decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma, que identifique su estilo de docencia acorde a las necesidades intelectuales y sociales de su contexto.

La educación debe ser integradora, justa, equitativa e inclusiva. La implicación de los valores en el ámbito escolar, es que pueden realizarse con una transmisión racional de los mismos por medio de una enseñanza cognitiva, y se logren convertir en realizaciones concretas por la adquisición de actitudes de comportamiento a las que la escuela puede ofrecer un seguimiento.

Mannheim (1975:42) ha calificado la educación entre los comportamientos sociales como una categoría general de los métodos para influir en el comportamiento humano de modo que se adapta a los modelos de interacción y organización social. Se trata de crear un tipo de inteligencia que se adapte rápidamente a los cambios del mundo moderno y, que de manera progresiva, el propio individuo tenga la capacidad de adecuación y asuma los retos actuales sin dificultad (Feuerstein, 2008).

La reforma en la educación es un acto complejo. No sólo por los actores que involucra, sino porque existen múltiples dimensiones que no necesariamente se tienen presentes. Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, donde se determinan orientaciones y perspectivas que un sistema educativo deberá asumir. Mientras que se busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación. El currículo, simultáneamente, se mueve entre un interés normativo, una aspiración de mejora y una posibilidad de realidad; el currículo es en sí mismo un espacio de incertidumbre (Gimeno, 2010). De igual modo, toda reforma trata de responder a temas epocales, así como a algunos diagnósticos a través de los que se detecta alguna deficiencia en el funcionamiento del sistema educativo, (Díaz-Barriga, Á. 2016).

En este sentido Braslavsky (2006), considera que en esta época global existen en una reforma una serie de tensiones entre el impulso a una nueva ciudadanía y el nacionalismo; la promoción del manejo de idiomas y la lengua local, aunque en ello no se consideran las originarias; la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo, de base disciplinar sólida. Que para el alumno durante su formación como docente lo orilla a diversificar su conocimiento, potencializar su saber tecnológico y tomar medidas ante los cambios vertiginosos y de aprender a enseñar lo que ya se había aprendido, solo que desde otro enfoque.

La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa, genera un espacio de reflexión sobre la propia acción, con muy poco margen de tiempo para analizar todos los acontecimientos, pues su inmediata implementación nos compromete actuar. Que al identificarnos como actores principales en este proceso, niñas y niños, madres, docentes, directivos, formadores de docentes, alumnos normalistas, nos pone a prueba este nuevo siglo y lo exige la cultura global, de ser coherentes en nuestro actuar docente, de ejercer con inteligencia emocional, de incrementar el capital intelectual y de proceder como seres humanos.

Conclusiones

Lo diacrónico en la formación docente atiende a la didáctica disciplinar, la formación de hábitos de estudio y el desarrollo pedagógico, sin embargo, el gran reto es que a la par se constituya un estilo de docencia que supere las dificultades actuales para la formación de ciudadanos del mundo.

La diversidad es el común denominador en las escuelas, son muy numerosos y complejos los acontecimientos que se desarrollan día a día en nuestras aulas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, desde la mirada del docente como la del alumno. Esta complejidad se acrecienta cuando se trata de analizar la realidad de una reforma vertical y mal entendida, que se intenta comprender a la par de su puesta en práctica.

La actividad reflexiva requiere mirar en distintas direcciones, no es una tarea fácil de llevar a cabo, sin embargo, sus implicaciones tienen grandes beneficios y transformaciones positivas que dan lugar a mejoras en el aprendizaje.

La docencia es un proceso de formación permanente incluye necesariamente un análisis crítico por parte de los docentes sobre su propia práctica, y los procesos involucrados en ella. El educador no puede aventurarse a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo.

Referencias

- Ascun. (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación en la educación superior en América Latina, informe final del proyecto 6x4. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- Beltrán Llera, Jesús A. (1998), Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid: Síntesis.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 2e.
- Coll César. (2007), Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, Madrid: Revista, Innovación Educativa.
- Cooper, James. (2007) Estrategias de enseñanza, Guía para una mejor instrucción. México: Limusa.
- Cuevas, Cajiga, Y., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

- Delval Juan. (2006). Aprender en la vida y en la escuela. España: Morata.
- DGESPE. (2012). Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012. México: SEP.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.
- Domínguez, Castillo, J., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.
- Duarte Jakeline. (1995), "Ambientes de aprendizaje, Una aproximación conceptual" Colombia: Revista Iberoamericana de Educación.
- Feuerstein, R. en Velarde, E. (2008). Lateoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. México: Investigación Educativa.
- Gimeno, Sacristán, J., (comp). (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- GVITZ, Silvina. (2002), El abc de la tarea docente: Curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Imbernon, Francisco. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. México: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Noviembre, N°6.
- Maldonado, H. (2004) "Convivencia Escolar y Experiencias". Buenos Aires: Editorial S.A.
- Mercado, L., & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.
- OCDE (2000). Definición y selección de competencias clave, DeSeCo, (Resumen ejecutivo). USAID: OCDE.
- Perrenoud Philippe. (2007), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.

Plan y Programas de Estudio, (2011), RIEB, México: SEP, CONALITEG.

Pozner, P. (2005). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez Marcos Ana. (1995), Un Enfoque Interdisciplinar de la Formación de Maestros, México: Lancea.

Rosales Medrano Miguel Ángel. (2009), La formación profesional del docente de primaria, México: Plaza y Valdés.

Santander U. Eduardo, Ramírez D. Jessica. (2003), Instrumentos de evaluación a través de competencias. Chile: Extracto.

SEP. (1996). Ley General de Educación. México: SEP.

Tobón Tobón Sergio. (2008) La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo, Bogotá: Instituto Cife.

Villalobos, Pérez-Cortés, Elvia, Marbella. (2006), Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje. México: Trillas.

Yvon, Frédéric & Díaz-Barriga, Ángel. (Coord.). (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. México: iisue.

Zabala Antoni, (2008), 11 ideas clave, Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Condiciones cotidianas de trabajo de los docentes: Reforma Educativa 2011

José Manuel Sánchez García⁸

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Unidad Académica Ecatepec

Resumen

El discurso oficial de la actual Reforma Educativa y del Servicio Profesional Docente (SPD), insiste en pensar en un profesional de la educación competente, así como de lograr “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país” (Primer propósito del SPD) discurso que muchas veces el docente termina empoderándose sin cuestión alguna, generando en él ten-

⁸ Asesor Metodológico de la Zona Escolar P163, perteneciente a la Subdirección Regional de Texcoco Estado de México y Maestro en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Unidad Académica Ecatepec. sagm1375@yahoo.com.mx

siones e incertidumbres al no lograr lo que el mismo discurso le exige. La tensión entre la imagen ideal del maestro, surge por las discrepancias entre un discurso que crea a un educador irreal y una realidad en donde el maestro intenta alcanzar lo que le dicta el discurso pese a los pequeños logros que en su práctica pueda experimentar. Es en el contexto escolar en donde cotidianamente se intenta desarrollar y definir el discurso oficial; la situación escolar y las condiciones de trabajo juegan un papel importante para que se puedan lograr los propósitos de la política educativa; pero es también en esa cotidianidad en donde el sujeto docente al empoderarse del deber educativo se enfrenta una serie de desmantelamientos emocionales entre las que destacan las tensiones e incertidumbres, que ponen en riesgo su estabilidad y razón de ser en la escuela.

¿Quiénes son los sujetos docentes que cotidianamente se enfrentan a una escuela compleja?, ¿Desde qué situación personal y afectiva se empodera y se acerca a una tarea exigente emanada de un discurso oficial?, ¿Cuáles son los desmantelamientos emocionales que pesan sobre él cuando debe asumir las prácticas de su labor en condiciones cada vez más complejas? Son cuestionamientos que surgen desde la reflexividad del propio docente y que invitan a mirar a un sujeto docente en el discurso oficial.

Palabras clave: Sujetos de la educación, emociones, cotidianidad.

Introducción

La escuela como institución y el docente como agente socializador enfrenta el reto de abrir las puertas del siglo XXI introduciendo cambios en su organización, en su quehacer y lograr que estos no se operen sólo en el discurso sino en el accionar cotidiano de la práctica docente, nuevas culturas de la información, del consumo, fracturas en las relaciones sociales y en los valores, hacen que el docente se encuentre en constante movilidad y tensión por no quedar excluido de una sociedad posmoderna (Hargreaves, 1999) que a pasos agigantados desequilibra el ser y hacer del maestro.

"...el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación del valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI" (Acuerdo 592,2011:6).

El diseño de políticas educativas confiere a los docentes un papel relevante en los procesos del cómo debe enseñar (práctica docente) y cómo deben lograr el aprendizaje de los alumnos, toda vez que tiene que partir de una serie de estrategias orientadas a atender los lineamientos académicos de la Reforma Educativa (Competencias Básicas para la vida, Rasgos del Perfil de egreso del alumno de Educación Básica, así como los Doce Principios Pedagógicos) y por ende a mejorar la calidad educativa; sin embargo el docente al vivenciar estas exigencias (extenuantes) en la cotidianidad de su práctica docente experimenta una serie de desmantelamientos emocionales entre los que destacan las tensiones provocadas por el empoderamiento del discurso pedagógico de dicha Reforma Educativa, así como la incertidumbre y temor a la sanción por parte del Servicio Profesional Docente ante una evaluación estandarizada, organismo que lejos de atender el desarrollo y crecimiento profesional del docente, genera un constante señalamiento y perseguimiento amenazante a los docentes a nivel nacional.

Derivado de lo anterior, se hace necesario colocar en la mesa de debates una reflexión en torno a la situación escolar actual que experimenta el docente de educación básica y a las condiciones cotidianas de trabajo para que los sujetos docentes cumplan con los propósitos de la actual Reforma Educativa; lo que piensa, siente y decide en esa cotidianidad escolar que también forma parte de una realidad pocas veces considerada por quienes realizan y determinan las políticas públicas en materia educativa.

Es importante mencionar que el análisis de este escrito, se centra en el desmantelamiento emocional desde las tensiones e incertidumbres de los docentes, categorías centrales implícitas en cada apartado, las cuales permiten reflexionar en torno a la situación escolar actual y las condiciones cotidianas de trabajo de los sujetos docentes; así pues, se han construido algunos apartados que en este trabajo serán una guía para la discusión, el análisis y la reflexión de lo que experimentamos los maestros en el diario acontecer educativo.

Es necesario aclarar que el presente escrito es el resultado de una realidad preocupante que los maestros experimentamos día con día y la cual es imposible negar, que la realidad cada vez más crítica nos coloca y nos invita a tomar postura y darle nombre a lo que sentimos y decidimos con el fin de que seamos escuchados por aquellas personas que deciden el rumbo de la educación en México.

La Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente en la situación escolar actual del docente.

La Reforma Educativa 2011 es una política pública que apuesta a la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión educativa.

Dicha reforma, requiere de la equidad, calidad y de los principios y bases filosóficas del Artículo 3º Constitucional y de la Ley General de la Educación; de la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral de acuerdo a las necesidades e intereses de la población así como a la educación inclusiva, a la alta especialización de los docentes y por ende a la transformación de la práctica docente.

Es importante mencionar que en esta Reforma se pone mayor énfasis en la profesionalización y competencias docentes, lo que ha generado una lucha ideológica entre el ser y hacer del docente, pues ante una transición en las estructuras sociales (sujetos, familia, trabajo e instituciones) y cambio de siglo, la labor docente esta doblemente comprometida para la transformación y mejoras en la calidad educativa en el contexto internacional.

"...el sistema educativo nacional debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación del valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. La escuela debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insos-

layable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso de consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera en el siglo XXI” (Acuerdo 592:2011:6)

El discurso oficial de la actual Reforma Educativa y del Servicio Profesional Docente (SPD), insiste en pensar en un profesional de la educación competente, así como de lograr “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país” (Primer propósito del SPD) discurso que muchas veces el docente termina empoderándose sin cuestión alguna, generando en él tensiones e incertidumbres al no lograr lo que el mismo discurso le exige. La tensión entre la imagen ideal del maestro, surge por las discrepancias entre un discurso que crea a un educador irreal y una realidad en donde el maestro intenta alcanzar lo que le dicta el discurso pese a los pequeños logros que en su práctica pueda experimentar.

“En verdad me da mucha tristeza saber que las políticas educativas no son algo prioritario para la agenda pública, el discurso lo tienen que dar estas personas...no tienen ninguna intención de apoyar a una dinámica social transformadora...” (Alado).⁹

“Pues nada más quieren a una maquinita que saque buenos resultados y no al maestro que realmente va a involucrarse con las situaciones a transformar alumnos, sólo quieren resultados, eso va a hablar bien de tu trabajo, lo demás no les interesa” (Mary).

⁹ Alado, Mary y Lety son maestros informantes que compartieron sus relatos escritos de implicación* durante la investigación de campo llevada a cabo para sustentar el contexto de la práctica cotidiana del docente.

Relatos escritos de implicación, es una categoría metodológica que surge como una necesidad para documentar desde el trabajo de campo solamente algunos episodios de la vida e historia de los maestros informantes, episodios que surgen al evocar a la memoria de los maestros, aquellos momentos trascendentes que permiten abonar a las categorías centrales “las tensiones e incertidumbres del docente”.

“Me siento utilizada por las políticas educativas pues cada que hay cambios trato de entenderlos y trabajarlos con mucha responsabilidad y al poco tiempo salen con que eso no resulta, que mejor hay que aplicar esta propuesta, esto me desespera y me desequilibra emocionalmente al percibir que no valoran el esfuerzo de mi trabajo...” (Lety)

Son comunes estas demandas por parte del maestro ante lo que proponen las políticas públicas en educación, situación que los desmantela emocionalmente ante la planeación, orden y seguimiento de las políticas educativas.

Por otro lado la situación escolar actual que experimenta cotidianamente el docente y ante el cumplimiento que le demanda su labor y la política pública vigente, se enfrenta a nuevas exigencias, entre ellas a la “planificación argumentada” y al uso de plataformas virtuales que obligadamente debe utilizar para evidenciar ante el Servicio Profesional Docente el trabajo cotidiano y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que atiende, aunado a lo que tradicionalmente el maestro ha venido haciendo históricamente en materia social: atención a padres de familia, programas sociales filtrados a través de la escuela, formación en valores de los alumnos, entre otros factores que se originan en el currículum oculto de su labor cotidiana.

El diseño de políticas educativas confiere a los maestros un papel relevante en los procesos de aprendizaje, toda vez que, a partir de una serie de estrategias orientadas a mejorar la calidad educativa; sin embargo el docente vive en tensión e incertidumbre constante entre el ser y su hacer, experimentado una serie de situaciones, entre ellas la apatía e incredulidad al discurso oficial y resistencia a las evaluaciones emanadas del Servicio Profesional Docente.

La crítica social que hoy en día impera en la labor cotidiana, reconstruye al docente desde lo emocional, biológico y social, las demandas sociales y las políticas públicas siguen mirando al maestro como el único protagonista en la realidad y calidad educativa, generando una crisis en el sujeto educador y la poca credibilidad en los cambios que el discurso político sustenta oficialmente.

Las condiciones cotidianas de trabajo de los sujetos docentes.

“El trabajo de los maestros y maestras, está sujeto a más demandas y de mayor complejidad que en otras etapas históricas; demandas que, a menudo, son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones.” (Hargreaves, 1999:14)

Es necesario recapitular en este apartado la historia escrita del maestro y a los datos y hechos que constituyen toda una herencia cultural que hoy en día cobra sentido en lo afectivo y en la diaria tarea de educar pues en la última década se ha acentuado el interés por el problema del cambio educativo y crisis de la profesión (Arnaut, 1998), la reforma de la escuela se visualiza como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional. La legislación educativa, ha incrementado el control directo del Estado sobre las normas y contenidos de la instrucción de la escuela pública y de la formación del profesorado.

“Las políticas educativas olvidan ante todo que soy una persona que siente, que tiene sentimientos, emociones y que muchas veces mi labor depende de mi sentir y de lo que sienten los niños” (Lety)

“El maestro tiene que ser un Ser humano y como seres humanos también estamos comprometidos a estar en constante movimiento, no solo intelectual, sino también emocional” (Mary)

¿Quién es este maestro que todos los días llega a trabajar a una escuela “difícil”? ¿Desde qué situación personal, social se acerca a una tarea exigente?, ¿Cuáles son las cargas “objetivas” que pesan sobre él cuando debe asumir las prácticas de su oficio? (Ezpeleta:1991:63), comúnmente el sistema educativo deja de lado que el maestro es un sujeto entero con afectos, sentimientos y constituido desde la subjetividad social, en la relación con el otro, con sus pares y con su historia y diversas experiencias humanas que lo dotan de elementos y herramientas para la sobrevivencia social; dicho sistema educativo plantea que el maestro es un ser sin condicionamientos sociales, sin vida afectiva ni social, piensa en un Ser acabado, un instrumento para llevar a cabo los propósitos que plantean las políticas públicas en educación. *“nada más quieren a una maquinita que saque buenos resultados” (Mary).*

El trabajo extra y no remunerado, es otro elemento que genera un desequilibrio en el maestro, él no es o debe ser alguien con disponibilidad total para la escuela como pareciera suponer el discurso oficial pues dan por hecho de que en la escuela solo se debe trabajar el currículo oficial con todo lo que implica; la planeación, evaluación o la socialización con otros maestros respecto de los resultados académicos se tienen que hacer en tiempos no laborales, entonces surge la duda ¿En qué momento se tendrán que realizar? Pues la respuesta es fácil de contestar, el maestro “debe” tener tiempo en sus horarios familiares, de noche o madrugada en el mejor de los casos; también este es un olvido que a la política educativa conviene tener.

Lo que conviene olvidar a la política educativa es pensar en un sujeto maestro que requiere ser escuchado y atendido, que su salud física está en riesgo por el incremento de los niveles de tensión e incertidumbre aunado con el desmantelamiento emocional. En la vida diaria, la salud de los maestros, como de cualquiera afecta su trabajo. Los docentes tienden a cansarse al final de la semana y al final del curso escolar suelen sufrir afecciones leves o aún problemas de salud más serios. (Ezpeleta:1985:33)

Los afectos que constituyen al maestro desde el plano de la subjetividad social no es un tema relevante para la agenda política; la actual reforma educativa a nivel básico insiste en pensar a un maestro capaz de resolver las problemáticas sociales, de cargar con el peso de la responsabilidad y de desarrollar las competencias básicas para la vida, situación que por la complejidad que representan la escuela no alcanza para remediar los males sociales que las mismas políticas han generado en aras del progreso social.

Es en la vida cotidiana de las escuelas donde el maestro aprende a convivir con las tensiones e incertidumbre que el sistema educativo le genera y a su vez funge como productor de saberes y decisiones que rigen la supervivencia del maestro para intentar lograr el perfil de egreso de los alumnos, es en la escuela donde el maestro construye sus artefactos y estrategias didácticas para no dejar desamparado al alumno y lograr que éste se haga de herramientas necesarias ante un contexto social ajeno a lo que se vive dentro de las escuelas; el maestro se reproduce cotidianamente en la escuela y es desde la práctica docente de donde se va sujetando para no caer en la desesperanza ante las fracturas del sistema educativo.

En la práctica docente, se concibe al maestro como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los sucesos que la constituyen, admitiendo que a través de su capacidad de agencia y de la indagación sobre su quehacer, el maestro será capaz de llevar a cabo un

proceso creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño laboral; por su parte el maestro en la realidad y en las condiciones de su práctica cotidiana trata de asumir la responsabilidad que se le confiere, ya sea por convicción propia o por la normatividad que lo regula, poniendo en juego sus afectos, sentimientos, pasiones, emociones y tensiones para la toma de decisiones ante su desempeño laboral.

En esas y otras condiciones laborales, debe hoy en día desempeñar sus funciones los docentes, en la improvisación de materiales e infraestructura educativa que el Estado ya no provee, en la esperanza de que lo poco o mucho que se hace en la escuela vale la pena desde el contexto local en donde se inserta la escuela.

Referencias

- Bertely, María (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós (maestros y enseñanza).
- _____(1993) La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes. En cuadernos ISCEEM No. 7 Antropología de la Educación.
- Flerro Cecilia, et al. (2012) La Práctica Docente. Editorial Trillas.
- Gonzalez, Fernando (1999) Lo emocional en la constitución de la subjetividad. En revista siglo XXI perspectivas de la educación desde América Latina. Año 5 No. 13.
- Heller, Agnes (1987) Sociología de la Vida Cotidiana. Graficas Hurope, Barcelona.
- Hargreaves, Andy (1999) Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata.
- Le Bretón, David (2012) La antropología de las emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina. pp. 67-77.

León, Emma y Hugo Zemelman (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Perales, Ruth C. (2006) *La significación de la práctica educativa*. Paidós Educador. México D.F.

Reyes, Ramiro (1998) *La subjetividad del docente y el grupo de formación*. En revista *Cero en conducta*, Vol. 3.

Relatos escritos de implicación recuperados del trabajo de campo.

Rockwell, Elsie, (1997) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México DF.

SEP, Acuerdo Número 592 Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica 2011. CONALITEG, México DF.

____, Planes y Programas de Estudio 2011. CONALITEG, México D

Liderazgo del director de educación básica y trabajo docente

Sandra Patricia Iniesta Torres¹⁰, Montalvo García Paola¹¹
y Claudia Janett Lugo Barajas¹²

Instituto Politécnico Nacional
ESCA Unidad Santo Tomás

Resumen

Hablar de los niveles educativos en que se piense en la formación de futuros profesionales a través de la educación superior es reflexionar en forma implícita en la educación básica. De ahí que ha surgido la investigación, que se presenta en esta ponencia, sobre el papel que juega el director junto con los docentes de educación básica, específicamente en la secundaria, en la planeación y e

¹⁰ sp.iniesta@hotmail.com

¹¹ paolamontalvogarcia@gmail.com

¹² claus.lugo.cl@gmail.com

implementación de estrategias que apoyen a sus estudiantes en el aprendizaje. Así se tiene que decir que a partir de los resultados obtenidos por el Programme International Student Assessment (PISA), se han detectado durante más de una década, insuficiencias en el desarrollo de competencias que deben de poseer los niños de educación básica, lo cual es confirmado con los datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que plantea en reformar y mejorar los aspectos de la calidad y equidad del sistema educativo mexicano considerando como centro a las escuelas, estudiantes y políticas educativas lo que ha repercutido en la concepción del modelo de educación básica 2016. Se ha realizado un análisis de las acciones que el director, con su equipo docente, desempeña en las juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) en las que se plantea la manera en que a través del ciclo lectivo se irá atendiendo la Ruta de Mejora en lo correspondiente a la mejora de los aprendizajes, rezago y abandono escolar, normalidad mínima y convivencia sana y pacífica siendo determinante el liderazgo de gestión del director. Se partió del objetivo de analizar la gestión escolar que ejerce el director en los CTE, para determinar los aspectos que influyen en la participación de los docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumno. Se toca lo correspondiente a las competencias idóneas del director de acuerdo a los aspectos normativos, académicos y psicobiológicos propios del docente quien a través de sus actitudes y habilidades puede hacer que se alcancen objetivos de calidad del servicio educativo y determina el ambiente de trabajo, o el síndrome de burnout. A manera de conclusión y después del análisis realizado se puede afirmar a nivel de síntesis que el liderazgo juega un papel importante en la toma de decisiones que repercuten en la participación de la comunidad escolar para ejecutar las acciones que permita elevar las competencias de los protagonistas del hecho educativo como son los alumnos y los propios docentes.

Palabras clave: Liderazgo, gestión escolar, trabajo docente.

Introducción

El proceso de globalización y la OCDE, han influido en la determinación de competencias en los niños que egresan de la educación básica. Así es que a partir del 2000, este organismo hace la evaluación PISA a estudiantes mexicanos de 15 años (egresados de la secundaria) en las tres áreas básicas y de acuerdo a los resultados, se observa que tienen deficiencias en Ciencias, Matemáticas y Lectura (INEE, 2016). A través de esta evaluación se pretende identificar áreas de oportunidad que faciliten el diseño de políticas y actividades de gestión que repercutan en la mejora en los resultados de aprendizaje.

Cabe mencionar que en los últimos resultados de PISA 2015 se tiene que en Ciencias, el 81.4% de los niños mexicanos sólo llegan al nivel 2¹³ aunque un poco más de la mitad de ellos (43.7%) usa conocimientos con contenido básico y el 37.7% utiliza también un conocimiento procedimental básico con capacidad para identificar una explicación científica apropiada. Con relación a las Matemáticas el 70.9% se encuentran entre los niveles 1 y 3, pues sólo hacen inferencias directas si cuentan con toda la información y responden a preguntas relacionadas a ambientes familiares, si existe una definición clara y tienen toda la información relevante y únicamente el 12.9% de ellos pueden solucionar problemas, razonar y poseen cierta habilidad para manejar porcentajes, fracciones, números decimales y proporciones. (INEE, 2016). En el caso de la Lectura, el 93.5% de los educandos se ubican entre los niveles 1 y 3. Pueden reconocer el tema principal (idea principal) o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido por lo que hacen inferencias básicas; comparan o establecen relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales; el 19.5% de ellos pueden “localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes

¹³ Los puntos de acuerdo al dominio son: el Nivel 5 (más de 625 puntos); el 4 (entre 553 y 624 puntos); el 3 (entre 481 y 552 puntos); el 2 (entre 408 y 480 puntos) y el 1 (entre 335 y 407 puntos o menos de 335).

fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. Pueden llegar a una comprensión detallada del texto” aunque requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano (INEE, 2016, pp. 73-74).

De acuerdo a la información obtenida en las evaluaciones de PISA se infiere que en México se tienen problemas de competencias en los alumnos que concluyen la educación básica (secundaria) por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha reglamentado la implementación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como un apoyo para tratar asuntos relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Se presenta por una Ruta de Mejora Escolar que abarca las cuatro prioridades educativas: la mejora de los aprendizajes, abatir el rezago y el abandono escolar, la normalidad mínima escolar y la convivencia sana y pacífica. De ahí que para ser atendidas estos aspectos primordiales se requiere del liderazgo del director quien determina la organización, el trabajo en equipo y la participación de los docentes en las juntas de CTE.

En la educación básica, antes de iniciar el ciclo escolar, los planteles educativos asignan una semana de trabajo intensivo para planear las labores a desarrollar durante ese periodo escolar. A consecuencia de ese trabajo se establecen las actividades educativas a realizarse y que corresponden a ocho sesiones, cuyo seguimiento es establecido para ser analizado en las reuniones del CTE al final de cada mes. En tales sesiones de trabajo, se van examinando el cumplimiento de las metas objetivos y acciones instauradas para ese mes bajo la responsabilidad de los directivos, docentes y personal administrativo quienes están al pendiente de que se efectúen las acciones y se reflejen en los resultados de la escuela. Sin embargo, para llegar a cumplir con lo planeado, es conveniente que el director de la escuela ponga en práctica una gestión apropiada que fomente el trabajo docente (individual y grupal), que de acuerdo a la reforma educativa, busca fortalecer a la escuela como unidad básica del sistema educativo.

Bajo este rubro se decidió investigar la forma en que opera el CTE con base a la influencia de la participación de los docentes y las características que se manifiestan a lo largo del servicio educativo, así como los estándares que debe de cumplir el director traducidos en un ejercicio apropiado del liderazgo que propicie una gestión adecuada en la comunidad escolar.

A través de la gestión del director se organizan las acciones que permiten ofrecer un servicio educativo que resuelve las necesidades de aprendizaje y favorece el alcanzar el perfil de egreso establecido para los estudiantes de la educación básica. Por tanto, el problema puede ser formulado a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores de la gestión del director que influyen en las juntas de Consejo Técnico Escolar de las escuelas?

Desarrollo

A nivel mundial se tiene que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de acuerdo a su declaración de la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990) plantea la necesidad de que los niños en edad escolar, y todas las personas a nivel mundial puedan acceder a la enseñanza básica. Por tal motivo de 2000 a 2015 los informes de seguimiento han desempeñado una función básica en la evaluación y análisis que facilita la formulación de políticas para construir herramientas que apoyen a la educación y así establecer parámetros que faciliten los resultados de aprendizaje en lectura, escritura y aritmética que son esenciales en la educación básica (secundaria) y traen consigo un nuevo papel formativo en la acción educativa.

En el caso de México, la OCDE plantea el mejorar las escuelas a través de estrategias en las que se pretende el reformar y mejorar los aspectos de la calidad y equidad del sistema educativo mexicano poniendo a las escuelas y a los alumnos como el centro principal de las políti-

cas educativas. Se argumenta que el progreso económico y la mejora de los resultados de los estudiantes, reduce la tasa de deserción y evita las desigualdades (OCDE, 2010). De hecho, se plantean a las escuelas eficaces con características en las áreas de profesionalización docente, gestión escolar, liderazgo y participación de los docentes en las juntas de CTE.

El liderazgo del director

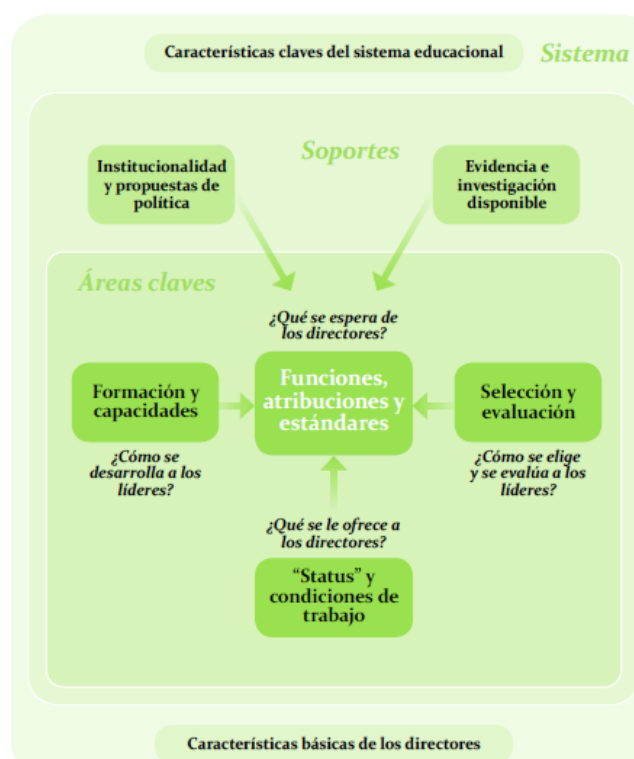
A nivel mundial, cada institución del sistema educativo cualquiera que sea su nivel (básico, medio superior o superior) resalta que el clima institucional como consecuencia de las buenas relaciones interpersonales, el pleno conocimiento de los procesos pedagógicos reflejados por el liderazgo del director, garantizan el éxito, el desarrollo institucional y la calidad del servicio educativo.

En los últimos años el liderazgo directivo se ha convertido en un tema relevante de estudio, debido a que su práctica repercute positiva o negativamente en el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los docentes y por ende en los aprendizajes de los alumnos. El efecto es tal, “que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes después de los propios docentes” (CEPPE, 2009, p. 20)

En América Latina se ha tomado conciencia que el liderazgo educativo es uno de los factores intra-escolar con mayor trascendencia y está presente en la acción pedagógica y administrativa en las escuelas como pieza clave para que los alumnos logren los aprendizajes. De ahí la importancia de incluir en las políticas educativas la promoción del liderazgo directivo escolar.

Uno de los elementos esenciales en toda organización educativa para brindar una educación de calidad es el director, el cual debe tener un perfil de competencia organizacional, es decir, ser competente como líder y a la vez, tener un alto nivel de estudios y conocimientos pedagógicos, experiencia, y ser humano, con un desarrollo de la inteligencia emocional. Por ello, resulta importante mencionar las características básicas sobre las atribuciones de los directores las cuales se ilustran en la figura 1 se centran en dos grandes rasgos referidos a la institucionalidad política y las áreas claves del liderazgo, tomando como base las funciones, atribuciones y estándares.

Figura 1. Modelo de análisis sobre las características claves de un director escolar



Nota: OREALC/UNESCO. (2014). Un estado del arte basado en ocho sistemas escolares p. 8.

Tomando como referencia este modelo, se observa el director realiza una serie de acciones que corresponden al liderazgo en el que se incluye las actividades de planeación, dirección (integración, redes de comunicación) y seguimiento apoyado en una evaluación a través de una gestión que propicia el trabajo colaborativo.

En el caso de los directores, se quiere destacar que antes de iniciar el ciclo educativo, el director, como docente inicial se integra al grupo colectivo de maestros y participa en el CTE para planear las estrategias pertinentes de acuerdo a las prioridades educativas. Sin embargo hay que resaltar, que como líder, se ve matizado por sus características correspondientes a los *aspectos académicos, psicológicos y propios de su situación laboral*, los cuales se presentan a continuación.

En cuanto a los *aspectos académicos*, el Servicio Profesional Docente implementa los perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica (2017-2018). Allí se asientan las características, cualidades y aptitudes para un desempeño eficiente. Dicho perfil establece los conocimientos que debe poseer un director para que cumpla su misión que es que todos los niños aprendan y sean favorecidos con una enseñanza de calidad (SEP, 2016).

En cuanto a los *aspectos psicológicos y propios* del director, se quiere hacer hincapié que en las escuelas secundarias se manejan funciones altamente complejas que abarcan ocupaciones de naturaleza variada (por la cantidad de tareas que ha de considerar todos los días para que el centro educativo esté funcionando), con periodos de tiempo corto (por la limitación temporal que tienen para solucionar los asuntos que se puedan presentar), fragmentado (con múltiples

interrupciones por lo que no se concreta ninguna acción) y poco formalizada (todos los acuerdos a los que se llegan son orales y no escritos por lo que no hay compromiso de ninguna de las dos partes tanto directivos como docentes (Escamilla, 2006).

La figura del director y el liderazgo que ejerce en los CTE, influye directamente en los resultados obtenidos por el alumno y en la práctica docente. Por ello la OCDE (2009) identifica cuatro áreas de acción con las que se podría mejorar la práctica del liderazgo escolar. Como primer punto busca redefinir el liderazgo escolar y sus responsabilidades entre las que se encuentran el apoyo a las funciones técnico-pedagógicas; la distribución del liderazgo y el reducir tareas buscando el apoyo en este caso del CTE, desarrollo de habilidades para un liderazgo eficaz y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, considerando las competencias básicas y estableciendo salarios atractivos, reconociendo la labor de los líderes escolares dentro de las escuelas.

La gestión escolar en escuelas secundarias

El concepto de gestión ha evolucionado, en su definición ha pasado de ser sólo el conjunto de operaciones a través de las cuales se administra una empresa u organización y se ha adaptado su concepción con base al campo de aplicación. Por tal motivo la gestión escolar es el proceso que fortalece el funcionamiento del centro educativo siendo favorecido cuando existe autonomía institucional, la cual se requiere para el logro de las metas educativas. Es el "conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa" (SEP, 2009, p, 35).

La SEP ha desarrollado programas que se han centrado en la gestión, por lo que han repercutido en el trabajo de directivos y docentes como el caso del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) implementado en el sexenio 2001-2006. Su propósito principal fue el obtener un modelo de gestión –nuevo– que promoviera la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas. Tras este programa, las escuelas secundarias se vieron en la necesidad de reformular su quehacer docente y directivo que permitiera que los alumnos alcanzaran los niveles deseados en Español, Matemáticas y Ciencias. Después de la reestructuración de los planes y programas de estudio (secundaria) 2011 se crearon los Consejos Técnicos Escolares (CTE) partiendo de una Ruta de Mejora Escolar.

Los Consejos Técnicos Escolares y la Ruta de Mejora escolar

En este caso la gestión escolar ejercida por el director y los subdirectores (si es escuela secundaria) se traduce en las actividades que se desarrollan en la escuela y que de acuerdo a la planeación una de sus tareas principales es el seguimiento de las mismas a través de los CTE, con base al propio liderazgo que se ejerce como director y la participación de los docentes, siendo beneficiados los alumnos.

Como antecedentes se tiene que en la década de los años ochenta se establecen los Acuerdos 96, 97 y 98 de la SEP y se indica el funcionamiento del CTE. El Acuerdo 96 se orienta en la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias y se habla del Consejo Técnico Consultivo y el Acuerdo 97 versa sobre la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Aquí se habla del Consejo Consultivo Escolar, el cual se transforma en lo que ahora se conoce como Consejo Técnico Escolar cuyo objetivo es "*promover condiciones*

para el desarrollo integral del educando y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social procurando orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones hacia su plena realización" (SEP, 1982, p. 2).

En la actualidad el CTE es un espacio que representa una oportunidad para que los docentes, el director (quien ejerce el liderazgo) y el supervisor que desempeña funciones técnico-administrativas y técnico-pedagógicas discutan y acuerden soluciones que fortalezcan la autonomía de gestión. Lo cual podrán promover las formas y herramientas de trabajo que mejor les sirvan a la comunidad escolar (trabajo colaborativo, en equipo, en pares) y puedan enriquecer las posibilidades de hacer bien la tarea educativa y lograr los fines establecidos en la reforma escolar.

Por ello, la SEP recupera y refuerza la figura del CTE, debido a que en ese espacio se detectan los retos y se busca en conjunto (comunidad escolar) diferentes alternativas para la mejora continua, tomando decisiones que permitan cumplir con el principio del Artículo 3ro. Constitucional garantizando una educación de calidad.

Los CTE establecen la Ruta de Mejora escolar, como un planteamiento dinámico que presenta la gestión de las escuelas permitiendo ordenar y sistematizar el proceso de mejora, el cual se ilustra en la figura 2.



Figura 2. Proceso de la ruta de mejora escolar.

Nota: Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora escolar ciclo escolar 2014-2015. Consejos Técnicos Escolares, fase intensiva, p. 11.

De acuerdo a la Subsecretaría de Educación básica (2014-2015), la Ruta de Mejora Escolar es integrada por las fases siguientes:

Planeación. En esta fase se obtiene el diagnóstico de la escuela y sirve de apoyo para situarla en su contexto real. Aquí se retoman las cuatro prioridades educativas.

- Mejora de los aprendizajes,
- rezago y abandono escolar,
- normalidad mínima y,
- convivencia sana y pacífica.

Es necesario puntualizar, que la mejora debe ser permanente, construirse día a día en el aula, comenzando con los docentes y su planeación didáctica y desarrollando el aprendizaje del alumno.

Implementación. Aquí se ponen en práctica las estrategias que se establecen en la Ruta de Mejora Escolar para el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas en la fase de planeación. Los docentes participan en el desarrollo de las tareas correspondientes, que se analizarán en un seguimiento posterior.

Seguimiento. Son las acciones que determina el colectivo escolar para verificar el cumplimiento de las actividades propuestas en la ruta de mejora escolar.

Evaluación. Es toda evidencia cualitativa o cuantitativa de las acciones que se realizaron a lo largo de las juntas de Consejo. Esto permitirá tomar las decisiones pertinentes con el objetivo de mejorar la actividad educativa de la escuela.

Rendición de cuentas. Es el informe elaborado por el director y los docentes el cual va dirigido a la comunidad escolar que trae consigo los resultados obtenidos de la gestión en cuanto a lo administrativo y financiero.

La participación de los docentes

Tanto la gestión como la participación son procesos claves de la autonomía, la calidad, la eficiencia y equidad en el sistema educativo. Se sabe que al incluir la participación de la comunidad educativa se llega a un espacio democrático en el que los diversos actores se involucran activamente creando la oportunidad de generar una dinámica en la vida de la escuela. (Bazo, Alfaro, Calderón, y Álvarez, 2010)

La participación escolar se refiere a transformar la vida escolar donde se adquieran deberes y se ejerzan derechos de manera positiva para garantizar que la escuela logre lo que se espera de ella y repercuta en la formación ciudadana desde un aspecto macro político a uno micro político. El último se refiere al valor que se ejerce dentro del contexto organizacional donde se producen conflictos de manera natural y se promueve un cambio acorde a cada institución basándose en conceptos como metas, interés, disputas y poder, que tienen que ver con los docentes y directivos (actores) para que se inicie la interacción entre ellos.

La participación funciona como un medio que apunta a captar la creatividad de los miembros y apoya en la adaptación de los procesos de mejora continua basándose en tres tipos. El primero es la discusión que origina una decisión por parte del director y los docentes. La segunda es el manifiesto de opiniones (consultoría) y finalmente la activa donde los actores ejecutan las decisiones tomadas (Obando, 2008).

Ahora bien, si se empieza a trasladar la participación de todos los actores en la gestión mediante los Consejos Escolares se observa que es débil, burócrata, jerárquica y marcada por el origen de la cultura organizacional. Así que en la mayoría de las instituciones resulta ser inoperante y se convierte en procedimientos decididos por el órgano supremo (en este caso la SEP) que complica una participación abierta y conjunta. Sin embargo la cooperación docente en los CTE es de vital importancia para el logro de las metas establecidas en la Ruta de Mejora Escolar ya que se trata de tomar decisiones adecuadas acorde con las necesidades y demandas específicas y adaptarlas a los miembros de la comunidad para conseguir un progreso en los servicios educativos y la calidad de los aprendizajes. De esta forma se puede llegar a entretejer una infraestructura moral que tenga que ver con los valores, afectos, confianza y reciprocidad por el colectivo que se encuentra presente en las juntas de Consejo.

Para que la participación se pueda llevar a cabo en las escuelas hay algunos aspectos que como docente se manifiestan a lo largo del servicio educativo e impactan en los CTE, los cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla. 2 Aspectos personales a considerar para la participación docente

Característica	Definición
El género	Se refiere a los aspectos sociales, culturales, biológicos y actitudinales que tiene tanto el hombre como la mujer en el desempeño docente y es favorecido en la implementación de estrategias acorde a cada ente. Y que en algunos casos puede originar estrés laboral.
Edad	Se toma en cuenta como la experiencia que se va adquiriendo como docente y la madurez que se va dando en el diseño de acciones. Se origina su personalidad con el paso del tiempo expresada en actitudes y en la forma de interaccionar con los demás presentado cuatros aspectos fundamentales.
Desarrollo humano	• Autoestima. Es la expresión que hace la persona de sí mismo apoyado por la creatividad, productividad y plenitud, se ve reflejado en los grupos donde se observa afinidad para trabajar, ya que se tiene la seguridad de implementar acciones positivas o negativas que impacten al colectivo y que da origen a la reflexión. • Asertividad. Es la confianza que se tiene para opinar y defender los puntos de vista. • Emoción. Es la interacción de sensaciones, percepciones y experiencia que despierta el ánimo de participar o no (aceptar o rechazar) las acciones planeadas y a desarrollar como parte del grupo docente pues influyen los sentimientos y las expectativas, incluyendo también la autoestima y la asertividad. • Inteligencia. Capacidad del individuo para entender conceptos abstractos con relación a las ideas y los problemas que se presentan en su vida cotidiana, siendo capaz de solucionar y sobrevivir a los problemas que se le presenten. Se integra por aspectos genéticos generales y personales, con influencia del ambiente que determina el tipo de inteligencia.

NOTA: Olea, Elia (2016). *El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje*, pp. 72-76.

Las características particulares que tiene cada docente en la institución son otro aspecto fundamental en la institución porque genera un vínculo entre cada uno de los actores educativos, lo cual trae como consecuencia una escuela eficaz.

Estrategia Metodológica

Como se carecen de resultados todavía, se agregó este apartado. La investigación en la Secundaria Técnica Núm. 70 se considera como un estudio de caso. De acuerdo al diseño de la investigación es exploratorio, transversal, de carácter cualitativo.

El objetivo de la investigación es analizar la gestión escolar que ejerce el director y sus repercusiones en la participación de los docentes en la ejecución de estrategias pedagógicas establecidas en el Consejo Técnico Escolar.

La guía de entrevista desarrollada para averiguar sobre el liderazgo-gestión del director abarca los aspectos:

- Desarrollo de la comunicación
- Manejo de la motivación en los docentes (individual y grupal)
- Integración de los docentes para hacer trabajo colaborativo
- Ambiente de aprendizaje (apropiado a los docentes y a los estudiantes)
- Vinculación de las estrategias de enseñanza al desarrollo de competencias en los alumnos

- Vinculación de los contenidos de la enseñanza con el perfil de egreso
- Relación que establece la escuela con los padres de familia
- Apertura y fortalecimiento de la participación social (entorno)
- Autonomía escolar y rendición de cuentas

Conclusiones

El liderazgo del director debe ser ejecutado de tal manera que le permita a los docentes participar en las juntas de CTE, expresar sus ideas y convertirlas en estrategias que apoyen a los alumnos de educación secundaria a desarrollar competencias específicas propias de una profesión.

Una de las acciones de gran relevancia es la redefinición de las funciones y las tareas de los líderes educativos, algunas de ellas se establecen bajo modelos que han quedado obsoletos. En la actualidad se necesitan líderes educativos innovadores, que dejen las prácticas viejas que ya resultan obsoletas y participen con la comunidad escolar impulsándola a ser mejor mediante una formación integral.

En este contexto se puede decir que la formación para el liderazgo del directivo escolar debe basarse en el enfoque de:

- Valores sobre liderazgo y aprendizajes
- Currículum con base a estándares

- Actividades con supervisión
- Grupos con la capacidad de colaboración y trabajo grupal
- Estrategias de enseñanza vinculando la teoría y la práctica
- El sentido de aprendizaje mutuo con otras escuelas (OREALC, 2014).

Se deben establecer a los CTE como espacios en que se planean las operaciones básicas que permitan alcanzar las prioridades de la Ruta de Mejora y evitar ser un ámbito en el que tanto los directivos como los docentes lo usen sólo para manifestar sus inconformidades.

Así mismo se debe reconocer que el CTE es un medio en el que a partir de las necesidades y el contexto escolar identifica, analiza, responde, da seguimiento y evalúa las acciones en el aula para el logro de los aprendizajes del alumno, la mejora continua y el fortalecimiento del centro escolar.

Referencias

ANMEB. (19, Mayo, 1992). El financiero, pp. 26-29.

Bazo, C. D., Alfaro, B. P., C. L., & Álvarez, N. L. (2010). Los protagonistas de los Consejos Educativos Institucionales: tensiones y dilemas de la participación en la gestión de la escuela pública. Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art2.pdf>.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar a la investigación empírica. Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>

- El Sahili González, L. F. (2011). Docencia: riesgos y desafíos. Ciudad de México : Trillas .
- Escamilla Tristán, S. A. (2006). El director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño Profesional (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf>.
- INEE. (2016). México en PISA 2015. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/316/P1D316.pdf>.
- Obando, C. G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. Revista Educación. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804>.
- OCDE. (2010). Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México. Recuperado de: www.oecd.org/education/school/47101613.pdf.
- OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de:
<http://www.feyalegria.org/sites/default/files/liderazgo-escolar-estado-arte.pdf>.
- OREALC/UNESCO. (2014). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región . Santiago de Chile.: UNESCO. Recuperado de:
<http://cnep.org.mx/docs/LEALYEC.PDF>.
- SEP. (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Recuperado de
http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21901/CTE_LINEAMIENTOS_B_SICA_2013-2014.pdf
- SEP. (2009). Antología de gestión escolar. . Programa Nacional de Carrera Magisterial. Recuperado de:
https://efmexico.files.wordpress.com/2010/05/ant_gestion_escolar_2009.pdf.

SEP. (26, Noviembre. 1982). Acuerdo 97. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRv-bWFpbnxub3JtYXRpdmlkYWVzZXB8Z3g6NmFjYTBjOTJhYmM3NWExNA>.

La perspectiva del docente en relación al perfil profesional

María de los Ángeles Campos Huichán¹⁴ y Carolina Rosete Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Introducción

Podemos definir el perfil profesional como el conjunto organizado de valores, principios, normas, criterios, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, que el profesional debe integrar en el cumplimiento de su profesión. El perfil profesional evoluciona y cambia según la demanda ocupacional y el mercado de trabajo; el desarrollo de la disciplina y los planes de estudio. La definición del perfil profesional debe considerar las necesidades sociales de los grupos que son objeto de la intervención.

El perfil profesional del psicólogo se ha construido desde múltiples miradas:

¹⁴ angycampos@hotmail.com

a) Desde la trayectoria profesional, Bezanilla (s. a) señala, que la atribución social del psicólogo mexicano exige la capacidad de enfrentarse y resolver los problemas de la población, como lo son la desesperanza por las reiteradas crisis económicas, el marcado sentimiento de vulnerabilidad generado por el incremento en la inseguridad y la violencia social, el desarrollo de métodos de prevención e intervención a personas, familias y grupos en situaciones de crisis y victimización, el inminente y arrollador avance del narcotráfico y las adicciones en estratos de población cada vez más pequeños (niños), entre muchos otros.

Otro elemento importante que influye sobre el rol social del psicólogo, es el notable incremento en la complejidad y la velocidad en el cambio de los fenómenos sociales, políticos y culturales, originado esto por el hecho de la globalización, lo que lo obliga a incorporar cotidianamente los avances tecnológicos en el desempeño de su tarea. Otra tarea del psicólogo, consiste en contribuir al crecimiento humano y la atención integral del individuo, los grupos, las instituciones y la sociedad, estos requieren de la activación máxima de las particularidades de cada ser humano, en concordancia con la reflexión e intervención sobre las interacciones y los contextos. Lo que lo conforma como agente de cambio al interior del sistema individual, grupal, institucional y social.

b) Desde la planeación curricular, Zanatta y Yurrén (2012) reportan que en la década de los noventa, fueron incorporando ciertas innovaciones en el diseño curricular. En primer término, se buscó flexibilizar el currículo a través de un sistema de créditos con tres niveles de formación: 1) conocimientos básicos, 2) conocimientos profesionales y 3) formación profesional; un plan estructurado por ejes transversales y longitudinales; un conjunto de créditos optativos que, además, favoreciera la actualización constante; una formación interdisciplinaria, y un diseño centrado en el estudiante (en algunos casos, las currícula se diseñaron con base en el enfoque por competencias). En segundo término, se enfatizó la necesidad de atender la for-

mación integral del estudiante y se diseñó una estrategia de formación valoral y de desarrollo personal que coadyuvara a elevar la imagen de la profesión y la calidad de vida del estudiante. De igual manera, en algunos casos se ha organizado un sistema tutorial como acción estratégica para el logro de estos fines (ANUIES, citado en Zanatta y Yurrén (2012).

A partir del año 2000 se elaboró un modelo que integró siete competencias: conceptual, técnica, adaptativa, metodológica, contextual, ética e integrativa. Tales competencias operaban como directrices del desarrollo curricular en los aspectos sustantivos de la organización del currículo. La determinación de las mismas se fundamentó en el enfoque holístico, de modo que se consideraron competencias polivalentes, competencias clave y metacompetencias para el modelo de formación (Castañeda, 1995). Algunas facultades de Psicología que desarrollaron un currículo con un enfoque basado en competencias, incorporaron las mencionadas. Otras, definieron competencias generales basadas en las funciones profesionales del psicólogo (evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, planeación e investigación).

Además, el crecimiento de las instituciones educativas provocó un desequilibrio entre la oferta de profesionales y la demanda de intervenciones específicas de la sociedad, lo que también repercutió en la formación profesional. Las investigaciones realizadas hacen hincapié en los efectos del crecimiento desmesurado de la oferta educativa y en la tensión entre la formación en una sola orientación teórica o en varias, así como sus implicaciones para la formación del psicólogo. También indican la ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, así como las limitaciones para el reciclaje y la formación docente en el campo.

Zanatta y Yurrén (2012) afirman que aún no resulta clara la ubicación de la psicología en un área específica (salud, ciencias sociales o humanidades). Para algunos la psicología es una ciencia, para otros es una disciplina y para otros más una profesión, mientras que muchos sostienen que abarca los tres aspectos y que estos deben orientar la formación. Pareciera que una posición cada vez más aceptada en la actualidad es la que considera a la psicología como una profesión científico-práctica.

La modificación del Plan de estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala aprobada en el año 2015, es un buen ejemplo en el que se plantea una formación plural, desde 6 tradiciones teóricas: Conductual, Interconductual y Cognitivo Conductual; Cognitiva; Socio Cultural y de la Actividad, Humanismo, Psicoanálisis y Teoría Social y Complejidad y Transdisciplina. Y en 7 ámbitos de formación profesional: Educación, Desarrollo y Docencia, Educación Especial, Clínica, Investigación, Salud, Social y Organizacional. Asumiendo de tal manera a la psicología como una profesión científica-práctica. (Consultar Tomo I y II de la propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2015).

c) A partir de la demanda de los empleadores, un ejemplo es el estudio de Cabrera, Hickhmany Mares (2010) en el que analizan las bolsas de trabajo de distintos Estados de la República Mexicana y encuentran que el área de trabajo más ofertada (80%) corresponde al área Organizacional, para desempeñar funciones de: capacitación, reclutamiento, selección de personal y administrativas. Otra área para la que solicitan candidatos es Educación y Docencia, para realizar funciones como: orientación vocacional, implementación de programas educativos y elaboración de material didáctico. Concluyen que existe un reducido mercado profesional para el psicólogo; que los ingresos son más altos en el norte, Nuevo León y Jalisco; medios en Guanajuato y Puebla y bajos en Guerrero y Nayarit. Además encontraron una falta de identidad profesional.

d) Desde las características de los alumnos, Aragón (2011) plantea la importancia del estudio de la dimensión de la personalidad en la definición del perfil profesional del psicólogo, si se pretende que este sea un profesional exitoso. Emplea la evaluación de personalidad de Catell para evaluar las creencias, valores, actitudes, motivación y estilo de vida de estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala UNAM. Encuentra que los alumnos de primer semestre presentan: buena autoestima, confianza y seguridad; los de sexto semestre: tensión ansiedad, poco autocontrol y poca fuerza de voluntad y para octavo semestre: se relacionan apropiadamente con sus pares, colaboran con otros profesionistas, reciben consejo de otros, se consideran suficientes y cautelosos. Concluye que algunas de las características de personalidad presentes en este grupo de psicólogos en formación son: poco apegados a las normas sociales, liberales no convencionales, tolerantes a la frustración, compasivos, sensibles, emotivos, espontáneos, sinceros y francos.

Orellana, García, Sarria, Morocho, Herrera, Salazar, Yanac, Rivera, Sotelo, Sotelo y Arce (2010) en la Universidad de San Marcos Perú, investigaron las competencias genéricas más importantes a partir de la definición de estudiantes de quinto semestre, del periodo de prácticas profesionales y egresados. Encontraron que las competencias homogeneizadas a partir de un análisis estadístico significativo llevado a cabo con los tres grupos, fueron: 1) conocimiento de una segunda lengua, 2) iniciativa y espíritu emprendedor, 3) habilidades interpersonales, 4) compromiso ético y 5) habilidades básicas y manejo de computadoras. Competencias que nos parecen tan genéricas que podrían corresponde a cualquier profesión en el área de Humanidades.

El perfil de todo profesional de psicología, más allá de las demandas actuales, debe estar enmarcado en la línea del trabajo en comunidad; para ello se debe enfatizar en el desarrollo de cualidades y aptitudes personales, como una mayor sensibilidad con todo tipo de personas y contextos.

Estas diversas formas de acercarnos a la definición del perfil profesional subrayan tres aspectos que se han considerado: a) el académico, b) el ocupacional y c) el personal.

En el contexto Institucional, la formación de los docente responsables de la formación de los psicólogos, se enriquece en los espacios de reflexión que se generan para que los profesores Meta observen, compartan y retroalimenten su desempeño cotidiano en el aula. En este contexto, el objetivo de la presente investigación fue rescatar la perspectiva del docente en relación con el perfil profesional del estudiante en la carrera de psicología y de sí mismo, como docente de la FES Iztacala UNAM.

Metodología

El grupo focal es una técnica de recolección de datos en la que el investigador y varios participantes se reúnen como grupo para discutir un tema de investigación determinado. Hay un moderador que dirige la discusión sobre un número reducido de temas a los que los participantes dan respuestas a profundidad. Su principal ventaja es que proporciona una gran cantidad de información en un período corto de tiempo. También es efectiva para acceder a una variedad de puntos de vista sobre un tema específico (Martínez, 2012).

Para Yapu e Iñiguez (2009) los grupos focales son una técnica propia de las investigaciones cualitativas que abordan y estudian problemas relativos a imágenes y actitudes, representaciones y perspectivas intersubjetivas de los actores en grupo ante algún tema de estudio.

La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiendo a ésta como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Fontas, Concalves, Vitale y Viglietta, s. a.).

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información (Fontas, Concalves, Vitale y Viglietta, s. a.).

El propósito de un grupo de enfoque es primeramente escuchar a otros, analizar y discutir un tema específico y reunir información que los participantes del grupo generan durante la sesión. Los grupos de enfoque constituyen una forma de entender cómo siente o piensa la gente respecto de una temática específica que implica experiencias comunes entre sus miembros.

Consideramos que esta metodología es idónea para esta investigación, porque ofrece las siguientes ventajas: es un proceso de grupo interactivo, se obtiene información detallada, se generan ideas y conceptos nuevos, muestra las diferentes perspectivas de los participantes.

Conformación de los grupos de enfoque: Invitamos a los profesores de manera individual. Lo proyectado era formar grupos de por lo menos 6 profesores, sin embargo debido a que muchos de los participantes fueron profesores de Asignatura, sus condiciones de trabajo frente a grupo les dejaban poco tiempo disponible para participar en la investigación. Y, con los profesores de Carrera, fue difícil compaginar horarios, de tal manera que sólo pudimos concretar 3 grupos de máximo 4 profesores. Dos de los grupos de enfoque se llevaron a cabo en una sala de juntas muy reducida, con una mesa, sillas y con poca iluminación; el grupo 3 se realizó en un aula amplia sólo con sillas, con buena iluminación. Las preguntas para todos los grupos, fueron las siguientes: ¿Cómo defines la docencia?, ¿Cuál es el propósito principal de tu enseñanza en la formación de los alumnos? Y ¿Qué significa el alumno para tu práctica docente?

Material y equipo: En todos los grupos de enfoque contamos con una videograbadora, cintas para video grabar y un tipie.

Resultados

Para el análisis de los resultados contamos con la videograbación y la transcripción de las respuestas dadas a cada pregunta obtenidas de las grabaciones. A partir de lo cual construimos categorías de análisis pertinentes para cada pregunta. Buscando patrones recurrentes al interno de cada grupo y entre los grupos, haciendo contrastes, diferenciando y generalizando categorías.

En cuanto al perfil del docente, encontramos que los profesores dieron cuenta de cualidades profesionales en relación a su labor de enseñanza y al rol docente que ejercen; al mismo tiempo que hicieron alusión a sus cualidades personales.

Respecto a las cualidades profesionales, en uno de los grupos de enfoque varios profesores consideran que “la docencia es una herramienta para llevar a cabo la práctica profesional de los alumnos”. Para otros: “Se trata de enseñarles a que aprendan”. En uno más comentaron que: “la docencia es un arte, una oportunidad de encontrarse con muchas realidades, en la que docente y alumno aportan experiencias para enriquecer el proceso formativo, se dirigen a un objetivo académico, a un proyecto a futuro.”

Algunos profesores dijeron: “el trabajo docente es una co-construcción con el alumno, proceso en el cual el alumno aprende del maestro, tanto como el maestro aprende del alumno.” Y otros señalaron que “Deben llevar a los alumnos a que sean conscientes de su papel en la sociedad.”

Adicionalmente, en el tercer grupo, consideraron que: “su labor tiene que ver con que las personas identifiquen sus obstáculos y los medios para superarlos, que descubran sus potencialidades, que sean capaces de empatizar”.

En relación a su labor de enseñanza plantearon: “la transmisión del conocimiento debe hacerse de manera reflexiva, de modo que el alumno aprenda a aprender, esto es, se convierta en un autodidacta.” Además propusieron: “la educación implica dos elementos: la competencia profesional y la docencia.” Por lo que constantemente toman cursos de superación docente.

Respecto al rol del docente dijeron: “El rol de docente es ser un guía, facilitador o mediador para generar una estrategia que le permita al alumno acercarse al conocimiento teórico, de investigación o profesional. Y para que logre identificar sus potencialidades y limitaciones, para desarrollarlas profesionalmente y ponerlas al servicio de la sociedad”.

Asimismo para ellos: “la imagen de un profesor no se vincula siempre a los alumnos acreditados, las calificaciones altas y la eficacia terminal; sino al logro del desarrollo de habilidades en los alumnos”. Además, indican: “Es importante que el docente logre potencializar su crecimiento profesional y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje”.

En referencia a sus cualidades personales advierten: “El docente puede desatarles el amor, el carácter el coraje; también puede ser manipulador, por lo que debe cuidar lo que dice a sus alumnos.” También expresaron con entusiasmo: “Ser docente es un gusto que ya se trae”; y pudimos ver cómo su forma de ser profesores refleja su forma de ser personas, de tal manera se describen como: “curiosos, apasionados, que disfrutan su labor docente, al grado de realizar actividades académicas adicionales, que contribuyen a la formación de sus alumnos”, aspecto que toca la dimensión emocional y se vincula con la dimensión institucional.

Tocante al perfil profesional de los alumnos, del mismo modo, aludieron a cualidades profesionales y a cualidades personales.

En uno de los grupos plantearon que “es necesario guiarlos para que logren reconocer su riqueza cultural, para que no sólo imiten los conocimientos importados.”

Por otra parte, respecto a sus cualidades profesionales, en otro de los grupos “proponen un sujeto que pueda pertenecer a una comunidad epistémicamente pertinente y sea capaz de intercambiar conocimientos y prácticas, por ejemplo, de investigación.” También “plantean un sujeto cognoscente, que tiene el compromiso de ubicar su lugar en la sociedad y desde ahí impactar profesionalmente sobre ella, para transformarla.” Por lo que cuestionan las recetas dadas, para pasar a la reflexión crítica.

En el tercer grupo conciben un psicólogo tendiente a ser responsable de su propio aprendizaje. Que al mismo tiempo “sea un sujeto activo, capaz de identificar sus limitaciones que, en conjunto con el docente, puedan ser superadas. Reconocer sus potencialidades, mismas que dirijan a niveles superiores en su desempeño profesional.”

Para el primer grupo “el alumno debe ver por sus propios ojos, verificar en otros escenarios lo que se le dice en el aula.” Es necesario “que ejerzan su trabajo de forma interdisciplinaria”.

En cuanto a las cualidades personales de los alumnos en un grupo plantean: “es importante que trabajen sus problemáticas personales para poder ayudar a otros, entonces se responsabilicen.”

En el segundo grupo enfatizan “la importancia del desarrollo de la vocación de servicio, a la comunidad, a su país y al planeta.” Y consideran “la responsabilidad del alumno en el ejercicio de su formación.”

Y, por último, el tercer grupo dice: “se busca la construcción de un sujeto responsable, que tome decisiones, un sujeto medido que se mueva en los límites y alcances de su profesión.” Igualmente proponen “la construcción de la persona del alumno desde una ética profesional y la asunción de una identidad profesional bien definida.”

Discusión

Como mencionamos al inicio de este trabajo, la construcción del perfil profesional del psicólogo había contemplado: la trayectoria profesional, la planeación curricular, la demanda de los empleadores y las características de los alumnos.

Por lo que nuestra contribución al campo de investigación sobre el perfil profesional, radica en que tomamos en consideración un elemento que se había pasado por alto, la perspectiva del docente. La cual se manifestó a lo largo de la discusión en los grupos de enfoque y se mostró vinculada con los aspectos personal y académico de la definición de dicho perfil.

La perspectiva de los profesores apareció al señalarnos su rol como docentes que involucró, entre otras cosas, la imagen de sí, el autoconcepto y la autoestima.

La imagen de sí de estos docentes surge al hablar de lo que para ellos es su trabajo como profesores. Lo que Rivera, Vela y Arana (1980) conciben como la imagen de sí proveniente de la introspección, mediada por la reflexión cognitiva; los docentes reflexionaron acerca de su actividad a través de todos sus años de experiencia y lograron darse cuenta del tiempo y del esfuerzo que han dedicado a su labor, la cual no pueden considerar como algo acabado, sino más bien como un proceso continuo de construcción. En dicha reflexión estuvieron involucrados sentimientos y pensamientos conscientes e inconscientes, deseos y la autocrítica de cada profesor, todo lo que forma parte del proceso cognitivo en el que se implicaron los docentes durante el grupo de enfoque.

Los docentes construyen una imagen de sí conforme a su propósito argumentativo, pero tienen en cuenta la idea que sus alumnos pueden irse formando acerca de ellos; existen diversos medios concretos a través de los cuales los docentes proyectan su imagen de sí. De tales medios, los más usados por los profesores que participaron en los grupos de enfoque fueron: comentarios autorreferenciales de carácter profesional, para guiar la enseñanza hacia la práctica; la expresión de pensamientos y emociones, que genera una relación más estrecha con los alumnos y la declaración de intenciones y motivos acerca de la importancia de su práctica profesional.

Al mismo tiempo, el perfil del docente tiene relación estrecha con el autoconcepto, el cual en términos generales es la percepción que se tiene de sí mismo, entendida como la construcción discursiva valorativa en función del contexto socio-histórico que de manera específica aparece en: sensaciones, actitudes, sentimientos, habilidades, apreciación y aceptación social, las que emanan de la experiencia personal. Alcaraz (2008) considera a las sensaciones como lo que sucede en el cuerpo y a la percepción como la construcción de significados que surgen a partir de las sensaciones en la relación con el exterior, la cultura y los procesos histórico sociales, también afirma que estos procesos sensación y percepción se producen al mismo tiempo con el mismo cuerpo y nunca se encuentran separados en los seres humanos que han desarrollado el lenguaje. Por lo que podemos decir que el autoconcepto se construye desde el cuerpo y en función de la cultura.

Un elemento importante del autoconcepto, es la autoestima, la que necesariamente implica la valoración de estas habilidades, actitudes y percepciones. El autoconcepto involucra entonces juicios personales, por ende subjetivos, que permiten conocerse y definirse; forma parte del conocimiento de la persona, de su conciencia de ser. Por otro lado, la autoestima como ya señalábamos, también forma parte de la imagen de sí, la cual permite expresar el conocimiento de otros a través del discurso. Se puede utilizar la palabra autoconcepto para aludir principalmente a la dimensión cognitiva o perceptiva y reservar el vocablo 'autoestima' para resaltar sobre todo la vertiente evaluativa o afectiva.

Pudimos notar, a partir de las respuestas de los profesores, cómo el autoconcepto se convierte en un regulador de su conducta, como lo plantean Mayer y Spencer (2001, citado en Martínez-Otero, 2003), dado que en la medida en la que ellos identifican y valoran su propia creatividad, se sienten capaces de potencializar la de sus alumnos y de llevarlos a generar herramientas y aparatos novedosos.

Los datos referentes a su forma de ser personas (“curiosos, apasionados,...”) ilustran la afirmación de Hubner y Stanton (1976, citado en Martínez-Otero, 2003) acerca de que el autoconcepto es multidimensional, es decir, contiene las dimensiones: académica/laboral, social, emocional y física; las cuales contribuyen a generar la totalidad de tal autoconcepto.

Adicionalmente, podemos decir que los maestros mostraron esquemas fuertes para definirse, es decir, lograron procesar información de sí mismos con rapidez, pudieron resistir a la información incongruente y evaluar la relevancia de la información que nos proporcionaban.

La categoría de rol docente apareció también al responder a la pregunta ¿Cuál es el propósito principal de tu enseñanza en la formación de los alumnos? El cual consideramos que se define en función de los propósitos institucionales para la formación profesional, del modelo educativo imperante y de los propósitos personales del docente.

La amplia gama de roles docentes que aparecen en el discurso de los profesores son reflejo de los múltiples modelos de enseñanza que han surgido hasta nuestros días. Algunos continúan apegándose al rol tradicional de transmisor de conocimientos, en donde el maestro determina, qué y cómo enseñar, dado que es el experto; la enseñanza sigue siendo vertical, del maestro al alumno, el procedimiento de enseñanza es la exposición. Todo esto ocurre con matices modernos, ya que tratan de conseguir que el conocimiento transmitido “sea reflexivo”, con el propósito de “que el alumno aprenda a aprender”, “que se convierta en autodidacta y se haga consciente de su papel en la sociedad”. Esto nos indica que han dejado de concebir al alumno como una bolsa vacía que hay que llenar de conocimientos; sólo como el depositario del conocimiento racional, mismo que predominantemente está desvinculado de una práctica y de su vida cotidiana.

El rol del docente como mediador, gestor, constructor y co-constructor, tiene como base el constructivismo (Tunmerman, 2011) Aunque los profesores no retomaron todos los elementos mencionados por el autor, ni de manera conjunta ni consensuada; a partir de todas sus respuestas durante la discusión de los grupos de enfoque, podemos decir que comparten los planteamientos del enfoque constructivista, es decir, conciben al alumno como un agente activo que construye significados y que es capaz de aprender a aprender.

Y es desde este enfoque que visualizan el perfil profesional de los alumnos, quienes deben ser creativos y no meros imitadores de los conocimientos de otros países, capaces de intercambiar conocimientos, profesionales críticos, que ejerzan de forma interdisciplinaria y transdisciplinaria, competentes para transformar la sociedad, activos, responsables y con posibilidades de asumir una identidad profesional bien definida. Este perfil profesional está estrechamente vinculado con los roles de los docentes y con el autoconcepto que emergieron en los grupos de enfoque. Dado que según Castañeda (1995) las investigaciones indican la ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, así como las limitaciones para el reciclaje y la formación docente en el campo; consideramos que nuestros datos vislumbran, al menos de manera general, la probabilidad del trabajo transdisciplinar y de la formación de docentes en psicología.

Por otro lado, para Aragón (2011) es importante el estudio de la dimensión de la personalidad en la definición del perfil profesional del psicólogo, si bien nosotros no trabajamos directamente con los alumnos, como ella lo hizo; suponemos que las características de personalidad que encontró en los alumnos de octavo semestre: se relacionan apropiadamente con sus pares, colaboran con otros profesionistas, reciben consejo de otros, se consideran suficientes y cautelosos. Y las halladas en todo el grupo que estudió: poco apegados a las normas sociales, liberales no convencionales, tolerantes a la frustración, compasivos, sensibles, emotivos,

espontáneos, sinceros y francos. Se relacionan fuertemente con las características de los docentes y los roles que juegan en el espacio áulico a lo largo de la formación de los alumnos.

Asimismo, desde la perspectiva de Bezanilla (s.a.) es relevante educar a los alumnos para la vida y desde la vida, lo que se relaciona con lo planteado por uno de los profesores: “El docente puede desatarles el amor, el carácter el coraje; también puede ser manipulador, por lo que debe cuidar lo que dice a sus alumnos.” Esto significa educar desde una persona, un tiempo, un espacio, una cultura y una sociedad determinada para transformar y transformarnos en personas y sociedades mejores, en un espacio de cultura social y personal que nos haga más felices, plenos, dialogantes, democráticos, en equidad y solidaridad con una comunidad concreta, que se plasma en la cultura familiar, escolar, vecinal, y planetaria.

Por otra parte, hoy en día observamos dos tendencias en la definición del perfil del psicólogo, una que enfatiza la definición de competencias genéricas (Castañeda, 1995), las que en su generalidad disipan las características que definen al psicólogo abriendo la posibilidad de que otros profesionales puedan desempeñar su trabajo. Y la que se centra en definir funciones profesionales genéricas, llegando al extremo de hacer afirmaciones como las de Aguilar y Vargas (2010), en el sentido de que las funciones pueden ser tan generales que se podría pensar en la posibilidad de que el psicólogo llegará a ser personal técnico.

Los aportes que ofrecen los psicólogos participantes en estos grupos de enfoque, apuntan más a considerar las funciones profesionales específicas que permitan responder a las demandas sociales en diversos escenarios: educativos, de salud, clínico, social, familiar, comunitario, entre otros, coincidiendo con los planteamientos de Bezanilla (s. a), asumiendo que la psicología es una profesión científico-práctica. Planteamientos con los que coincidimos.

Estos fueron los elementos que aparecieron en la discusión de los grupos de enfoque y que, desde nuestro punto de vista, proporcionan información relevante para la construcción del perfil del psicólogo.

Conclusiones

Partiendo de la perspectiva de los profesores acerca del perfil del alumno y del docente, concluimos que:

Se requiere ejercer una docencia creativa, transformadora, transmitiendo críticamente contenidos de la profesión; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

Es necesario enseñar a los estudiantes un método y un proceso de reflexión para que tengan la capacidad de desarrollar conocimientos, siempre en el entendimiento de que la construcción del conocimiento es un proceso falible y en eterna corrección y mejoría.

Es relevante fomentar procesos de autocrítica y reflexión sobre la postura personal ante el problema enfrentado, para así generar una espiral continua de autoconciencia y desarrollo personal.

Existe la necesidad y la responsabilidad de enseñar la comprensión, en dos niveles: la comprensión intelectual y la comprensión humana e intersubjetiva que sobrepasa la explicación y se sustenta en el encuentro y la tolerancia, en la capacidad de la persona de moverse de su lugar para colocarse en el lugar del otro, y mirar el mundo desde ahí. Comprender al otro forzosamente conlleva un proceso de apertura, simpatía y generosidad.

Consideramos necesario, dado el cambio curricular en la FESI, formar nuevos docentes capaces de hacer de la educación una práctica social de calidad, lo cual significa incorporar curricularmente la investigación formativa de los futuros docentes, desde el interior mismo del abordaje de los problemas cotidianos educativos como práctica reflexiva permanente de su formación, a través del desarrollo de competencias transversales con amplias posibilidades y capacidades metodológicas y teóricas que les permitan asumir la realidad desde diferentes perspectivas metodológicas para explicar y describir, comprender e interpretar, y hasta transformar la realidad socioeducativa en la que interactúan.

Proponemos que el rol del docente debe ser como gestor, quien busque la formación del alumno centrada en los valores humanos y sociales, no sólo en los conocimientos, su formación debe subrayar su compromiso social, la conservación y el respeto a la diversidad cultural y ambiental, la superación personal, mediante el auto-aprendizaje, fortalecimiento de la autoestima y la apreciación por el arte.

En estos tiempos se demanda ejercer una docencia transformadora, profesional creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido. Hay dos caminos producir conocimiento, no sólo consumirlo, ser docente-investigador, que enseñe lo que investiga y hace en su práctica docente y haga de esto su foco de estudio.

Se requiere formar estudiantes competitivos en los diferentes campos laborales, que sean idóneos para la adquisición de habilidades en el trabajo y la investigación en la producción de conocimiento aplicable, donde los programas se centren en la contextualización de los diferentes problemas sociales del país.

Para González (2003) la Misión de la educación superior es formar profesionales capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Plantea cambiar y trascender a los profesionales poseedores de habilidades y competencias, conceptualizados como sujeto con éxito, por una concepción más humana del profesional, entendiéndolo como sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad de sus habilidades. Sobre la base de una sólida motivación que le empuje a la búsqueda de solución de los problemas y demandas sociales y profesionales, auxiliado de sus competencias y habilidades con una óptica crítica y creativa. Lo que implica trasladarse a los centros de atención y cambiar la concepción de estudiante. Esto quiere decir pasar de ser objeto de la educación a ser sujeto de la misma.

González (2003) también plantea como necesaria la capacitación del docente es su preparación pedagógica y a través de la investigación-acción en el aula, estudiando aspectos como: la relación teoría-práctica, sujeto-objeto, en un marco colaborativo, encaminada a mejorar sus prácticas, con la tutela de docentes con más experiencia, encaminados a ser agentes de su propio cambio. No sólo basta el conocimiento de su disciplina también el de la pedagogía contemporánea. Es aquí donde el docente debe estar en constante formación para responder a todos estos cambios y estar a la expectativa de crear programas de actualización y formación docente haciendo de él un ser creativo, organizador, planificador, evaluador en su ejercicio y a su vez con un carácter comprometedor ante los diferentes cambios y retos del país, capaz de asumir compromisos en pro de la educación.

Por último, es relevante señalar que el hallazgo más importante de esta investigación fue que los docentes psicólogos participantes, sólo se reconocen profesionalmente como docentes y desde esa posición describen su perfil profesional. Nos llama la atención que al realizar grupos de enfoque con los mismos propósitos y preguntas a docentes optómetras, estos refieren

ejercer profesionalmente dos papeles: como optómetras y como docentes; y logran distinguir claramente las cualidades del perfil de cada uno de los papeles que desempeñan (Campos y Rosete, 2015a).

Esta misma situación apareció en otra investigación en la que elaboramos relatos de vida de profesores de las carreras de Psicología y Odontología, en donde también los psicólogos sólo se reconocen profesionalmente como docentes y los odontólogos como: docentes y cirujano dentistas (Rosete y Campos 2015 a y Rosete y Campos 2015 b).

Lo que derivamos de estos hechos es que los docentes de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala en su mayoría no ejercen profesionalmente la psicología, porque se han concentrado en la profesionalización de la docencia. Lo que tal vez tenga relación con sus condiciones específicas de vida, sus intereses personales y sus motivaciones. De cualquier manera, consideramos que esta situación impide la posibilidad de enriquecer con la experiencia de la práctica profesional la formación profesional de los alumnos; como lo refieren los docentes odontólogos y optómetras.

Por lo que vislumbramos como imprescindible la necesidad de que los docentes ejerzan una enseñanza transformadora, transmitiendo críticamente contenidos de la profesión, para lo cual deben ser profesionales en ejercicio, que enseñen lo que practican, para superar su propia práctica profesional.

Referencias

- Aguilar, M. J. E. & Vargas, M. J. E. (2010). Las funciones profesionales del psicólogo. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. Vol. 6. N. 1. pp. 23-26
http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/72_funciones_profesionales_psicologo.pdf
- Alcaraz, G. J. R. (2008). La percepción consciente en el marco de la metapsicología de contextos. (pp.19-56). En López, R. S. (Coord.). Reflexiones para la formación de psicólogos. México. DEGAPA. FES Iztacala UNAM
- Aragón, B. I. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, núm. 133. pp. 68-87. <http://www.reday-c.org/articulo.oa?id=13219088005>
- Bezanilla, J. M. (s. a.). Caminos para la formación del psicólogo. Recuperado. El 3 de marzo de 2017 de www.udlon-dres.com/revista_psicologia/articulos_docente/formacion.htm
- Cabrera, R.; Hickman, H. & Mares, G. (2010). Perfil profesional requerido por empleadores en entidades federativas con diferentes niveles socioeconómicos en México. Enseñanza e Investigación en psicología. Jalapa: México. Vol. 15.2.257-271
- Campos, H. M. A. & Rosete, S. C. (2015). Psicólogos y Optometristas elaborando competencias clínicas. Presentado en el Primer Congreso de Psicología y Transdisciplinariedad. Celebrado del 14 al 16 de Mayo en Oaxtepec Morelos: México.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo. Perfiles Educativos, 68. Disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206802.pdf>.
- Fontas, C.; Conclaves, F.; Vitale, C. & Viglietta, D. (s. a.). La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio – cualitativa. Recuperado el 17 de junio de 2107 de www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/.../profesoras.htm
- González, M. V. (2003). La profesionalización del docente universitario desde la perspectiva humanista de la educación. Monografías virtuales. No. 3. Oct-Nov.

- Martínez, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos* 9, 47-53.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: Análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Educación y Futuro*. Recuperado de: http://searh.babylon.com/?=martinez+otero+2003++autoconceto+docente&s=web&rlz=0&sd=1&babsrc=HP_ss
- Orellana, M. O.; García, A. A.; Sarria, J. S.; Morocho, S. E. J.; Herrera, F.; Salazar C. M; Yanac, R. E.; Rivera, M. J.; Sotelo L. L.; Sotelo L. N. & Arce, F. (2010). Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino. *REVISTA IIPSI. Facultad de Psicología*. Vol. 10 - N° 2 .pp. 111 – 136
- Rivera, J. L.; Vela, A & Arana, J. (1980). *Psicopatología del sí mismo*. Manual de Psiquiatría Karpos. Madrid: España. 322-325 p.
- Rosete, S. C. & Campos, H. M. A. (2015a). Reflexiones de trayectorias docentes a través de historias de vida. *Psicólogos de la UNAM*. Deutschland, Alemania: Editorial Académica Española. 136 pages.
- Rosete, S. C. y Campos, H. M. A. (2015b). La construcción de la identidad de docentes odontólogos a través de relatos de vida. Presentado en el X Congreso Internacional de Historia Oral celebrado del 11 al 13 de noviembre en San Martín de las Pirámides, Estado de México.
- Tomo I y II de la Propuesta de Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. (2015). http://psicologia.iztacala.unam.-mx/Docs-Cambio-Curricular/TomoIPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf
- Tunnerman, B. C. (2011). El Constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*. No.48. p. 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Yapu C. M. & Iñiguez C. E.F. (2009). Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas. *Serie Investigaciones U-PIEB*. La Paz: Bolivia Universidad PIEB; IBASE, p. 40
- Zanatta, C. E. & Yurrén, C. T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 17.151-170

Buenas docentes: diversas trayectorias, un mismo destino¹⁵

Alba Esperanza García López¹⁶, Ana María Rosado Castillo¹⁷
y Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez¹⁸

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen

El ingreso masivo de las mujeres a la educación superior ha generado una cantidad considerable de profesionales y docentes en diversas áreas del conocimiento, las cuales con su presencia han servido de modelo de lo posible a muchas jóvenes estudiantes que ven en ellas una posibilidad vuelta realidad. A partir de ello surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué caracteriza a las buenas docentes?, ¿Cómo llegan a serlo?, ¿Qué caminos han seguido?, ¿Qué dificultades han enfren-

¹⁵ Este trabajo es producto del proyecto PAPIIT IN305616 "Las Pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia"

¹⁶ aegl2001@yahoo.com

¹⁷ rocam@unam.mx

¹⁸ gevigu@yahoo.com.mx

tado?, ¿De qué manera la cuestión de género influyó en su trayecto de vida? Estas preguntas fueron el marco para entrevistar y observar el trabajo en el aula de cuatro docentes de la carrera de Biología, de la FES Zaragoza UNAM reconocidas por sus estudiantes como fuente de motivación para el estudio y la investigación, así como un modelo profesional a seguir.

Palabras clave: género, educación y pedagogía.

Introducción

El ingreso de las mujeres a las universidades es un fenómeno relativamente reciente comparado con la presencia de los varones en los dichos espacios. A partir de los años 70s del siglo pasado, la masificación de la educación superior dio lugar al proyecto de descentralización universitaria y con ello la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales ubicadas en distintos espacios metropolitanos (Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza) dando lugar a la incorporación masiva de mujeres a la educación superior.

“Si al inicio de la década de los sesenta sólo había una mujer por cada diez estudiantes de educación superior, para 1970 la proporción llegaba al 17 por ciento, una década después era del 40 por ciento para ubicarse prácticamente en la mitad del total en el 2006, transformación en la composición de género sin parangón en sector social alguno” (González, 2008 citado en Sánchez, 2016)

La incorporación de las mujeres a la educación superior ha significado la posibilidad de acceder a sitios de formación profesional pensados desde una visión androcéntrica en los cuales las mujeres han enfrentado todo tipo de presiones: discriminación por género, etnia y clase, así como acoso sexual y laboral.

Al mismo tiempo la presencia de ellas en estos espacios ha cuestionado este orden androcéntrico y ha logrado desarrollar una valoración y un sentido de vida no supeditado a los roles y expectativas tradicionales. Consuelo Flecha lo expresa en los siguientes términos:

“Una posibilidad que había estado menos al alcance de las mujeres hasta entonces, y que ha desencadenado en ellas esa toma de conciencia más clara de quiénes son, de la importancia de las funciones y tareas que siempre han realizado, de todas las capacidades latentes que ahora pueden desarrollar y de los valores que aportan a esos espacios en los que han ido logrando la entrada a base de esfuerzo y de constancia, tanto personal como colectiva” (Flecha, 2004, pp. 25-26).

El hecho de contar con mujeres docentes en ámbitos escolares de mayoría masculina hace que el ambiente se torne menos difícil y más amigable para las estudiantes (García Villa, 2008). Esto nos da una pista respecto a que de algún modo las docentes ejercen algún tipo de influencia positiva en sus estudiantes. Las formas de influencia positiva se expresan no solo en el nivel de conocimiento de las áreas que manejan sino de incorporar la parte afectiva en sus prácticas pedagógicas. Por ello resulta importante visibilizar a estas académicas y científicas que sirven como modelos para las estudiantes, tal y como señalan Guevara, Mendoza y García (2014):

“La existencia de mujeres científicas contribuye a alentar a las jóvenes hacia la ciencia, no sólo por su participación en la academia, sino que su vida personal también ayuda a desmitificar los prejuicios en torno a la incompatibilidad que tienen las mujeres para articular la carrera científica a la vida en familia”.(pág. 118)

Objetivo

Es interés del presente trabajo conocer y visibilizar las practicas docentes de cuatro profesoras reconocidas como excelentes por el estudiantado de la carrera de Biología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, para ello se desarrolló un dispositivo metodológico que abordase: lo que se dice y lo que se hace. A partir de una entrevista semiestructurada se obtuvieron relatos sobre su trayectoria de vida familiar, de formación escolar y de trayectoria docente y de cómo la cuestión de género jugó a favor o en contra en su recorrido de vida. Cómo es que llegan a la docencia y qué han hecho para ser docentes que han dejado una huella tan positiva en el estudiantado. La observación en el aula se llevó bajo la técnica de observación no participante.

Trayectorias de vida

El concepto de trayectoria proviene del francés *trajectoire* y de acuerdo con la definición del Diccionario de la Real Academia Española se plantean tres maneras de concebirla:

1. Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento.
2. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.
3. Derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria.

Este concepto es utilizado por la Física, las ciencias sociales y la meteorología. En las ciencias sociales el análisis de las trayectorias de vida ha cobrado importancia debido a que ofrece la posibilidad de una mayor comprensión de las constantes transformaciones sociales a que se ve sometida la sociedad y los diversos grupos e individuos que en ella se reproducen.

Hoy los individuos ya no existen en «estados» sino más bien en situaciones, en trayectorias. La sociedad del Estado de Bienestar había permitido bosquejar una especie de “orden de sucesiones en el sentido de que era común, por ejemplo, la ecuación mayor nivel educativo mejores condiciones salariales, trabajo estable-seguridad social. Las abruptas modificaciones, sobre todo en el mundo del trabajo, requieren un examen más exhaustivo, así, es como la actual cuestión social reclama otro tipo de conceptualizaciones (Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. 2007, p.34).

Así partiremos del concepto de trayectoria planteado por Bourdieu como “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82).

El abordaje de estas trayectorias se obtuvo a través de una situación de entrevista donde se rememoraron los hechos vividos por estas docente a partir de la relación entre la narradora y quien la escucha, reconstruyéndose el relato en una experiencia digna de ser contada. La experiencia así entendida no está ni totalmente dentro del yo ni totalmente fuera de él, sino que es una co-construcción en el encuentro con la otredad.

Características sociodemográficas de las docentes de Biología

Son cuatro docentes cuyos nombres asignados para esta investigación son: Arely, Azucena, Sofía y Eva cuyas edades son 33, 50, 57 y 62 años respectivamente. Una de ellas es divorciada, dos casadas y una en unión libre. Todas las parejas de estas docentes cuentan con educación superior: Dos de ellos son ingenieros, un maestro en ciencias y un arquitecto. Todas ellas cuentan al menos con un hijo o hija y dos de ellas con dos descendientes. Respecto a la ayuda para la crianza de los hijos se observa que se menciona a las parejas en dos de las docentes entrevistadas, pero conforme avanza la entrevista se observa que son las madres, suegras y familia extensa quienes mayormente las apoyaron en esa parte del cuidado de hijos e hijas. Tres de ellas cursaron alguno de sus embarazos al tiempo de hacer estudios de posgrado, solo una no pudo acceder a este tipo de estudios pues “trabajaba todo el día y no había tiempo para estudiar posgrados”

Las características socio demográficas de sus familias de origen

Se observa que todas ellas provienen de madres y padres que no son de la Ciudad de México, emigraron de Guerrero, Puebla, Estado de México y Michoacán a esta capital por razones económicas: una mejor vida, un mejor trabajo, la posibilidad de educar mejor a sus hijas. Casi todas ellas cursaron sus estudios en escuelas públicas, solo una de ellas tuvo acceso a educación privada gracias a que la madre trabajaba como maestra en un colegio particular.

Crianza tradicional versus crianza innovadora

En cuanto al ambiente familiar de crianza en el cual crecieron todas ellas, reconocen que este fue tradicional respecto a los roles de género en la familia, sin embargo tanto sus madres como padres les inculcaron el interés por el estudio pues veían en la educación una salida para que sus hijas tuvieran una mejor vida *“Estudien para que no sean como yo”* En esta mezcla de crianza tradicional y ánimo para el estudio surgieron algunos actos de rebeldía en ellas pues debían atender a sus hermanos o a la casa pues eso les correspondía: *“No mamá que ellos se sirvan, no ve usted que estoy estudiando”*.

Otro conflicto entre esta mezcla de crianza tradicional y de avanzada se dio en el caso de la elección de carrera pues elegir ciencias químicas en una mujer fue considerado poco apropiado para los padres de Sofía, sin embargo ella logra imponerse y estudiar lo que ella desea:

Tuve que luchar y remar en contra y decirle abiertamente a mi mamá aunque me gustan mucho los niños y me gusta mucho trabajar con el género humano que yo no iba a estudiar para educadora, que yo iba a estudiar ciencias químicas.

Observamos en esta parte del relato la presión social que desde la familia se ejerce para conformar a las mujeres hacia profesiones que se consideran socialmente aptas para las mujeres, sobre todo aquellas que tienen que ver con las ciencias exactas y las ingenierías (Mingo 2006, Guevara 2009)

Trayectoria Escolar

La trayectoria alude a un conjunto de acontecimientos y hechos, especialmente los vividos por una persona, y que al ser relatados muestran aquellos puntos de inflexión positiva y /o negativa que marcaron la vida y el desarrollo personal. En este punto intereso observar experiencias positivas y negativas en el desempeño escolar, impacto positivo de sus docentes, consejos y enseñanzas que dejaron huella en la vida de estas mujeres y que aún hoy se recuerdan con cariño.

En la educación primaria todas ellas destacan como muy buenas estudiantes y ser reconocidas públicamente por ello: diplomas, reconocimiento en ceremonias oficiales. Cuatro de ellas reportan haber tenido muchas amigas y amigos, solo una de ellas reporta soledad y tristeza pues no quería salir al recreo. En cuanto a experiencias negativas una de ellas reportan acciones de acoso por parte de sus compañeros pues iba despeinada a la escuela “cabello de la chimoltrufia” (Arely).

Otro tipo de experiencias negativas reportadas en esta etapa de formación escolar fueron la discriminación por etnia: “Burla por peinado y vestidos estilo de mi pueblo” (Azucena) y por rol de género: “No ir bien arreglada y peinada”. (Arely)

Respecto a experiencias positivas con sus docentes de primaria tenemos que todas ellas reportan en casi todos los casos a una docente cuyas características de amor, dulzura y apoyo las hacen memorables: “Mi maestra Martha Romero fue muy tierna y amorosa me animaba a ser feliz y a jugar,” “Mi maestra Lucrecia era muy amorosa conmigo”.

En la educación secundaria todas ellas acuden a escuelas públicas y mixtas, salvo Sofía que asiste a una secundaria solo para señoritas. Tres de ellas reportan como experiencias positivas el ser alumnas de 10, reconocidas como excelentes estudiantes. Respecto a experiencias negativas solo una de ellas reporta haber sido expulsada de la escolta por haber agredido a un compañero y la razón para ello fue la discriminación y burla de un compañero hacia ella por ser huérfana y pobre “No por ser niña, sino por ser pobre y ser huérfana”. (Eva)

En cuanto a experiencias de discriminación de género, Arely reporta que le negaron la entrada al taller de construcción y a la banda de guerra pues “era solo para hombres” ante ello optó por ocuparse en otras cosas, tales como un concurso de poesía.

En cuanto al impacto positivo de docentes en esta etapa de formación académica se observa que todas ellas tienen gratos recuerdo de alguna docente, tal es el caso de Sofía quien comenta que su maestra de química marcó el inicio de su orientación vocacional y profesional: “la maestra, María Antonieta... ella fue la que me dio química, fue la que me dio física y fue la que me motivó a estudiar ciencias exactas”

La preparatoria

El ingreso a este nivel educativo es el espacio donde las vocaciones profesionales se definen o reafirman, así mismo es un espacio de vida juvenil donde se es posible conocer a otros y otras que resultan diversos e interesantes con los cuales compartir actividades lúdicas, deportivas y de aprendizaje. Este espacio académico es significado como el puente o preámbulo para acceder a la educación superior. (Guerra, 2000)

Para Azucena y Sofía la entrada al CCH y la Vocacional fue una experiencia memorable pues fue el espacio para tener nuevos amigos, buenos maestros y sentirse en un ambiente de mayor libertad; no reportan ninguna experiencia negativa ni haber sufrido discriminación alguna. Azucena recuerda el impacto positivo de sus maestros de Biología y Matemáticas.

Una situación un tanto diferente es la reportada por Arely quien recuerda “¡Ay! la prepa fue el desastre de mi vida” pues cambiar de la secundaria con un ambiente muy controlado a llegar al CCH Vallejo con un sistema completamente libre “me dedique a tener amigos y a no entrar a clases” lo cual repercutió en que termino la prepa en el doble de tiempo oficial. En cuanto al impacto positivo de algún docente ella recuerda a su maestra de historia quien la motivo a terminar la prepa a creer en ella misma y en la posibilidad de hacer más.

En cuanto a experiencias de discriminación de género Arely reconoce que en un grupo de participación política en el CCH a las mujeres “nos veían como utensilios para que limpiáramos el cubículo y en las asambleas no teníamos tanta participación y lo que opinábamos no lo tomaban en cuenta” lo que hizo ante tal situación fue rebelarse ante las ordenes de uno de los compañeros del grupo: “es que tú a mí no me vas a decir lo que yo tengo que venir a hacer ¿no? Yo quiero hacer esto y esto” la reacción del resto del grupo fue de asombro y sorpresa pues todos le comentaron “¿Cómo fue que le gritaste?”

La educación superior: Licenciatura, maestría y doctorado

Las investigaciones sobre género, educación y ciencia han puesto en evidencia que pese a los avances que se han logrado en las instituciones de educación superior, donde cada vez más mujeres se incorporan a distintas áreas de conocimiento, todavía prevalece un sistema educativo con fuertes sesgos de género y prácticas cotidianas de exclusión, discriminación y acoso

sobre las estudiantes, factores que dificultan su desempeño académico y limitan su incorporación a las comunidades científicas (Mingo, 2006; Guevara, 2009 y 2012 ; Espinosa, 2009; Guevara y García, 2010).

A través de los relatos de estas docentes se describe brevemente cómo fue su paso por estos niveles escolares destacando lo positivo y lo negativo durante este lapso, así como los condicionantes de género que enfrentaron.

A nivel de la licenciatura tres de ellas optan por la carrera de Biología, dos de ellas en la Fes Zaragoza y otra de ellas en Ciudad Universitaria. La única que no estudio Biología optó por la carrera de Ingeniería Química Farmacéutica industrial en el Instituto Politécnico Nacional. Todas coinciden en que el gusto y la pasión por la biología fueron las razones para optar por esta carrera. No hay malas experiencias en este nivel.

Maestría

Azucena ingresó a la Maestría en Ciencias en la FES Zaragoza y en el transcurso de la misma solo reporta experiencias positivas. Sofía cursó la maestría en Química Orgánica en el Politécnico y declara que su pasión por la química le hizo solo tener buenas experiencias. Arely optó por la Maestría en el Colegio de postgraduados ya que fue la única opción viable que tuvo tras no pasar el examen en ciencias biológicas. En este espacio de formación Arely reporta discriminación de género y mucha competencia debido a que en ese posgrado la mayoría son hombres pues es un posgrado enfocado al área agropecuaria, "tú eres mujer, no sabes. Aquí los hombres llevamos las riendas". Eva ingresa en la maestría de Edafología pues siempre le gusto esa área de conocimiento, recuerda como una grata experiencia el encuentro con un

investigador inglés: el Doctor McDowell, con el cual trabajo y que la formo como una investigadora seria, cumplida y responsable “no a la mexicana” y sobre todo me enseñó a ser puntual”.

Doctorado

Azucena continúa su doctorado en la FES Zaragoza y comenta como experiencia negativa de esta etapa todo el ajuste de vida, trabajo y estudio que tuvo que hacer durante el embarazo y nacimiento de la hija, todo lo cual contribuyo a que a ella le tomase más tiempo obtener el grado, a pesar de contar con apoyo para el cuidado de la bebé. Arely ingresa al doctorado en Agropecuaria, reporta como experiencia negativa el ambiente machista y provinciano de los compañeros de clase. Una experiencia positiva con sus maestras del doctorado fue que en cuanto se enteraron que estaba embarazada fue inmediatamente aconsejarla “Ah no dejes de estudiar, yo me fui embarazada a Inglaterra y lo pude sacar ¿a poco tú no?” y lo que hizo fue terminar exitosamente su doctorado. Eva por su parte continua su doctorado en el área de Edafología y como gratas experiencias reconoce haber hecho investigación al lado de renombrados investigadores extranjeros, como amarga experiencia sufre un accidente que no le permite titularse aunque si logra terminar sus créditos. Sofía no ingresa a este nivel de formación debido a problemas económicos y de vida.

Historia laboral

En este punto interesó saber cómo llegaron a ser docentes de la carrera de biología en la FES Zaragoza, así que rescatando lo dicho en las entrevistas nos encontramos con que tres de ellas desde muy jóvenes y antes de ser docentes de la FES Zaragoza se conectaron con la docencia y la investigación pues Sofía y Eva iniciaron como ayudantes de investigación y Azu-

cena trabajo como maestra de estadística en una escuela preparatoria, la única que su primer trabajo estuvo bastante alejado de la docencia fue el de Arely cuyo primer empleo se dio en el comercio de temporada.

Cómo valoras la docencia y las cuestiones de género en el aula

La forma como se valora una profesión está ligada a las condiciones materiales en que se desarrolla dicha actividad y la labor de docencia se encuentra asociada mayormente a las mujeres, condición que ha favorecido la construcción de imágenes cargadas de estereotipos femeninos con un fuerte contenido ideológico, atribuibles a la función docente y que contribuyen a su desvalorización. Estas imágenes femeninas tienen una doble vertiente: son asumidas por las docentes, colaborando así a su vigencia; pero al mismo tiempo, en las prácticas profesionales derivadas de estas concepciones, podemos encontrar potencialidades de autovaloración del trabajo docente. (Sandoval 1992, pág.58). Potencialidades que podemos observar en las narraciones que al respecto hacen las docentes de su trabajo y la valoración del mismo.

Azucena opina que la docencia le gusta mucho y le es muy grata “Veo crecer a mis alumnos... saber que aprenden algo más...lo que hace es llenarme”. Se define a sí misma “tratando de ser estricta” y destaca “yo creo que esa es una de las cosas principales, no llegar como maestra que está dando una clase que ni lo motiva, ni lo apasiona, yo creo que eso es muy importante frente a los alumnos porque se dan cuenta de que a uno le gusta tanto lo que está enseñando como lo que está haciendo”. Respecto a si nota diferencias entre alumnas y alumnos en su clase y señala que el machismo de ellos a veces es notorio “Uno que otro si sigue haciendo

comentarios sexistas, pero no, trato de que no pase" lo que hago es apelar a que todo el grupo presione al orden y el respeto: "Tienen .5 menos todo el grupo si no se comportan" quieran o no se tienen que comportar todos"

Para Sofía ser docente significa un gran orgullo, pues implica legar lo que se sabe para formar sólida y científicamente al alumno, es dotarlo de herramientas para que las aplique y compruebe en el trabajo experimental. Se define a sí misma como buena docente que desarrolla su trabajo con excelencia y se preocupa por estar actualizada y comenta "el docente tiene la obligación de estar completamente actualizado porque aquel que dice que ya terminó o sabe todo, lo único que revela es una profunda ignorancia". Sí nota diferencias de comportamiento entre sus alumnos dependiendo de si son hombres o mujeres, señala que las niñas son brillantes pero se quedan "calladitas", lo que hace al respecto es preguntarles constantemente a las "calladitas" y tratar de ganarse su confianza para apoyarlas y eso le ha dado buenos resultados.

Arely comenta que le gusta mucho ser docente y significa un gran compromiso pararse frente a un grupo y transmitir conocimiento. Se define a sí misma como docente exigente. Nota diferencias entre sus alumnos respecto a la orientación vocacional pues muchos querían ir a Medicina. En cuanto a diferencias de género solo reconoce que en las relaciones de noviazgo observa que ellos quieren someterlas a ellas. Lo que hace es pedirles a las parejas de novios que se abstengan de ese tipo de cuestiones durante la clase "que se olviden que son novios en el aula".

Para Eva el ser docente significa un gran deber y un orgullo pues se trata de devolver a la Universidad algo de lo mucho que le ha dado. Se define a sí misma como docente exigente que no se compara con nadie y que le interesa infundir en sus estudiantes el orgullo de ser univer-

sitarios. Si nota diferencias entre sus estudiantes, señala que las chicas son más listas que los jóvenes pero son muy introvertidas, ante lo cual ella interviene animándolas “tú tienes la misma opción que tu compañero, no porque él sea hombre va a tener mejores opciones que tú; si tú tienes la capacidad de obtener conocimientos vas a seguir adelante a lo mejor hasta puedes tener mejores oportunidades que ellos”

Cómo le impacta saber que ha sido elegida como una maestra ejemplar por sus estudiantes

Los discursos de género dominantes imponen modelos y valoraciones acerca del lugar y que-hacer de mujeres y varones, los cuales intervienen en la construcción de subjetividades, modelando en los sujetos sus deseos y la evaluación de sus acciones. De acuerdo con Davies estos discursos en sus relaciones y prácticas (Davies 2000, citado por Mingo 2006, págs. 26-27.):

...proveen el marco conceptual, los patrones psíquicos, las emociones a través de las cuales cada individuo se asume como hombre o como mujer...Así mismo estas prácticas proporcionan el vehículo mediante el cual los otros individuos reconocerán esa forma de asumirse como legítima, como significativa, como proveedora del derecho a reclamar su condición de persona. Por tanto el desarrollo y la práctica de nuevos discursos no son simplemente una cuestión de elección, sino que suponen una lucha que se libra con los constreñimientos tanto subjetivos como con los que imponen las prácticas discursivas aceptadas o habituales.

De acuerdo al planteamiento de Davies, es posible comprender por qué para ellas no es fácil reconocerse como docentes de excelencia-aunque lo son-, la sorpresa, la confusión y el conflicto son las reacciones ante el reconocimiento de sus alumnos.

Azucena se sorprende y comenta: “Me hace sentir conflicto, me cae de sorpresa, porque las materias que yo doy que son genética y biología molecular, genética es una de las materias que tiene más alto índice de reprobación en la carrera de biología, generalmente necesitan cursarla dos veces para poder aprobar el curso”.

Sofía se siente muy feliz aunque con cierta nostalgia por no ser tiempo completo: “creo que ha valido la pena el trabajo dentro de la universidad... a pesar de que bueno luche muchas veces por obtener el tiempo completo y no pude, pues como una vez alguien me dijo no lo necesitaste para nada, puesto que hiciste lo mismo no”

Arely señala que “le cae de sorpresa” le da gusto y se siente contenta de ser reconocida por sus estudiantes y que haya logrado influirles positivamente.

Eva declara que no es afecta a premios y conocimientos, sin embargo se alegra de que a su alumnado le vaya bien con los conocimientos que ella ha proporcionado “ese es mi más grande orgullo y mi galardón”

Qué aconsejaría a otros docentes para fuesen tan buena docente como lo es usted

Toda persona sabe reconocer al docente excepcional y puede dar diversas razones que lo caracterizan, dentro de las cuáles una de las más relevantes es que generan aprendizajes en sus alumnos, es decir, conocimientos y habilidades adecuados que no pueden ser medidos sólo por pruebas estandarizadas (Vegas, 2008: 49).

Enseñan con una visión humanista de la vida, se preocupan y ocupan por conocer individualmente a sus alumnos y por generar grupos de discusión y debate con los mismos. Usan y generan distintas estrategias que, al final, la práctica se las reafirma. Enfatizan las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar y analizar, razón por la cual desarrollan habilidades comunicativas en sus alumnos. Les interesa ser trascendentes, aunque no siempre lo logran. Son, generalmente, personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas por su labor pedagógica. Procuran hacer clases dinámicas, relacionadas con la cotidianidad donde participan activamente con los alumnos y crean para ellos mejores oportunidades de aprendizaje (Bellei et al., 2008: 15)

Azucena menciona en primer lugar el respeto al alumnado, reconocer que tienen el derecho a equivocarse y que no debemos burlarnos por eso, sino por el contrario estamos para enseñarles en qué o porque se equivocan y con ello logran aprender. Sofía comenta que lo primero es “predicar con el ejemplo” respetar las reglas de trabajo en el laboratorio: usar siempre la bata. Enseguida menciona que el respeto es importantísimo “sí tú no lo das ¿cómo esperas recibirlo?” para terminar destaca que el estar actualizada en el conocimiento del área que se enseña es esencial.

Arely expone que lo más importante es fomentar la imaginación de sus alumnos “que los alumnos echen a volar su imaginación...dejar que ellos generen esas propuestas y atrevemos a desarrollarlas” y comenta que: “yo estoy enamorada de mi carrera y me encanta lo que hago y eso trato de transmitírselo a los jóvenes”

Eva señala que ella ha comentado a sus compañeros la importancia del legado que se puede dejar como docente al estudiantado y es devolver en parte lo que la Universidad les ha dado a ellas como docentes “ nuestro trabajo esta para la atención de ellos porque para mí doctora,

ellos son mi haber porque yo también fui estudiante universitaria y sé que el aprendizaje por lo menos a mí me hizo crecer mucho, ellos son la generación joven que necesita nuestro país y la gran representación como se lo dije hace algunos momentos de la universidad"

Esta preocupación por legar y generar en las nuevas generaciones la capacidad para enfrentar los retos de su propio tiempo, tiene mucho que ver con lo que Bucay señala como cambios importantes del sentido de la educación actual:

La educación de hoy no debería centrarse en "dar pescado", ni siquiera en "enseñar a pescar" sino en capacitar con los conocimientos y valores adecuados, a cada persona para "crear su propia caña, su propia red" (Bucay 2003, pág. 38)

Qué hacen las docentes

La observación en clase fue una segunda fuente de información valiosa sobre estas docentes. Y las cuestiones que se destacan como importantes durante la observación fue que todas ellas según su propio estilo promueven un ambiente agradable y controlado de trabajo. Los alumnos se ven relajados y participativos, ellas se muestran sonrientes y atentas hacia el grupo.

Se dirigen a sus estudiantes de maneras afectuosas y/o personalizadas: En todas ellas no hay una ruptura entre lo cognitivo y lo afectivo en cuanto a su enseñanza, no temen ser cariñosas y llamarlos "mis niñas o niños" "mis queridos estudiantes" "preciosa o precioso" o por sus propios nombres. Freire en su texto *Cartas a quien pretende enseñar* señala:

Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue o meloso, acientífico...Es preciso atreverse para decir científicamente y blablandamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. (Freire 2010, pág.26)

Reconocen y empoderan a sus estudiantes:

“El empoderamiento es un proceso que se inicia dentro de la persona y que la capacita para autoevaluarse, cambiar, crecer y buscar mayor autonomía” (Delgado, et al, 2010). Podemos definirlo como un aumento de la autoridad y poder de las mujeres sobre los recursos y las decisiones que afectan a su vida. No implica tratar de ejercer el poder sobre otras personas.

En el caso de las estudiantes les piden que hablen más alto, les conceden la palabra y las felicitan ante el trabajo bien hecho; a los alumnos no es necesario pedirle que hablen más fuerte, pero si los felicita ante un buen trabajo: “¡Oh va muy bien!, veo que ya te estas aplicando”. En el caso de las alumnas les pide que identifiquen y reconozcan sus trabajos. “Andrea va a exponer, ¿Dónde está su nombre en la exposición?” Ella responde “¡Ay se me olvidó!”.

Pedirle a alguien que se identifique como autora en su propio trabajo puede parecer un pequeño detalle, que sin embargo pueden provocar grandes cambios, al reconocer a alguien en su persona, en su valía y en su propia existencia.

Producir un pequeño cambio en el comportamiento de una persona, por muy terrible y compleja que pueda ser su situación, puede llevar a diferencias profundas y de gran alcance en el comportamiento de todas las personas implicadas. Parece que tanto la experiencia clínica como la investigación confirman la idea de que un pequeño cambio puede provocar otros y por consiguiente, llevar a posteriores mejoras. (Watzlawick y Nardone, 2000, pág. 155)

Los fallos y errores se convierten en motivo de aprendizaje colectivo

Cuando hacen preguntas a sus estudiantes y no logran obtener la respuesta correcta, ellas parten del error lo analizan, lo trabajan y lo convierten en un motivo de aprendizaje grupal. Otra estrategia es ir encadenando con preguntas la situación problema que se aborda a fin de ir construyendo con el grupo una respuesta colectiva, finalmente cierran diciendo “Ya ven que si lo sabían”

Max Van Manen nos habla del “tacto pedagógico” como una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias del docente en su trato con los educandos:

Hablamos del tacto...como si instantáneamente se supiera qué hacer, una facilidad y una gracia improvisadora en el trato con los demás. La persona que muestra tacto parece tener la habilidad de actuar con rapidez, con seguridad con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas. (Van Manen 1998, pág. 137)

A manera de conclusión

Acorde con el objetivo de este trabajo sobre visibilizar los aspectos que hacen de las maestras entrevistadas unas buenas docentes podemos señalar que de acuerdo a lo recabado en las narrativas y la observación en clase tenemos que:

Las prácticas docentes de estas profesoras se caracterizan por el respeto, el cariño y el aprecio por sus estudiantes.

Las experiencias de vida en su trayectoria académica las han sensibilizado en su relación con el estudiantado, pues mantienen una relación de tipo horizontal y promueven una relación dialógica donde la palabra del otro o la otra vale tanto como la palabra docta.

Las diversas experiencias de discriminación (económica, género y etnia) vividas en la familia y la escuela las han sensibilizado en el sentido de apoyar e impulsar a sus estudiantes: pequeñas acciones promueven grandes cambios.

La pasión entendida como fuerza que impulsa y motiva a la actividad profesional y docente es un elemento que acompaña y caracteriza su trabajo docente, el cual reconoce que lo racional y lo afectivo son cuestiones inseparables en todo acto de enseñanza aprendizaje.

El agradecimiento por la educación recibida en la Universidad Pública y la responsabilidad de legar a las siguientes generaciones todo de lo que ellas han recibido, muestra el compromiso de estas docentes con su escuela, su profesión, sus estudiantes y su país.

Finalmente el visibilizar estas prácticas de las docentes aspira difundir estas pequeñas acciones que marcan la diferencia entre ser un buen o mal docente. Entre formar o solo informar a nuestros estudiantes.

Referencias

Bourdieu, Pierre (1977). *La Ilusión Biográfica. Razones Prácticas*. España, Anagrama, Colección Argumentos.

- Bellei, Cristián, Contreras, Daniel y Valenzuela, Juan Pablo. (edit.) (2008). La agenda pendiente en educación. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bucay, Jorge. (2003). El camino de la autodependencia. Barcelona: Ed. Grijalbo.
- Delgado, Deborah, Zapata, Ema, Martínez, Beatriz, y Alberti, Pilar. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Ra Ximhai*, 6(3), 453-467.
- Flecha, Consuelo (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, n. ° 6
- Freire, Paulo (2010). Cartas a quien pretende enseñar. México: Editorial Siglo XXI
- García Villa, María del Carmen (2008) The impact of program experiences on retention of women engineering students in Mexico. Dissertation for degree of doctor of philosophy. Texas University.
- Guevara, Elsa, Rosa Mendoza y Alba García. (2014). "Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología". *Revista Alternativas en Psicología*, 18(30) [Recuperado de <http://alternativas.me/numero-30/59-8-profesoras-e-investigadoras-en-el-interes-por-la-investigacion-entre-el-estudiantado-de-psicologia>].
- Guevara, Elsa (2009). Familia y trayectoria académica en estudiantes universitarios de sectores populares. En Murueta, Marco y Maricela Osorio, *Psicología de la Familia en países latinos del siglo XXI*. México: Amapsi Editorial.
- Guevara, Elsa. (2009). Desigualdad de género en la UNAM. Algunas experiencias del estudiantado". En Gandarilla, José, Julio Juárez y Rosa Ma. Mendoza (coord.), *Jornadas Anuales de Investigación 2008*. México: Ceiiich-UNAM.
- Guevara, Elsa y Alba García. (2010). "Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3ª. época, vol. vii, núm. 18, enero-junio.
- Guevara, Elsa (coord.). 2012. "El contexto de la ciencia en México y las perspectivas del estudiantado". En *El sueño de Hypatia. Las y los estudiantes de la unam ante la carrera científica*. México: ceiiich-unam
- Guerra Ramírez, María Irene; (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-dici,

- Lera, Carmen, Genolet, Alicia, Rocha, Verónica, Schoenfeld, Zunilda, Guerriera, Lorena, & Bolcatto, Silvina. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33-39.
- Mingo, Araceli (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen social y desempeño en la Universidad, México: CESU-PUEG-FCE.
- Sandoval Flores, Etelvina; (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, julio, 57-71.
- Sánchez, Alma. (2016). Profesión académica y participación de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores. Retos y desafíos. *Políticas públicas en Educación, Ciencia y Tecnología con Perspectiva de género. Cuaderno de trabajo* (2). pp. 121-135.
- Vegas, Emiliana (2008) *¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?* En Bellei, C. et al (eds.). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós
- Watzlawick, Paul y Nardone, Giorgio (comps.) (2000). *Terapia breve estratégica*. Barcelona: Paidós.

Las competencias en la formación de los docentes el ¿Por qué? y ¿Para qué?

Mireya Amelia Espinosa Nava¹⁹ y Cindy Marcela Sánchez Espinosa

Universidad Autónoma del Estado de México
Plantel Netzahualcóyotl de la Escuela Preparatoria

Introducción

Los Docentes nos enfrentamos, a las competencias pedagógicas, sin saber ¿Por qué? o ¿para qué?, sé que no es fácil, ya que tenemos paradigmas, que en algunas ocasiones no nos dejan avanzar, por tener miedo a lo desconocido, sin embargo existe una transformación en la educación, que requiere una transformación en el docente, con la finalidad de que posea fundamentos más sólidos en los contenidos y la ejecución de las prácticas docentes.

¹⁹ mespinos16@yahoo.com.mx

Los avances científico tecnológico, han propiciado, la forma de enseñar y aprender, generando investigaciones basadas en un estricto análisis del concepto de competencias, basadas entre el saber y el saber hacer con la finalidad de dar respuesta a las exigencias del mundo moderno. Para poder remediar el fracaso escolar. Al hablar de competencias, en ocasiones no se relaciona con el plano educativo, para pensarse solamente en el plano político y social, por esta razón se piensa que el origen de las competencias pedagógicas se origina, en el mundo empresarial.

Desarrollo

Dentro de la formación docente, más allá de la concepción de capacitación del docente, se requiere una capacitación con miras a la certificación, que pueda ser medida por el número y nivel de los años de estudio, sin dejar de lado la parte humana. Si bien es cierta que la competencia es construida por las personas a partir de su experiencia profesional, por lo tanto a partir de esta postura, el docente podrá ser capaz de tomar decisiones, asumir responsabilidades, tener iniciativa, para asumir nuevos retos, para poder dar solución a problemas complejos, que se generan en el ámbito educativo.

Si se identifica en el ámbito educativo adquirir una competencia es, simplemente con lo planteado anteriormente claramente, que es, "aprender a hacer lo que no se sabe haciéndolo", y no solo eso sino que va más allá, porque proporciona esos conocimientos que le siguen enriqueciendo al docente toda su vida, propiciando una educación de calidad, y altamente competitiva. Pudiendo responder a las necesidades de la educación para poder brindar un sentido al aprendizaje. Si la educación sume el reto de dar sentido a los aprendizajes a partir de las competencias, se evitara aprendizajes sin sentido, solo queriendo rellenar espacios vacíos,

que es como el docente ha aprendido, si se cambia el sentido en su formación y el mismo aprende por competencias logrará, ser un docente que construye su conocimiento en función de lo que él, para llegar a ser un profesional de la educación.

Es importante considerar qué tipo de docente se debe formar que sea capaz de que sus alumnos sean preparados de tal manera que puedan adquirir las competencias que nos marca el mundo moderno, en la educación. De aquí la importancia de analizar cuál es el perfil del docente que tiene que educar en competencias, el cual vislumbrara los rasgos, como la formulación de sus características individuales del docente, sin olvidar el alto sentido ético que debe de poseer.

Si se quiere lograr este perfil del docente es importante, implementar procesos y prácticas educativas, el desafío es primero el plantearnos cuáles serán las competencias que deban de regir a los docentes de este nuevo milenio, y para podernos evaluar en la adquisición de la competencia el profesor, tendrá que, hacer que esa competencia sea evaluable.

Si el profesor tiene una gran técnica para enseñar, y la implementa la modifica la lleva a la práctica, le puede dar como logro que el aprendizaje sea significativo; y si a la vez tiene también vocación de profesor; pero si además, tiene talento buscar constantemente nuevas estrategias, entonces, llegamos al logro de la competencia y por ende al éxito de la educación; que nos llevaría a hacer algo nuevo en materia educativa que revolucionaría la pedagogía en el mundo. En fin, esto tiene un gran número de series, como infinitas pueden ser las creaciones del docente.

Al respecto de las competencias del docente, lo primero que se necesita es contar con un criterio amplio y descartar los sistemas, rutina y las recetas, que se nos heredaron es tiempo de incursionar por nuevos caminos. Es decir; que en la actividad docente no se puede copiar, no es necesario crear, porque el arte es creación, y la educación es un arte, la cual marcará un rumbo en base a las competencias tanto genéricas del docente como disciplinares.

Si bien es cierto es cuestión de discernimiento, para poder tomar la decisión de enfrentar nuevos retos, y en consecuencia, crear. Para ello se hace necesario el poner en juego las competencias, ya no la memoria, no usar más las recetas añejas y polvorientas que nos heredaron, ni los sistemas obsoletos, tenemos que evitar que se nos cargue de información sin sentido. Para la docencia se requiere que responda a una formación basada en competencias, ya que no hay estructuras que sean infalibles y que perduren al paso de los años. Todos los métodos, cualesquiera sean, sólo son útiles en la medida en que desarrollemos los profesores, las competencias tanto disciplinarias como genéricas.

Práctica profesional

Por otra parte es importante el valorar la práctica profesional, antes de diseñar cuáles serán las competencias tanto genéricas como disciplinares que el profesor debe de poseer, ya que es uno de los aspectos de la vida del docente que es imposible sistematizar; no puede haber sistematización. Esa es la enseñanza que surge de la competencia para el logro del éxito. También, es necesario pensar que lo que el docente enfrenta es una situación concreta, única e irrepetible, porque sus alumnos son únicos e irrepetibles y necesita una solución para esa situación determinada por el tiempo, el espacio y los alumnos. No es tarea fácil ya que esa

solución no la encontrará en ninguno de los casos de la Historia de la Educación, ya que los libros nos pueden hablar de espacios, tiempos, entornos diferentes en los que en un momento determinado nos encontramos.

Al considerar los principios en los que se sustenta la competencia que permita el logro de la enseñanza han surgido de las grandes obras, de las obras maestras de la práctica docente, de manera que siendo principios empíricos, no los podemos fabricar nosotros, sino que surgen de los hechos. Por eso enseñar no es una técnica, sino que es auténticamente un arte, y de allí, es que el docente no es un técnico, sino un artista, con competencias definidas para su logro profesional.

Contexto sociocultural

De igual manera se puede decir que el docente tiene ante sí un caso concreto: le encargan un grupo de alumnos heterogéneo, contenidos básicos curriculares, un contexto sociocultural, un proyecto institucional, y él tiene que llevarlos al éxito, tiene que hacer una obra de arte con ellos; tiene todo lo necesario.

Para ello él debe darle vida, esa es la solución del problema, esa es la verdadera construcción del éxito, si sus alumnos logran las competencias que se plantean para ellos, su calidad de vida se transformará en vida más plena, favoreciendo que ellos logren ser, críticos reflexivos, como lo es para la UAEMéx que espera que sus alumnos del nivel medio superior sean capaces de comprender las características generales de las ciencias, su quehacer, su relación con la cultura y la aplicación de conceptos, desarrollando la capacidad de conocer e integrar los

conocimientos de diferentes campos disciplinarios, como herramientas aplicables a la realidad, así como pueda aplicar el conocimiento de las ciencias, artes y humanidades en la construcción de juicios sustentados, y en el análisis crítico de los mismos.

Desarrollo tecnológico

Además muestre interés por los avances científicos, tecnológicos y los cambios sociales; comprenda y evalúe su impacto en los seres vivos, la naturaleza, la sociedad y en el universo, a fin de que aplique de manera consciente, responsable y sistemática, medidas para la preservación, transformación y mejoramiento del entorno, comprenda la estructura, comportamiento y transformación de los fenómenos naturales y sociales, aplicando los conceptos y principios básicos construidos en la interacción constante con los objetos de estudio.

Por otra parte emplee correcta y adecuadamente, los recursos, medios y herramientas que le ofrece su contexto, en la búsqueda, procesamiento, interpretación y aplicación eficaz de la información, tenga conciencia de sus valores para conducirse como un individuo con sólidos principios basados en la equidad, justicia, respeto a la pluralidad y a la diversidad, con apego a los preceptos jurídicos, éticos y humanísticos que regulen sus acciones, se desenvuelva con tolerancia, respeto y flexibilidad en el trabajo colectivo y socializado, fomentando un clima de cooperación, tenga una conciencia y compromiso social basada en relaciones empáticas y de respeto a la diversidad de: género, ideas, cultura, creencias, posturas teóricas y capacidades, asuma una actitud de liderazgo responsable y ético en la toma de decisiones personales y colectivas, reconozca y valore su identidad nacional y desarrolle un sentido de pertenencia que le permita impulsar, defender, preservar y difundir los valores culturales propios.

Que conozca, comprenda y respetar los de otras culturas, comprenda los principales cambios en la estructura social, económica y política de México y su proceso de construcción histórica, así como los factores a partir de los cuales el país se construye y evoluciona como nación en el marco de la modernidad, identifique los principales elementos que conforman la lengua y el habla en nuestro país, para expresarse con coherencia, claridad, fluidez y comprender el contenido de mensajes cotidianos, textos informativos, literarios o científicos, cuente con habilidades para buscar, identificar y seleccionar información proveniente de diversas fuentes y medios, valorándola de acuerdo a su relevancia, pertinencia, confiabilidad y vigencia, posea el hábito y gusto por la lectura así como las habilidades para la redacción y comprensión de textos con bases científicas, y literarios.

Competencias

Utilice técnicas y medios para expresarse con sensibilidad a través de diferentes manifestaciones artísticas, conformando las bases y elementos para que las pueda apreciar, se conduzca de manera autónoma y proactiva en la autorregulación de sus estrategias de aprendizaje, hacia el logro de los objetivos educacionales, aplique un pensamiento flexible, analítico y crítico, en la formulación de estrategias alternativas que favorezcan la solución creativa de problemas, la toma de decisiones y el análisis de la realidad, comprenda el lenguaje simbólico, la metodología e instrumentos para la construcción del conocimiento desarrolle la habilidad para evaluar el proceso y el resultado, desarrolle estrategias para actualizar, utilizar y relacionar los conocimientos previos con la nueva información, aplicándolos críticamente en la generación de nuevos conocimientos.

Identifique y recupere el error como un proceso que facilita la construcción de nuevos sentidos y significados, posea hábitos que le permitan cuidar de su salud mental y física, a partir de la comprensión de los conocimientos científicos y el desarrollo de actividades deportivas, artísticas y culturales, posea actitudes de confianza, seguridad y autoestima que le permitan enfrentar los retos que le plantee el Nivel Superior, fortaleciendo su sentimiento de competencia y sus capacidades para incursionar más tarde en el campo profesional.

Conclusiones

Al asumir el docente las docencias genéricas y disciplinares como una nueva manera de ver la educación, en donde los procesos educativos que promuevan están orientados a la formación de una conciencia crítica aplicable a diferentes contextos y a la vida de los educandos.

Desde una amplia perspectiva (moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, científica y social), reconociendo que todos los seres humanos poseen vastos y múltiples potenciales que ahora estamos comprendiendo, para considerar que el cambio de la inteligencia humana se explica como la posibilidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, en función de las competencias.

Referencias

- Deneyer. Furmemont. 2004, *Las competencias en la educación*. Fondo de cultura económico.
- González, Wânia R.C. 1996, *Competencia: ¿una alternativa conceptual? Competencia: ¿una alternativa conceptual?*
Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET,
- LEY nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. Presidente: Fernando Henrique

- Manfredi, S. M. (2004) Las Metamorfosis de la calificación: Tres décadas de un concepto. In: Carvalho, Janete Magalhães. Diferentes perspectivas de la profesión docente. Vitória: EDUFES, 2ª ed., p. 46-53.
- Perrenoud, P. (1999) Construir competencias desde la escuela. Porto Alegre: Artes Médicas Sur.
- Zarifian, Philippe.(2001), El modelo de competencia y sus consecuencias sobre los oficios profesionales. In: RAMOS, M.N. La pedagogía de las competencias: autonomía o adaptación. Sao Paulo: Cortez.

Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial: Visión desde BENM-ENMJN

Reyna Amalia Martínez Muñoz, María del Rosario Camacho Jiménez
y Mayra Beatriz Ortiz Rodríguez²⁰

Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños

Resumen

¿Cuál es la eficiencia terminal de las competencias profesionales y genéricas de los docentes en formación inicial de las escuelas normales públicas de la Ciudad de México? Esta ponencia presenta los resultados de la prueba piloto del proyecto Interinstitucional “Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial”, desarrollado para la Dirección General de

²⁰ reyna.martinezn@sepdf.gob.mx, rosariocamachoj@gmail.com y mbortiz@sepdf.gob.mx

Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en: la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y la Escuela Normal de Especialización (ENE), escuelas públicas de educación Normal de la Ciudad de México.

Se exponen los resultados del pilotaje de la Evaluación de Competencias Profesionales a los Docentes en Formación de 7mo y 8vo semestre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, regidas por el Plan de Estudios 2012 de las Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar respectivamente; para ello se retoman las experiencias previas sobre evaluación docente en la BENM y la ENMJN, y como resultado, el diseño, desarrollo e implementación de un instrumento de evaluación de las competencias genéricas y profesionales detectables durante la práctica educativa de los docentes en formación, que emanan del Plan de Estudios 2012 y que a su vez está correlacionado a las directrices de evaluación que emite el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad dentro del proceso educativo de enseñanza normalista.

Palabras clave: Investigación, Calidad, Evaluación, Competencias y Rúbrica

La Evaluación Educativa en México, desde los años 70's, ha pasado por diversas etapas y transformaciones que han ido desde la recolección de datos estadísticos, la elaboración de pruebas de aprendizaje para educación básica, la aplicación de evaluaciones internacionales, el establecimiento de estándares nacionales de calidad, y finalmente en la etapa más actual (2002) se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (Escudero, 2003; Martínez y Blanco, 2010; Cordero Arroyo et. al, 2013). El concepto de Calidad Educativa y la respectiva Evaluación que conlleva se ha establecido como prioridad en el Art. 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, por ello, cada institución, a partir de sus observaciones, trabajan en las áreas de oportunidad detectadas en los procesos educativos.

La DGENAM en cumplimiento a lo ordenado en el precepto Constitucional, promueve la investigación respecto a la evaluación educativa de los docentes en formación en las escuelas públicas de educación normal de la Ciudad de México y se plantea el proyecto Interinstitucional *"Evaluación de Competencias Profesionales en los Docentes en Formación Inicial"*, cuyo alcance se establece dentro de las competencias profesionales y rasgos que enmarca el perfil de egreso plasmado en los planes de estudio vigentes en cada una de las Instituciones y que a su vez están en concordancia con las directrices que marca el INEE para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica, teniendo como fundamento para el presente proyecto la Directriz 4 (INEE, 2015, p. 28), y retomando las experiencias en el ámbito de evaluación, considerando lineamientos institucionales, instrumentos de observación, cuestionarios, etc., que previamente han sido utilizados de forma colectiva o individual por los docentes.

El objetivo general del proyecto es investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de oportunidad y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal pública de la Ciudad de México.

Objetivos particulares

1. Recuperación y análisis de las experiencias de evaluación en las diferentes escuelas de Educación Normal Pública, para determinar el punto de partida de la investigación.
2. Revisión de los rasgos y competencias del perfil de egreso de los planes vigentes, para observar el nivel de eficiencia de la práctica docente de los estudiantes de 7mo y 8vo semestre.

3. Elaborar un instrumento acorde a las competencias y rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios vigente para cada escuela normal, que permita evaluar y dar seguimiento a lo anterior.
4. Analizar la información recabada con dichos instrumentos, para aportar un diagnóstico que propicie el análisis para generar las estrategias de mejora institucionales, que fortalezcan el proceso de formación inicial de los alumnos de Educación Normal Pública de la Ciudad de México.

Marco Normativo y Teórico

Desde el ámbito internacional, los aprendizajes de los alumnos se han observado como centro de atención, siendo considerados el objeto principal donde recae todo el proceso de enseñanza aprendizaje; a principios de los 70's comienza a reenfocarse sobre la rendición de cuentas y las responsabilidades del personal docente por encima de los objetivos educativos planteados, sin embargo, el cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, sigue siendo la parte central del concepto de Evaluación (Escudero, 2003, p. 9). Desde 1964 se han promovido evaluaciones internacionales, principalmente en las áreas de matemáticas y ciencias. A partir de la experiencia previa, ya en los años 90's se aplica el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, mejor conocida como examen PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A partir de los resultados obtenidos se llegó al planteamiento de que el actor fundamental de todo proceso educativo es el maestro y el impacto que tiene la labor de éste sobre los resultados de los alumnos. (Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilh. 2013).

En México la evaluación educativa ha tenido diversos cambios de concepto, forma y aplicación. Martínez y Blanco (2010) hacen la distinción sobre tres etapas evaluativas en México que van desde 1970 a 2010. La Secretaría de Educación Pública ha pasado desde recolectar información para la formulación de estadísticas e iniciar con el desarrollo de instrumentos de exámenes de aprendizaje (80's y 90's); se fue reorientando y centrando en los aprendizajes, principalmente en educación básica, desarrollando pruebas que miden el aprovechamiento y se establecen los estándares nacionales acerca de ello. Para mediados y finales de los noventa comienza la aplicación de pruebas internacionales del TIMSS, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación y PISA. Finalmente, en la etapa más actual (2002) se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dicho Instituto en sus inicios formuló como misión Evaluar el conjunto del sistema educativo, viéndolo como un todo integral. Para esta tarea el INEE estableció cuatro rubros a desarrollar: establecimiento de indicadores, diseño de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales. Y comenzó la aplicación de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) (2005) (Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilth. 2013).

Al Estado Mexicano le corresponde velar por el cumplimiento del derecho a la educación de calidad de todos los educandos, entre ellos los estudiantes normalistas, es por ello que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 consigna como líneas de acción la formulación de un plan integral de diagnóstico, el rediseño y el fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas, la garantía de la calidad de la educación que imparten las normales y de la competencia académica de sus egresados. Así mismo la Constitución reconoce la educación de calidad como un derecho humano fundamental, y en su artículo 3º establece que el Estado

deberá Garantizar la calidad, por lo que se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y se encarga de su coordinación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien define las directrices y la mejora de la calidad y la equidad de la educación.

El presente proyecto tiene un primer fundamento en la Directriz 4 del INEE que hace referencia a Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes y está encaminada a atender problemas, debilidades y vacíos, referentes a la Insuficiencia de evaluaciones externas sobre todos los actores y componentes de las instituciones como son las debilidades en los procesos internos de evaluación y la articulación de éstos con los realizados externamente, inconsistencia de los dispositivos de diseño para la adopción de estrategias de mejora e innovación académica e institucional y cuyo propósito es *“Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances”* (INEE, 2015, p. 28 y 29).

El segundo fundamento es en referencia a las competencias genéricas y profesionales que establece el plan de estudios 2012, para la definición de las dimensiones e indicadores del trabajo docente a ser evaluadas en los docentes en formación inicial (SEP, Plan de estudios Licenciatura en educación Primaria 2012). Y, finalmente, en las competencias particulares a las que contribuye el desarrollo del programa de estudios del espacio curricular de práctica profesional correspondiente al 7º y 8º semestre de la licenciatura, considerando principalmente, el énfasis de desarrollo que se especifican para el espacio curricular de la práctica profesional (SEP, 2012, Práctica Profesional, Licenciatura en Educación Primaria)

Metodología. La Investigación y Análisis de Información

El enfoque de esta investigación es cuantitativo con un alcance de descriptivo a correlacional, según Hernández Sampieri, el alcance descriptivo de una investigación *se refiere a buscar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis*. El alcance correlacional está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, *se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables* (Hernández Sampieri, 2010, pp.85 Tabla 5.1).

La investigación enfoca su atención en el cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos de cuarto grado de educación normal, ya que en este tramo de la licenciatura el plan de estudios plantea la consolidación de las competencias genéricas y profesionales necesarias para ejercer la docencia frente a grupo y es posible valorar los logros del perfil de egreso de los docentes en formación, previo a su egreso y en observancia de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), Capítulo I, Art.12, de los propósitos del Servicio, que establece las funciones docentes en cuanto a que quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.

Diseño del Instrumento

El documento orientador para el diseño del instrumento es el plan de estudios 2012, basado en un enfoque por competencias desde *la perspectiva socioconstructivista, (SEP, Plan de estudios Licenciatura en educación Primaria 2012)*. A partir de las competencias genéricas y profesionales que establece, se definieron las dimensiones del trabajo docente a ser evaluadas en

los docentes en formación inicial, obteniendo las siguientes: Planeación, Instrumentación y Evaluación Didáctica, Ambientes de Aprendizaje, Ética Profesional y Vinculación con la Institución y el Entorno. Para la integración de los indicadores del instrumento se realizó un análisis de todas las competencias establecidas en el plan de estudios, así como aquellas particulares a las que contribuye el programa de estudios del espacio curricular de práctica profesional correspondiente al 7º y 8º semestre de la licenciatura y se determinó evaluar aquellas competencias que son detectables en el desempeño de la práctica docente. (SEP, 2012, *Práctica Profesional, Licenciatura en Educación Primaria*).

Acorde con el modelo por competencias, el diseño del instrumento es una rúbrica analítica, considerando que el diseño de un instrumento tipo rúbrica, como describe Josep Alsina Masmitjà (Masmitjà “et. al”, 2013): muestra las expectativas a ser alcanzadas y sus distintos grados de consecución, permite diseccionar las tareas que conforman una competencia y es un instrumento que permite compartir los criterios que evalúan el progreso desde el principio y durante todo el proceso con una evaluación formativa y continuada. En concordancia con el enfoque cuantitativo de la investigación (Hernández Sampieri, 2010), la rúbrica otorga criterios de evaluación en términos de que la escala empleada en los descriptores de desempeño es tanto numérica, porcentual y descriptiva con apreciaciones cualitativas (López Carrasco, 2007).

El diseño de la rúbrica permite que ésta sea respondida por los tres actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje que intervienen durante el cuarto grado de la formación inicial de docentes, es decir: los alumnos, los maestros que dirigen la práctica en ambas escuelas normalista y los maestros frente a grupo de las escuelas primarias en donde realizan la práctica docente los estudiantes, logrando con ello alcanzar un análisis más profundo de la eficiencia terminal en la preparación de los docentes en formación ya que se abarcan los tres

tipos de evaluación principales: Autoevaluación, efectuada por los alumnos, heteroevaluación, llevada a cabo por los maestros de práctica y coevaluación, realizada por los maestros frente a grupo en escuelas de práctica; logrando con ello obtener las tres miradas complementarias del proceso de profesionalización de los estudiantes.

Cabe mencionar que para el ejercicio de la aplicación del instrumento en una prueba piloto tuvo como objetivo validar el instrumento y obtener muestra representativa de respuestas en la población objeto de estudio, por lo que en el presente trabajo se observan los resultados de la autoevaluación realizada por los estudiantes de cuarto grado de las licenciaturas de educación preescolar y primaria.

Selección de la Muestra

Para la selección de la muestra, se definió como unidad de análisis a los alumnos que cursan el cuarto año en la escuela normal en sus diferentes modalidades. El interés es que la muestra, para la aplicación piloto del cuestionario, sea estadísticamente representativa de forma cuantitativa, por lo tanto, la población total a evaluar particularmente para la BENM es de 328 y 192 para la ENMJN, como se observa en la siguiente tabla:

	BENM	ENMJN
Asignaturas/ Especialidades	1 Licenciatura en Educación Primaria	1 Licenciatura en Educación Preescolar
No. De Grupos	15 grupos de 7mo y 8vo	6 grupos de 7mo y 8vo
No. De Alumnos	328	192

Considerando que todas las muestras —bajo el enfoque cuantitativo— deben ser representativas (Selltiz “et. al.”, 1980), para la delimitación de la muestra del pilotaje se utilizaron muestras probabilísticas, ya que puede medirse el tamaño y reducir al mínimo el error estándar. Con este tipo de muestras se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, como es el caso de este trabajo de investigación (Kish, 1995; Kalton y Heeringa, 2003). Para que la muestra fuese representativa del universo o población con la mínima posibilidad de error y un máximo de nivel de confianza se estableció, según el método de análisis Clúster, un nivel de confianza de los resultados del 95% de la población de cada escuela para conocer y generalizar los datos y un 5% de margen de error. Para la prueba piloto se calculó el 20% de la población total, la cual se distribuyó proporcionalmente en varios subgrupos y especialidades representativos de las escuelas normales, según el caso; para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros el pilotaje se aplicó a 68 alumnos, para la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños a 39 alumnas. Para tal efecto resultó conveniente trabajar con la siguiente ecuación: $n' = Z^2pq/E^2$.

Escuela	Total de alumnos a evaluar 7º y 8º Sem	Muestra de los alumnos por escuela
ENMJN	192	39
BENM	328	68

Aplicación de la Prueba Piloto

Para la aplicación del pilotaje, el instrumento se convirtió a formato digital utilizando la plataforma Google Forms, logrando así la captación de datos estadísticos de manera ágil y certera; se implementaron y utilizaron salas ya existentes de cómputo en las escuelas para aplicar el pilotaje en vivo y al mismo tiempo, a la población objeto de evaluación.

Resultados

El instrumento de Evaluación

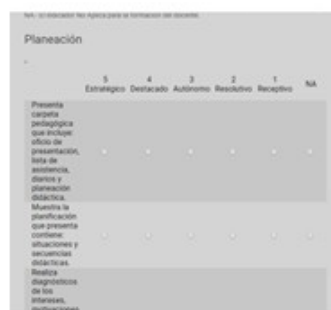
El instrumento obtenido fue una rúbrica analítica que consta de 5 dimensiones, contiene en total 17 indicadores, derivados de las competencias genéricas y profesionales docentes, que se desprenden del plan de estudios vigente para ambas escuelas. Los descriptores del desempeño, son 5 criterios cuantitativos y cualitativos con los que se define el alcance de la escala evaluativa sobre la eficiencia terminal de los docentes en formación inicial.

Dimensión	Indicadores	Descriptor						Observaciones
		5	4	3	2	1	NA	
Planeación	Elabora carpeta pedagógica que incluye: oficio de presentación, lista de asistencia, diarios y planeación didáctica.							
	Diseña planificación que contiene: situaciones y secuencias didácticas.							
	Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas para el diseño de situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los							

	programas educativos vigentes.							
	Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos y realiza los ajustes pertinentes a la planeación.							
	Diseña estrategias de aprendizaje e incluye las tecnologías de información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos y los recursos con lo que se cuenta.							
Instrumentación y Evaluación Didáctica	Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.							
	Aplica metodologías y pruebas para el aprendizaje significativo de los diferentes campos formativos.							
	Emplea los recursos, materiales y medios didácticos idóneos, para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados.							
	Utiliza estrategias para promover el aprendizaje colaborativo, promoviendo un clima de confianza que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.							
	Emplea la evaluación como herramienta para intervenir en los diferentes momentos de la práctica docente							
Ambientes de Aprendizaje	Establece comunicación eficiente según las características del grupo escolar que atiende.							
	Favorece la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.							
	Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.							
	Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación							

Ética Profesional	Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo a los principios derivados de las leyes y normas educativas, con los valores propios de la profesión docente.						
	Manifiesta actitudes de respeto, trabajo, colaboración y disposición ante diversas situaciones, tanto dentro del aula como en la institución.						
Vinculación con la Institución y el Entorno	Participa de manera colaborativa y solidaria con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.						
Comentarios y Sugerencias							

Descriptores de Desempeño					
5 Estratégico Nivel Superior	4 Destacado Nivel Superior	3 Autónomo Nivel Alto	2 Resolutivo Nivel Básico	1 Receptivo Nivel Bajo	NA
El indicador es cubierto en su totalidad alcanzando los resultados esperados. Porcentaje de logro y eficiencia entre 91% y 100%	Indica un desempeño que clara y consistentemente sobresale respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Porcentaje de logro y eficiencia entre 81% y 90%	El indicador no es cubierto en su totalidad; sin embargo, se alcanza parcialmente aprendizajes esperados. Porcentaje de logro y eficiencia entre 71% y 80%	El indicador no es cubierto se manifiesta la presencia del mismo pero la calidad es regular o pobre. Porcentaje de logro 61-70%	El indicador no es cubierto y no se manifiesta actividad o trabajo relacionado con el mismo. Porcentaje de logro 51-60%	El indicador No Aplica para la formación del docente



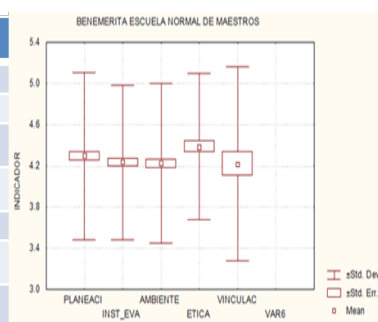
Montaje del Instrumento en plataforma Google Forms

La Prueba Piloto

El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

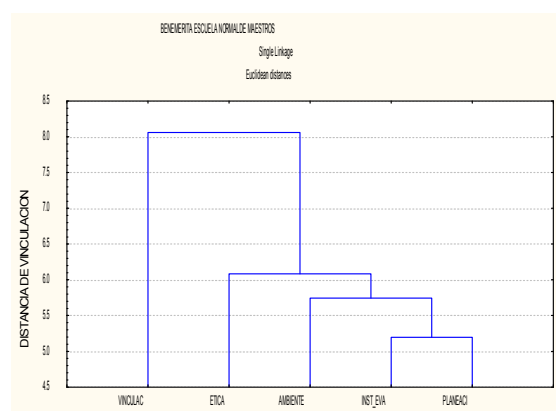
El instrumento de evaluación fue aplicado al 20% de la población de cuarto grado, esto es a 68 alumnos de la BENM logrando el total planteado para la muestra. En esta etapa de pilotaje se aplicó la autoevaluación por

BENEMERITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS			
DIMENSIONES:	Promedio	Mediana	Std.Dev.
PLANEACION	4.29289941	4	0.81528965
INST_EVA	4.23529412	4	0.75096098
AMBIENTE	4.22426471	4	0.7763094
ETICA	4.38518519	5	0.71220894
VINCULACIÓN	4.22058824	4	0.94388192



alumnos y se obtuvo una media de 4, considerada como Nivel Superior Destacado con un porcentaje del logro y eficiencia terminal entre el 81% y el 90% según la rúbrica diseñada, se observa en la gráfica que la percepción de los alumnos se encuentra en el nivel más alto en cuanto a la dimensión referente a la Ética Profesional y el más bajo en la Vinculación con la institución y el Entorno.

En la distancia de vinculación entre las dimensiones es posible observar que la dimensión de Vinculación con la Institución y el Entorno se muestra visiblemente desvinculada de las demás dimensiones, es decir que la percepción de los alumnos en este rubro establece una falta de participación dentro del ámbito escolar de las instituciones donde realizan la

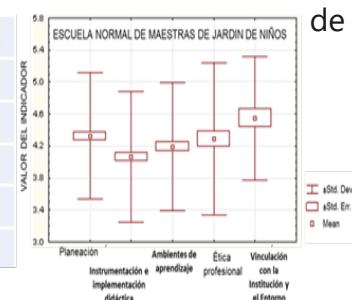


práctica docente, y la relación e influencia de esto con el desarrollo de la práctica docente en concordancia con las demás dimensiones establecidas.

El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

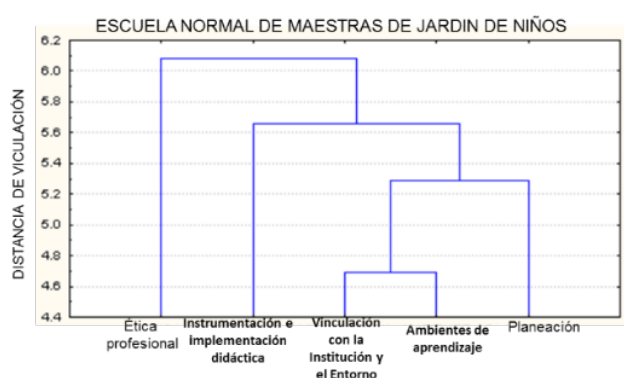
El pilotaje se aplicó a 40 estudiantes octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. En la aplicación se obtuvo una media de 4, considerada como nivel superior o destacado

	PROMEDIO	MEDIANA	DESV. EST.
PLANEACION	4.3	4	0.79
INST_EVAL	4.1	4	0.82
AMBIENTE	4.2	4	0.80
ETICA	4.3	5	0.95
VINCULACIÓN	4.5	5	0.77



con un porcentaje de logro y eficiencia entre el 81% y 90 %, según los descriptores de desempeño del instrumento aplicado.

Las gráficas muestran que en las dimensiones de Vinculación con la institución y el entorno y Ambientes de aprendizaje tienen similar nivel de logro, mientras que la lejana es Ética profesional, seguida por instrumentación e implementación Didáctica quedando Planeación en un nivel medio



sio-
nen
más
Ins-
tica,
de

vinculación con las demás dimensiones, se entiende entonces que la dimensión de Ética Profesional, se encuentra el área de oportunidad más significativa; quedando Planeación en la media de vinculación con las demás dimensiones.

Conclusiones

Hallazgos en la BENM

Dado que el resultado obtenido con la prueba piloto sólo permite analizar al 20% de los alumnos que cursan el 7mo y 8vo semestre, y debido a que sólo se contempla la autoevaluación de éstos, los resultados nos permiten observar dos situaciones específicas:

1. Las valoraciones dadas por los alumnos se encuentran, en la generalidad de la población evaluada, dentro del nivel Destacado hacia Estratégico, es decir que las consideraciones de los alumnos identifican un nivel de logro y eficiencia terminal en su Práctica Docente entre 81% y 100%.
2. El rango de desvinculación de los datos que arroja el análisis, muestra que las áreas de oportunidad que necesitan más atención, hasta el momento de la prueba piloto, se refieren a las dimensiones de: Vinculación con la Institución y el Entorno en primer lugar, seguida de la dimensión sobre Ética y en tercer lugar, la referente a Ambientes de Aprendizaje, mientras que las Dimensiones de Instrumentación y Evaluación Didáctica, y Planeación son las que se concretan de forma más satisfactoria, según la visión de los alumnos evaluados.

Hallazgos en la ENMJN

La fase de pilotaje en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños muestra que las estudiantes se ubican dentro de un nivel Destacado hacia Estratégico del 81% al 100% de logro y eficiencia en el desarrollo de su práctica docente, dando la valoración más alta en

cuanto a la Vinculación con la institución y el entorno en el mismo nivel con ambientes de aprendizaje seguidas por el rasgo de planeación en la media; teniendo como áreas de oportunidad que requieren mayor atención las dimensiones de Ética e Instrumentación e implementación didáctica mismas que se relacionan y revelan las necesidades de las estudiantes según su propia percepción en esta primera etapa del proyecto.

Reflexiones

El proyecto de Investigación Interinstitucional “Evaluación de Competencias Profesionales de los Docentes en Formación Inicial”, fortalece la cultura de la evaluación educativa con una mirada reflexiva desde el interior de los centros escolares normalistas, desde tres perspectivas: autoevaluación de los alumnos (etapa de pilotaje mostrada en esta primera fase), evaluación del docente de la normal y del maestro de la institución de práctica (segunda etapa de aplicación final al total de la población de 7mo y 8vo semestre), buscando mejorar el proceso de formación de los futuros maestros, frente a los retos y problemáticas reales que se viven en la práctica cotidiana; cumple así con lo que se enmarca en los planes de estudios vigentes, lo previsto por el INEE en la Ley de Servicio profesional Docente y en la Constitución Mexicana en su Art. 3°, para una práctica docente exitosa.

Referencias

- C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch, S.W. Cook (1980). Métodos De Investigación en las Relaciones Sociales. Ediciones Rialp, Madrid.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3°, Última reforma DOF 29 de enero de 2016, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> Recuperado el 17 de abril de 2017

- Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilh. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 2-19., http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es Recuperado el 17 de abril de 2017
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Recuperado el 17 de abril de 2017
- Hernández Sampieri (2010) *Metodología de la Investigación*, 5ta edición Mc Graw Hill, México.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- Kalton, Graham y Steven Heeringa (2003). *Leslie Kish: Papeles Selectos*. Hoboken, NJ: John Wiley. Canadá Kenneth M. Zeichner (2012). El maestro como profesional reflexivo. John Dewey, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado. <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- Leslie Kish (1995). *Diseño Estadístico para la Investigación (En Papel)*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, DOF: 11/09/2013, http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco_normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente Recuperado el 18 de abril de 2017.
- López Carrasco, Miguel Ángel (2007), *Guía básica para la elaboración de rúbricas*, Universidad Iberoamericana Puebla. <https://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas>. Recuperado el 19 de abril de 2017
- López García, Juan Carlos (2014). *Cómo construir Rúbricas o Matrices de Valoración*. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/MatrizValoracion>. Recuperado el 19 de abril de 2017

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). Los grandes problemas de México. VII. Educación (pp. 89-124). México: El Colegio de México. http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf Recuperado el 18 de abril de 2017

Masmitjà Josep Alsina, Irurita Ana Argila, Aróztegui Trenchs Montserrat, F. Javier, Arroyo Cañada, Badia Miró Marc, Carreras Marín Anna, Colomer Busquets Miquel, Gracenea Zugarramurdi Mercè, Halbaut Bellowa Lyda, Juárez Vives Pere, Llorente Galera Francisco, Marzo Ruiz Lourdes, Mato Ferré Mònica, Pastor Durán Xavier, Peiró Martínez Francisca, Sabariego Puig Marta, Vila Merino Barbara (2013) Cuadernos de docencia universitaria 26, Rúbricas para la evaluación de competencias, Edit. Octaedro, Barcelona <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf> Recuperado el 19 de abril de 2017

SEP, Plan de estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria,

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios Recuperado el 17 de abril de 2017

SEP, Plan de Estudios 2012. El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf Recuperado el 19 de abril de 2017

SEP, Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Plan de Estudios 2012. Práctica Profesional. Licenciatura en Educación Primaria, Séptimo y Octavo Semestres.

La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior y en la Escuela Normal de Especialización

María Rosa Acosta Osornio²¹, Elizabeth Cortes Lechuga
y Ernesto Uribe Gómez

Escuela Normal de Especialización.
Escuela Normal Superior de México

²¹ mrosa.acosta@sepdf.gob.mx, elizabeth.cortes@sepdf.gob.mx, ernesto.uribeg@sepdf.gob.mx

Resumen

Ante los actuales retos, la educación en México ha implementado modelos educativos basados en competencias que tienen como objetivo principal dar respuesta a los nuevos requisitos que demanda el mundo actual. Por lo tanto para la formación inicial de los docentes para la educación básica es fundamental que éstos cuenten con las herramientas necesarias y poder enfrentar, a través de su práctica profesional, los compromisos institucionales y curriculares.

Éstos deben estar formándose y desarrollando competencias con los conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan una educación de calidad donde «los docentes eduquen, guíen y evalúen, pero también que demuestren su capacidad de desarrollarse, de participar en la modernización de la escuela dirigente y receptiva al cambio. No sólo debe facilitar el aprendizaje, sino también favorecer la formación del ciudadano y su integración activa en la sociedad, desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación» (SEP, 1998: 11-12).

Por lo anterior el objetivo general de este trabajo es el de investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de mejora y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal.

En consecuencia los docentes deberán contar con programas de formación que les permita desarrollar competencias de tal forma que contribuyan, a través de su práctica, al logro de los niveles de calidad que la sociedad reclama. Del alumno, futuro docente, se requiere un compromiso mayor ya que es el responsable de su formación, haciendo uso de sus recursos y habilidades personales, lo cual debe permitirle reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y de qué forma puede emplear su aprendizaje para que el impacto de su enseñanza sea real y eleve los niveles de calidad.

Palabras clave: Competencias, evaluación, investigación, rúbricas, calidad.

Formación Docente

El maestro responde a las necesidades sociales con las competencias que ha estado adquiriendo, su labor va mas allá de enseñar a leer y a escribir, es un apoyo, soluciona conflictos, asesora y colabora en el proceso de la educación de cada uno de nosotros. La buena práctica o el ejercicio de la profesión hace que el profesional adquiera una personalidad ética, se forma como ciudadano, como “un profesional excelente , que es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto, que no es conformista, sino que aspira a la excelencia en el servicio de las personas que lo requieren ”(Cortina, 2010)

El ser mejor cada día es cuestión de cada uno, el ser mejor docente es cuestión de la formación inicial y de la práctica que lleva día a día con sus alumnos, donde se establezca relaciones de confianza mutua que permita al profesorado conocer a sus alumnos y plantear las intervenciones en función de sus intereses y necesidades de su grupo, planteándose preguntas como ¿Qué competencias profesionales desarrolladas en su formación deberán demostrarse en su quehacer docente?

Es así que esta nueva propuesta de formar para educar, requiere una reconceptualización importante de la profesión docente y de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural. Es en este momento actual que se requiere un profesional de la educación distinto, reto que nos demanda analizar los cambios de la profesión docente sin obviar aquello que se ha planteado durante muchos años alrededor del debate sobre la profesionalización docente, y como enuncia Labaree (1999:20):

“existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos,...y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado.”

Y aquí cabe preguntarse, ante tantas dificultades para asumir una profesionalización docente, ¿cuáles son las competencias necesarias para que el profesional de la docencia asuma esa profesionalización así como la institución educativa formadora y tenga una repercusión educativa y social, con impacto de calidad.

Los modelos curriculares basados en competencias son tan diversos y confusos, que dan cuenta de una gran variedad de significados. No obstante conviene preguntarse si sus diseños e instrumentaciones han supuesto notables ventajas sobre otros modelos. Es en este sentido, se sostiene que la transparencia en los perfiles profesionales y académicos y favorecen el análisis de los resultados ayudan a fortalecer los programas académicos centrados en el alumno y primordialmente, apoyan las acciones que orientan los cambios estructurales de pensamiento, para buscar un desempeño competente a partir de los aprendizajes y el logro de las competencias profesionales.

Marco Teórico

El modelo de formación docente tiene como ejes centrales: las situaciones auténticas que permiten reorientar la pertinencia social fortaleciendo el desarrollo de las competencias y la promoción y fomento de la reflexión crítica sobre la práctica, pues están encaminadas al desarrollo de la conciencia problematizadora. (Jonnaert, P. Masciotra, Barrette, Morel y Mane 2007).

La reflexión crítica sobre la práctica es una forma de pensamiento que está relacionada con la acción; implica una consideración persistente y cuidadosa de la práctica en función de diversos conocimientos y creencias, que involucra además actitudes de apertura de mente y alta responsabilidad individual y social (Noffke y Brennan, 1988).

Por su parte, Schön (1992) propone que los profesionales deberían aprender a formular y reformular los complejos y ambiguos problemas que enfrentan en la práctica, probar varias interpretaciones, y como resultado modificar sus acciones, en un esquema de “reflexión durante y acerca de la acción”, que implica un pensamiento consciente, así como su modificación permanente en función de la acción. Todo lo anterior implica demandas racionales y procesos éticos y morales para realizar juicios razonados acerca de las mejores formas de actuar (Hatton y Smith, 2006). En función de estas nociones de reflexión, el presente modelo coincide en que existen niveles de reflexión asociados con el desarrollo de los docentes en sus trayectos de pericia.

Enmarcado en forma normativa, el proyecto recupera la postura de la UNESCO quién reconoce generalmente la necesidad de que los criterios orientadores para el diseño de las políticas públicas busquen mejorar el desempeño docente respondan a una perspectiva sistémica que atienda el conjunto de desafíos que enfrenta la profesión (UNESCO, 2013; 2014).

Ante lo anterior el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define las directrices y la mejora de la calidad y la equidad de la educación. Las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica que emite el INEE son:

- Directriz 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.

- Directriz 2. Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.
- Directriz 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.
- Directriz 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

El presente trabajo tiene su fundamento en la directriz 4 que hace referencia a Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes, cuyo propósito es “Evaluar de manera periódica los distintos componentes, procesos y resultados que configuran la oferta de formación inicial de docentes de educación básica para obtener información que permita conocer su situación actual, identificar las áreas de oportunidad y valorar sus avances” (INEE, 2015, p. 28).

Su objetivo general es investigar y valorar el logro de las competencias profesionales en los docentes en formación inicial, para la detección de áreas de mejora y la toma de decisiones al interior de cada escuela normal.

Metodología

Dado las características de esta investigación, el enfoque en el que se enmarca es cuantitativo con un alcance de descriptivo a correlacional, según lo planteado por Roberto Hernández Sampieri (Hernández Sampieri, 2010), dado que se utilizaron instrumentos con los que sea posible medir el nivel de logro del perfil de egreso de los alumnos evaluados de manera cuantitativa, siendo que existen diversas variables con descriptores por niveles alcanzados, lo que permite identificar la correlación entre las variables y cuantificarlas.

Según Sampieri (2010:56), el alcance descriptivo de una investigación *se refiere a buscar las propiedades, características y perfiles de personas grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis*. El alcance correlacional está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, *se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables*.

El proyecto centra su atención en los alumnos de cuarto grado de Educación Normal durante el Ciclo Escolar 2016-2017, último tramo de formación (Séptimo y Octavo semestres), en el cual es posible valorar el logro del perfil de egreso de los docentes en formación, ya que éste plantea las competencias genéricas y profesionales necesarias para ejercer la docencia y por ello es que surge la necesidad de llevar a cabo una verificación puntual sobre el logro del perfil profesional de los docentes en formación inicial, para reconocer aquellas áreas de oportunidad con vista a la mejora.

Para este trabajo, las escuelas que participaron en la evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación fueron la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y en la Escuela Normal de Especialización (ENE). Donde cada una, presenta una diversidad de características y problemáticas específicas que fueron contempladas en el diseño del instrumento de evaluación a fin de que la información recabada sea útil para ambas.

El Instrumento a diseñar se realizó con un formato de Rúbrica tipo Analítica, con los cinco rasgos del perfil de egreso que se desarrollan en cada una de las escuelas normales participantes y que fueron: a) Habilidades Intelectuales específicas, b). Conocimiento y Dominio de los Propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, c) Competencias didácticas generales, d) Identidad profesional y ética y e) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, y que son visibles en el aula durante el periodo de práctica de los docentes en formación.

El instrumento de rúbrica se conformó con cinco descriptores de desempeño y que fueron i) Receptivo Nivel Bajo, ii) Resolutivo Nivel Básico, iii) Autónomo Nivel Alto, iv) Destacado Nivel Superior y v) Estratégico Nivel superior, lo que permitió evidenciar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias alcanzadas por el estudiante y se puede considerar como un instrumento de evaluación formativa.

Una vez definida la unidad y población de análisis, se procedió a delimitar la muestra de la aplicación del cuestionario, el cual cabe mencionar que se elaboró de manera electrónica al emplear los formularios de Google, y sobre la cual se pretende generalizar los resultados y en su caso aplicarlo al universo de la población (Selltiz *et al.*, 1980).

En este trabajo se planteó al utilizar muestras probabilísticas debido a que puede medirse el tamaño y reducir al mínimo este error, al que se le llama error estándar (Kish, 1995; Kalton y Heeringa, 2003). Las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales, donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Las unidades o elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor. La precisión de dichos estimados depende del error en el muestreo, que es posible calcular.

Para tal efecto resultó conveniente trabajar con la siguiente ecuación:

$$n=Z^2pq/E^2$$

Donde se estableció un nivel de confianza (Z) del 95% requerido para conocer y generalizar los datos hacia toda la población y por ende tendría un valor de 1.96 como valor obtenido bajo la curva de distribución normal. Para tener una idea más completa sobre la generalización de los resultados obtenidos es necesario considerar el nivel de precisión (E) que para este estudio será del 95% con un 5% de error. Otros términos a considerar para la selección de la muestra probabilística serán los relativos a la variabilidad del fenómeno p y q que en este caso se les asigno valores de 0.5 como parte de la heterogeneidad de la población total que significaría una incertidumbre 50% de respuesta positiva o 50% de negativas.

Resultados

La evaluación de competencias profesionales de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior (Plan 1999) y en la Escuela Normal de Especialización (Plan 2004), en las que se implementó un instrumento de evaluación denominado rubrica analítica aportó información relevante a ambas instituciones sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidas en el Plan de estudios referentes a los campos de formación común y general.

La elección y aplicación de este tipo de instrumento obedeció a su versatilidad y flexibilidad debido a que los indicadores permiten medir la comprensión de las nociones fundamentales, la habilidad del estudiante para razonar, aplicar lo aprendido y la resolución de problemas propios de su quehacer docente.

De esta manera resulta preciso mencionar que la formación común considera el dominio de las habilidades para la comunicación, la búsqueda e interpretación de información; el conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, la comprensión del desarrollo de los alumnos y la aplicación de las competencias didácticas propias de este nivel y la influencia del medio en la práctica educativa.

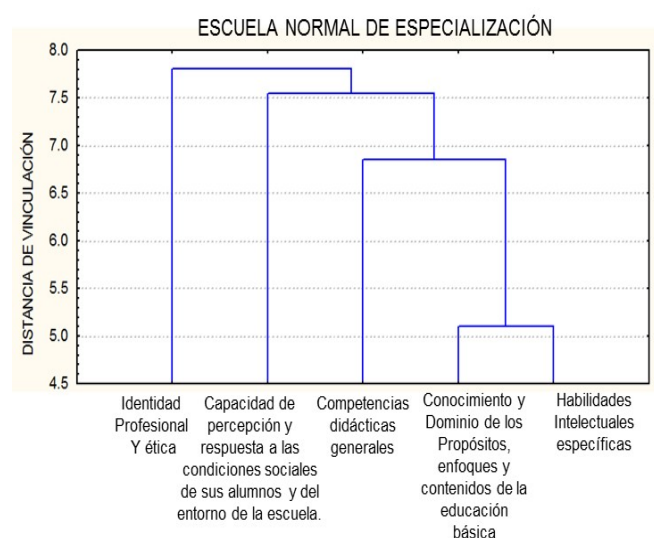
Por lo anterior, resalta que el tamaño de la población universo (N) de la ENE es de 110 alumnos y su tamaño de muestra (n) fue de 23, en el caso de la ENSM su N fue de 324 y la n de 65 alumnos. Donde ambas muestras cumplen con el teorema del límite central y obedecen a una distribución normal al 95%, lo que permitió realizar análisis no solo descriptivos sino inferenciales y multivariados sobre los valores de la población (N).

En el cuadro siguiente se pueden observar de manera descriptiva que en ambas escuelas normales que el descriptor en el cual los alumnos se ven en mayoría reflejados sus saberes es en el número 4, con desviaciones estándar mínimas a en su mayoría a la unidad, lo que implica ser Destacado y que consideran un desempeño claro y que consistentemente sobresalen al respecto en los rasgos de egreso evaluados.

PERFIL DE EGRESO	ENE	ENSM
Habilidades Intelectuales específicas	4.1±0,9	4.2±0.8
Conocimiento y Dominio de los Propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica	4.1±0.7	4.2±0.8
Competencias didácticas generales	3.9±1.2	4.2±0-8
Identidad profesional y ética	4.1±1.0	4.3±0.8
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela	4.0±1.1	4.26±0.8

Con base en el diseño del instrumento se consideró el uso de múltiples variables por lo que se empleó herramientas estadísticas que estudian el comportamiento de tres o más variables al mismo tiempo y se usaron principalmente para simplificar el número de variables para comprender la relación ellas, a tomar decisiones óptimas en el contexto en el que se encuentre teniendo en cuenta la información disponible por el conjunto de datos analizado.

Para tal efecto se realizó el análisis cluster, utilizado para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos. Donde se estableció un criterio de similitud de distancias euclidianas y cercanía sencilla, para poder determinar la matriz de que permitió relacionar la semejanza de las respuestas en los rasgos de egreso y sus descriptores representados en los siguientes dendrogramas.

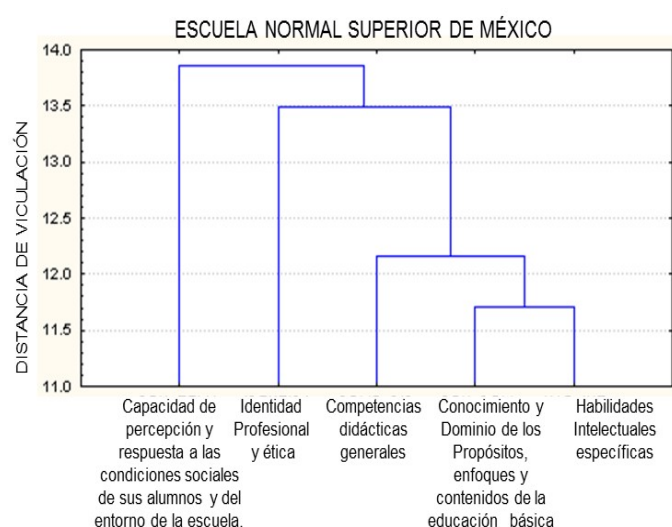


Para la ENE, el dendrograma obtenido denota que existe una marcada similitud entre los rasgos de Conocimiento y Dominio de los Propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica y Habilidades Intelectuales específicas y las distancias entre ambos es de al menos 0.5 de unidad de vinculación, pero en el caso de los otros tres están por arriba de los primeros en dos unidades, y el más alejado es el de Identidad profesional y ética de lo que se puede decir que entre los dos primeros rasgos de egreso para los alumnos de cuarto grado de la ENE existe una fortaleza y vinculación marcada en los rubros de estrategias para la comunicación y uso de información, además de la resolución de problemas de la práctica docente la capacidad de observar, plantear preguntas y proponer respuestas mediante la reflexión crítica.

Pero en el caso de la Identidad Profesional y Ética al estar más alejado denota un área de oportunidad que puede ser solventada con la implementación de actividades complementarias como cursos y/o talleres que consideren los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio al decoro humano, la libertad, la justicia, la equidad, la democracia, la solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad con la finalidad de que se reconozca el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

El soporte de tales acciones será el de reforzar la orientación filosófica, los principios legales y la organizativos del sistema educativo mexicano para que cada alumno se ocupe en promover, asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública. Donde las principales dificultades, necesidades y deficiencias que deban solucionarse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive. Puesto que cada alumno normalista deberá asumir su quehacer profesional como una carrera de vida conociendo sus derechos y obligaciones y utilizar los recursos al alcance para el mejoramiento de su espacio profesional.

En cuestión de la ENSM, el comportamiento fue el que se muestra en el dendrograma respectivo, el cual es similar al de la ENE, pero cabe mencionar que como el tamaño de muestra es mayor (65), las distancias de vinculación se incrementan, pero con base al principio de proporcionalidad se mantiene éstas.



Cabe destacar que los rasgos que se separan más son los de Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, debido a que el profesor debe ser dotado de autoridad pedagógica y por lo tanto de capacidad de reproducir los principios de orden cultural por lo que debe entenderse con el inculcar de manera progresiva los elementos y prácticas de la herencia cultural y de personalidad social. Por lo anterior de forma similar a la ENE, las acciones de mejora serían encauzadas a fortalecer por medio de actividades curriculares y complementarias la estima y respeto la diversidad regional, social, cultural y étnica de su comunidad, entidad y país como un componente valioso de su nacionalidad, para que acepte dicha diversidad de manera inclusiva, dado que estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo, como consecuencia de valorar la función educativa de la familia de manera receptiva, colaborativa y respetuosa de tal forma que los estudiantes normalistas sean capaces de orientar para la participación de sus futuros educandos al fortalecer ellos mismos como futuros decentes la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja donde se ocupe en promover un empleo racional de los recursos naturales en harás de enseñar a los alumnos de educación secundaria a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Conclusiones

- Se promueven expectativas para clarificar cuáles son los desempeños que los normalistas deben alcanzar al reducir la subjetividad en la evaluación.

- Permite a los estudiantes una autoevaluación y conocer los criterios con los cuales serán evaluados de manera reflexiva para realizar una valoración final de su formación normalista.
- Indica con claridad las áreas de oportunidad y con ése conocimiento permitirá diseñar acciones correctivas a aplicar al proporciona a los actores académicos administrativos la retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades para asegurar un proceso de mejora que impacte la formación inicial en la ENE y ENSM.
- Las acciones de mejora serán encaminadas a fortalecer por medio de las asignaturas curriculares y de actividades complementarias los rasgos de Identidad Profesional y Ética así como la Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Referencias

- Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, & Patiño Alonso, Norma Xochilh. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41), 2.19 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es Recuperado el 17 de abril de 2017.
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Recuperado el 17 de abril de 2017.
- Hernández Sampieri (2010) *Metodología de la Investigación*, 5ta edición Mc Graw Hill, México.
- Huerta, J.; Pérez, I.; Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educación. Revista de educación / nueva época*. Abril-junio. Num. 13. Recuperado el 7 de abril de 2008. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>.

- INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/101/P1F101.pdf> Recuperado el 18 de abril de 2017.
- Javier, Arroyo Cañada, Badia Miró Marc, Carreras Marín Anna, Colomer Busquets Miquel, Gracenea Zugarramurdi Mercè, Halbaut Bellowa Lyda, Juárez Vives Pere, Llorente Galera Francisco, Marzo Ruiz Lourdes, Mato Ferré Mònica, Pastor Durán Xavier, Peiró Martínez Francisca, Sabariego Puig Marta, Vila Merino Barbara (2013) Cuadernos de docencia universitaria 26, Rúbricas para la evaluación de competencias, Edit. Octaedro, Barcelona
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf> Recuperado el 19 de abril de 2017
- Jonnaert, P.; Masciotra, D.; Barrette, J.; Morel, D. y Mane, Y. (2007) From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37, 187-203.
- Leslie Kish (1995). Diseño Estadístico para la Investigación (En Papel). Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), El Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, DOF: 11/09/2013, http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco_normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente Recuperado el 18 de abril de 2017.
- López Carrasco, Miguel Ángel (2007), Guía básica para la elaboración de rúbricas, Universidad Iberoamericana Puebla. <https://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rubricas>. Recuperado el 19 de abril de 2017.
- López García, Juan Carlos (2014). Cómo construir Rúbricas o Matrices de Valoración. <http://eduteka.icesi.edu.co/SEP>
- (2017) Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, Ciclo escolar 2017-2018. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación Subsecretaría De Educación Básica, Coordinación Nacional Del Servicio Profesional Docente. México
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf
Recuperado el 18 de abril de 2017.
du.co/articulos/MatrizValoracion.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). Los grandes problemas de México. VII. Educación (pp. 89-124). México: El Colegio de México.

http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf Recuperado el 18 de abril de 2017.

SEP, Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Secundaria.

SEP. Plan de estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial.

Factores que impactan en el desempeño del docente en Escuela Normal “Pablo García Ávalos”. Protocolo de investigación

Diana Luz García Montes, María del Pilar Torruco Hernández
y Carlos Esparza Luque²²

Instituto Universitario Puebla
Escuela Normal Educación Física

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer el impacto de la carga administrativa en el desempeño académico de los profesores de la Escuela normal “Pablo García Ávalos”, licenciatura en educación física en el futuro (ENEF), así como en el logro de la visión y misión institucional, con el fin

²² dianaluzgarciamontes@hotmail.com, lic.pilar.torruco@gmail.com y esparza_0591@hotmail.com

de proporcionar la pauta para el diseño de estrategias de mejora que provoquen un impacto positivo en el clima organizacional y el desempeño académico y administrativo, así como de las necesidades de capacitación de los docentes.

La presente investigación se realizará a través de la fundamentación en la ciencia pedagógica y administrativa con un enfoque constructivista y fundamentado en el desarrollo organizacional, utilizando una metodología mixta: cuantitativa, a través de cuestionarios estructurados que se aplicarán a todos los docentes (23 profesores), cualitativa, por medio de la observación y registro de una clase de cada docente. Este estudio se pretende llevar a cabo durante los meses de abril a diciembre del 2017.

El resultado contribuirá al conocimiento de áreas de oportunidad y al fortalecimiento de conocimientos y destrezas de los docentes en su práctica académica.

Palabras Clave: Trabajo Docente, Educador físico, Capacitación y Trabajo.

Planteamiento del problema

En nuestro país con la finalidad que los docentes desarrollen su práctica profesional, acorde con las necesidades y lo que esperan los padres de familia, alumnos y la sociedad en general, se requiere de actualización permanente a través de la cual los maestros obtengan los recursos e instrumentos necesarios para llevar a cabo una práctica eficiente dentro del aula y así obtener mejores niveles de aprovechamiento en los alumnos que están a su cargo, por ello, este trabajo de investigación se centrará en las problemáticas que originan que dicha actualización no llegue de forma adecuada ni en los tiempos planeados a través de los programas que se implementan a nivel estatal para la actualización docente y los encargados de su implementación, los centros de maestros en el Estado de Tabasco, particularmente en el municipio del Centro.

Estos programas de actualización son la piedra angular en la que se pone todo el esfuerzo para mejorar la calidad de la educación, que han sido impulsados a través de reformas educativas desde 1992, prestándose mayor atención a implementar estrategias que permitan que el docente tenga un mayor dominio de la estructura metodológica a utilizar, del programa académico y los objetivos trazados para cada una de las materias que componen los programas y planes de estudios establecidos para la educación básica a nivel nacional, para estos efectos, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), fue conformado de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) y Talleres Generales de Actualización (TGA).

En ese orden de ideas, es claro señalar que a quien corresponde poner en operación el tan importante el Programa Nacional de Actualización Permanente, al que a partir de ahora llamaremos con sus siglas PRONAP, es a los Centros de Maestros, tal y como se señala en los “Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas” donde se establece que: “Los Centros de Maestros son un medio para garantizar la actualización continua y permanente del personal docente y directivo. Su propósito, central es ofrecer a los maestros los espacios e instalaciones básicos y un conjunto de servicios adecuados para el desarrollo de las diversas actividades constitutivas del PRONAP.”.

El programa de actualización docente a implementar a nivel Nacional se denomina como ya se señaló anteriormente Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), no obstante lo anterior, a nivel estatal se le nombra: Unidad de Desarrollo Profesional del Maestro (UNEDEPROM) y a nivel regional: Centro de Desarrollo Profesional del Maestro (CEDEPROM).

Los nacionales están destinados a cubrir, de entrada, los grandes problemas formativos, aquellos que están generalizados entre los maestros por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y las necesidades de la enseñanza.

Los diseños estatales de programas de estudio para la actualización de los profesores tienen la posibilidad de atender las necesidades particulares del sistema educativo de la entidad federativa, pero también las inquietudes profesionales de grupos específicos de profesores, en particular de aquellos que realizan sus actividades en zonas y condiciones difíciles.

Los programas de estudio que se trabajan son: Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Talleres Generales de Actualización (TGA) Cursos Estatales de Actualización (CEA) y Talleres Breves (TB).

- Cursos Nacionales de Actualización (CNA): Paquetes didácticos que cada profesor interesado recibe y que es proporcionado gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública, los cuales, contienen una guía de estudios y lecturas complementarias, que proporcionan al docente todos los elementos que requiere para estudiar, necesitando para su implementación de la voluntad y ahínco de cada docente para estudiar.
- Talleres Generales de Actualización (TGA): Se realizan en dos etapas, al inicio de cada ciclo escolar una capacitación intensiva, y otras sesiones programas durante el año escolar de forma extensiva, otorgando la posibilidad de que todos los maestros de educación básica participen en una actualización estructurada una vez al año, estas son aplicable en las escuelas o zonas escolares.

- Cursos Estatales de Actualización (CEA): Estos cursos son diseñados, programados e impartidos, por cada entidad federativa, en los Centros de maestros. Se han programado para atender las particularidades de cada estado.
- Talleres Breves (TB). Tienen por objetivo que los Centros de maestros se vinculen con sus usuarios naturales: los maestros y directivos de su área de influencia y que vaya ofreciéndoles posibilidades de satisfacción a sus necesidades profesionales específicas.

Durante el tiempo que llevan aplicándose estas instancias de actualización ha reflejado un trabajo incansable; los retos planteados y las dimensiones del problema a resolver son grandes, pero también ha sido grande la respuesta de los maestros, esto hace augurar un futuro prometedor para la actualización de maestros, su resultado dependerá de que todas aquellas personas que intervenimos en la operación y que somos responsables de impulsar su desarrollo, seamos propositivos al diseñar propuestas, tengamos la capacidad de responsabilizarnos por las acciones que nos tocan a cada uno, aprender de los errores y aciertos que en el ámbito nacional e internacional en el ámbito educativo se reflejen, y de no perder el contacto con las escuelas y los maestros que nos correspondan.

Existen a nivel nacional problemáticas que son clave para el desmejoramiento de la actualización profesional de los docentes:

- Prestación de servicios a un área específica de la población.
- Número de escuelas atendidas.
- División funcional en los Centros de Maestros.
- Jornada de Trabajo.

- Salarios devengados en los Centros de Maestros.

En Tabasco se planteaba que en promedio sus 21 Centros de Maestros debían atender 217 escuelas. En contrario, únicamente logran atender 142 escuelas, quedando por tanto un promedio de 75 escuelas sin atender. Esta situación, no es privativa de nuestro estado, existen estados donde es mucho mayor el número de escuelas que no logran ser atendidas, como en el Estado de México, donde un promedio de 174 escuelas no pueden ser atendidas por cada Centro de Maestros, o el caso de Oaxaca, donde en promedio 162 escuelas quedan sin atender, en Jalisco 112, Durango 140, en Chiapas 138, en Tlaxcala 127, en Campeche 122 y en Michoacán 117.

Contrario a este escenario desalentador de capacidad operativa de los Centros de Maestros, existen entidades tales como Yucatán y Baja California Sur, donde logran prestar atención a la totalidad de las escuelas que le corresponden, en el estado de Guerrero aunque no existe cobertura total, reporta únicamente un 1% de escuelas carentes de atención, mientras que en Colima 2.8% y en Aguascalientes 6.1%.

Otro aspecto de disparidad muy marcado a nivel nacional nace respecto al número máximo de escuelas por atender, donde un Centro de Maestros en Michoacán, refiere que le corresponde atender 2064 escuelas, seguidas por Centros de Maestros de Hidalgo y Jalisco que atienden 2000 escuelas, y algunos otros estados como Chihuahua, Oaxaca, Veracruz, Campeche, Sinaloa, Coahuila y Zacatecas, una cifra igual o por encima de 1000 escuelas por Centro de Maestros (1700, 1500, 1480, 1440, 1300, 1195 y 1000, respectivamente), sin embargo existen estados donde la afluencia de escuelas marcan que en promedio atienden 15 o menos escuelas, tales como: Baja California Sur con 9 escuelas por Centro de Maestros, Campeche

con 14, Quintana Roo con 15 escuelas en promedio y San Luis Potosí con promedio general de atención de mayor número de escuelas por atender de 15, siendo estos los estados con menor números de escuelas por atender en todo el país.

Como consecuencia de lo visto en párrafos anteriores, podemos concluir que existe una gran desigualdad entre el número promedio mayor de escuelas que deben atender cada Centro de Maestros a nivel nacional, donde tenemos que existen doce entidades que tienen al menos un Centro de Maestros que atienden 15 o menos escuelas como propósito de atención siendo estos Campeche, San Luis Potosí, México, Aguascalientes, Distrito Federal, Tamaulipas, Baja California Sur, Chiapas, Tlaxcala, Tabasco, Querétaro y Quintana Roo, teniendo como contraparte entidades que tienen Centro de Maestros que atienden entre 1000 y 1500 escuelas.

Preguntas de Investigación

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los factores que impactan el desempeño del docente de ENEF?

¿El ENEF cuenta con el personal capacitado al nivel requerido, para cubrir las necesidades educativas de sus alumnos?

¿Cómo impacta la carga de trabajo administrativo en el desempeño de los maestros de ENEF?

¿De qué manera influyen estos factores en el desempeño del docente y en la calidad de su clase?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

- Identificar los factores que impactan en el desempeño del docente del ENEF Pablo García Ávalos, en Villahermosa, Tabasco

Objetivos Específicos

1. Identificar cuáles son las principales funciones del ENEF.
2. Conocer las funciones del asesor pedagógico en el ENEF.
3. Conocer cuáles son los factores que impactan el desempeño del asesor pedagógico del ENEF.

Marco Teórico

Educación: Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

Pedagogía: Ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación, especialmente la infantil.

Deontología: Parte de la ética que trata de los deberes y principios que afectan a una profesión.

Maestro: Un maestro (del lat. magister) es alguien que ha estudiado magisterio y se encarga de la educación formal e institucionalizada de los niños de Educación Infantil, Primaria o Especial en escuelas o colegios.

Alumno: Persona que recibe enseñanzas de un maestro o que sigue estudios en un centro académico.

Formación continua: La Formación para el empleo (Formación Continua) es la herramienta que ponemos a disposición de empresas, trabajadores y desempleados para mejorar sus niveles de competitividad y capacidad de adaptación, actualizar sus conocimientos y facilitar el acceso al mercado laboral.

Capacitación: La capacitación es un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, mediante el cual se desarrolla las habilidades y destrezas de los servidores, que les permitan un mejor desempeño en sus labores habituales. Puede ser interna o externa, de acuerdo a un programa permanente, aprobado y que pueda brindar.

Asesor: aquel individuo que como actividad profesional se encarga del asesoramiento y de brindar consejos a determinadas personas que se encuentran ante determinadas circunstancias, preferentemente sobre imagen, gobierno, finanzas, política, ciencia, entre otras.

Trabajo Administrativo

Las Investigaciones sobre las cargas de trabajo administrativo implican situaciones que no se pueden medir a simple vista, ésta necesita de técnicas que ayuden a reforzar su estudio y que lleven a un resultado esperado, la cual otorgue a la Empresa o Institución un técnicas o estrategias de cómo poder mejorar ese trabajo administrativo; ya que en el Nuevo Milenio toma gran mayor auge las demandas de trámites de diferente índole.

Hay organizaciones crecen de una manera acelerada ya que tratan de diversificar sus funciones, logrando satisfacer a sus clientes en la necesidad que tienen en el momento con productos o servicios que oferte la Empresa o Institución. El incremento de éstas no está contemplado en un corto plazo ya que muchas veces no se cree en el éxito que puedan tener ya que dependen de la demanda de su población a la que se dirigen, pero ¿Qué es el trabajo administrativo? De acuerdo con la definición establecida por la Real Academia Española, Administrativo es un adjetivo que procede del latín “administrativus” y que hace mención a lo perteneciente o relativo a la administración. La administración, por su parte, está vinculada al funcionamiento, el rendimiento y la estructura de una organización.

Un administrativo es una persona empleada en la administración de una empresa o de otra entidad. Su tarea consiste en ordenar, organizar y disponer distintos asuntos que se encuentran bajo su responsabilidad, cumpliendo funciones desde tramitar la correspondencia hasta atender los llamados telefónicos, pasando por la recepción de documentos, la gestión de la agenda y el archivo de papeles, las funciones del administrativo son muy variadas.

Es habitual que el administrativo responda de manera directiva a un superior que ocupa los mandos principales de la jerarquía de la empresa. De este modo, en la práctica, el administrativo se desempeña como la “mano derecha” del gerente o del dueño, teniendo que estar al tanto de gran parte de los asuntos de la entidad.

El manejo de la informática y de las máquinas habituales de oficina (como una fotocopidora) es imprescindible para el administrativo, ya que tiene que organizar y procesar una gran cantidad de información.

En muchas ocasiones al momento de exigir el trabajo de forma inmediata genera complicaciones y obstáculos los cuales los jefes de área o coordinadores de la Institución no tienen contemplados y lo cual cae en controversia ya que no son respetadas sus indicaciones en tiempo y forma lo cual genera enojos entre los miembros.

Trabajo Administrativo y funciones dentro de la Organización

La complejidad del trabajo que llevan a cabo algunos de los Maestros que fueron formados para estar frente a grupos y que son comisionados a la Secretaría de Educación para realizar un trabajo de carácter administrativo, corresponde a su falta de preparación en cuestiones administrativas al desconocer en términos específicos lo que se refiere administrar una Dirección ya que su formación o perfil es totalmente académico. De tal manera que al momento de tomar posesión de algún caso similar a administrar alguna Institución o empresa es importante tener en cuenta y analizar lo siguiente:

Según lo indica Goldhaber, Gerald M. (1990), el proceso administrativo es considerado como una actividad compuesta de actividades que la complementan, lo cual conforman un trabajo administrativo en su totalidad, las cuales sus actividades son: planeación, organización, ejecución y control. (p. 28).

1. La Planeación: para determinar los objetivos en los cursos de acción que van a seguirse. Es importante decidir o estar identificado con los objetivos que se van a alcanzar, alcanzarlos conforme a los tiempos que se establezcan. Se formula un plan o un patrón integrando predeterminando las futuras actividades.
2. La Organización: para distribuir el trabajo entre los miembros del grupo y para establecer y reconocer las relaciones necesarias. Distribuir las actividades de trabajo entre los miembros que conforman el grupo e informar la participación de cada uno de los miembros.
3. La ejecución: por los miembros del grupo para que lleven a cabo las tareas prescritas con voluntad y entusiasmo. Llevar a cabo físicamente las actividades que resulten de los pasos de planeación y organización.
4. El control: de las actividades para que se conformen con los planes. Comprobar vigilar lo que se está haciendo para asegurar que el trabajo de otros está progresando en forma satisfactoria hacia el objetivo predeterminado. Establecer un buen plan, distribuir las actividades componentes requeridas y la ejecución exitosa.

De esta forma una organización: es la que está formada por dos o más personas que saben que ciertos objetivos sólo se alcanzan mediante actividades de cooperación, obtienen materiales, energía e información del ambiente; se integran, coordinan y transforman sus activida-

des para transformar los recursos, reintegran al ambiente los insumos procesados como resultado de las actividades de la organización. (Fernández Collado, Carlos; La Comunicación en las organizaciones; 1996, p.13)

Lo anterior nos ayuda a reforzar los puntos que se deben de tener en cuenta para el buen funcionamiento administrativo dentro de toda Institución y Organización de diferente índole. Dentro del mismo trabajo administrativo entre los miembros que conforman el funcionamiento efectivo de la Organización debe de existir una buena relación para facilitar los lazos de trabajo y sea ameno y no incómodo el ámbito laboral.

Al ver algunas problemáticas y bajos desempeños en las áreas de trabajo, cobra importancia el estudio sobre la Comunicación Organizacional, es un estudio de nuevo milenio ya que surge en Estados Unidos la primera investigación con la finalidad de medir la forma de rendimiento de los empleados entre una Empresa, ya que pueden influir muchos aspectos ya sea emocional, físico o psicológico que obstaculiza su desarrollo profesional y laboral.

La Comunicación Organizacional

Comunicación organizacional: ocurre en un sistema complejo y abierto que es influenciado e influencia al medio ambiente; implica mensajes, su flujo, su propósito, su dirección y el medio empleado; engloba personas, sus actitudes, sus sentimientos, sus relaciones y habilidades. (Goldhaber, Gerald M.; Comunicación Organizacional; 1990; p. 23)

Mientras haya la interacción entre dos o más personas ya existe un canal de comunicación porque se tiene un mensaje que la otra persona recibe y viceversa, ya sea en una plática común o cuando se plantea una conversación de trabajo en diferentes ámbitos; esta debe ser dirigida en sus diferentes ámbitos ya sea ascendente, descendente que son los más usuales dentro de una Organización.

Comunicación descendente: para enviar mensajes de los superiores a los subordinados. Su propósito es proporcionar las instrucciones suficientes y específicas de trabajo: quién debe de hacer qué, cuándo, cómo, dónde y el porqué. (Martínez de Velasco, Alberto – Noskin, Abraham; Comunicación Organizacional práctica; 1988, p. 23)

Siempre que recibimos una indicación de nuestro superior esperamos que sea clara y concisa para poder ejecutar la indicación al instante, pero en ocasiones es donde vienen las deficiencias de la persona que da la orden ya que al no estar familiarizado en el conocimiento de toda la Organización y surgen algunas dudas de cómo deslindar alguna actividad al personal que labora con él.

Comunicación ascendente: la que va del subordinado hacia los superiores, el principal beneficio es ser el canal por el cual la administración conoce las opiniones de los subordinados, lo cual permite tener información del clima organizacional en esos ámbitos.

Es común este tipo de relación cuando se hacen las juntas con el personal que labora en la Institución en determinados tiempos que son establecidas de manera consecuente en un plan de trabajo, en ella se retoman problemáticas, dificultades, fortalezas que se van incrementando en el trabajo diario y hacen expresar las necesidades que tengan en su área de trabajo o Coordinación de donde son responsables, de igual manera pueden surgir las problemáticas

debido a la forma de carácter de cada uno de los mismos, la forma emocional de cómo se sienta identificado dentro de la institución y de cómo sea el trato para cada uno de los empleados. El Coordinador General es el encargado de que todas las áreas funcionen debidamente y cubrir sus necesidades a corto plazo para un buen desempeño y sea reflejado de buena forma frente a las demás Instituciones.

Liderazgo

Es parte importante de las características de un jefe o de la persona que está al frente de una cierta Organización ya que debe de implementar estrategias o dinámicas entre ellos para ver resultados y deslindar responsabilidades que le son difíciles de atender desde su posición:

Liderazgo: es la actitud, talento o disposición de intervenir mediante otros para la consecución de objetos individuales o de grupo.

Líderes: son aquellos elementos capaces de comunicar a sus semejantes con exactitud sencillez claridad y oportunidad, las medidas, reglamentos, problemas, decisiones, sanciones, valores, políticas, normar, procedimientos y soluciones y cualesquier expectativas, buscando una satisfacción personal o grupal en cada caso; los psicólogos y sociólogos argumenta que además del factor comunicación también la personalidad es un aspecto vital.

Una característica en conducta de líder es su capacidad para retener, conocer y divulgar la información. Estos pueden clasificarse de la siguiente manera:

a) Aquel que promueve dentro de la Organización el cumplimiento de las funciones.

b) Aquel que colabora para que, ya satisfechos los objetos planeados, la organización opere como unidad para buscar una mayor superación.

c) Aquel que negativamente invita a los demás integrantes del grupo común para desalentar la productividad, ser causa de conflictos, y ser instrumento de manipulación.

(Ramos Padilla, Carlos G.; la Comunicación, un punto de vista Organizacional; 1991, p. 36 -37).

La comparación de las formas de liderazgo es algo estipulado referente a las actitudes y aptitudes que debe de reflejar dicha persona dentro de la Institución u Organización donde se encuentra laborando, lo cual genera factores que van inclinados a una forma positiva (por el bien común dentro de la misma), o de forma negativa (destrucción); muchas veces se confunde este término ya que los líderes tratan de manipular de forma negativa a la comunidad en la que se desenvuelven y creando así conflictos dentro de la misma.

Hay líderes que surgen de forma natural que no necesitan tener parámetros establecidos en su forma de actuar ni de mandato, su conducta y carácter son forjados de manera natural, dependiendo de las circunstancias que hayan vivido o se les presenten en el transcurso de su formación como personas.

Líderes que la misma sociedad les forma y los demanda dependiendo de las actitudes y aptitudes que reflejen en la misma, ya sea para su beneficio en éste caso en lo laboral que necesitan de un grupo de personas que lo respalde para la toma de decisiones para beneficio de la Organización o de ámbito personal.

Es por eso que cada persona en un mando medio superior o superior debe de conocer las fortalezas y debilidades de su equipo de trabajo ya que ellos lo ayudan a tener éxito dentro del área donde se desenvuelve. En ellos puede deslindar decisiones o responsabilidades que necesiten tomar en su ausencia, para el desempeño de alguna actividad.

Diseño Metodológico

La presente investigación se realizará a través de la fundamentación en la ciencia pedagógica y administrativa con un enfoque constructivista y fundamentado en el desarrollo organizacional, utilizando una metodología mixta: cuantitativa, a través de cuestionarios estructurados que se aplicaran a todos los docentes (23 profesores), cualitativa, por medio de la observación y registro de una clase de cada docente. Este estudio se pretende llevar a cabo durante los meses de abril a diciembre.

Se empleará la recolección de datos así como su análisis, esto con el fin de llevar a cabo una metodología científica, donde se lograrán contestar las preguntas de investigación y probar la hipótesis que se planteará al inicio de la investigación, se buscará indagar la problemática sobre la carga de trabajo administrativo en el ENEF, y la relación con su funcionamiento.

Por su alcance será descriptivo ya que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, el objetivo principal es saber por qué y para qué se está realizando, La importancia de la investigación documental reside en que al conocer y practicar sus principios y procedimientos permite desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para construir datos, información y conocimiento y exploratoria son las investigaciones que pretenden darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada reali-

dad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, y cuando más aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suele surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno que por su novedad no admite una descripción sistemática o cuando los recursos del investigador resultan insuficientes para emprender un trabajo más profundo, con lo que se busca reportar que sucede con las cargas de trabajo en el ENEF, por el tiempo de duración de la investigación ésta se llevará a cabo de manera transversal, ya que recolectará la información o los datos en un solo momento, en un tiempo único. Tendrá como propósito describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Se aplicará la técnica de encuesta, por lo cual su propósito de que se pudiera recabar información fidedigna acerca de los factores que impactan en el desempeño del asesor pedagógico.

Se aplicará un solo cuestionario para el personal que conforma en su totalidad al ENEF, independiente de las áreas que lo integran, incluyendo desde el personal administrativo, como a los Docentes que lo constituyen.

La investigación se enfoca tomando como universo a los profesores y administrativos del ENEF.

Resultados

Se espera conocer los factores que impactan en el desempeño docente de la Escuela Normal de Educación Física: Pablo García Ávalos, así como la identificación de las principales deficiencias que se poseen al respecto.

Referencias

- Acuerdo 558. *Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación (Sexta Sección) miércoles 29 de diciembre de 2010. Documento Rector, México, p. 18. dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5173005
- Acuerdo 716. Documento oficial en línea. Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación 26 de febrero de 2013. Documento Oficial en Línea, México <http://www.repuce.sep.gob.mx/REPUCE/static/documentos/ConsejosEscolar080610.pdf>
- Fernández Collado, Carlos. (1996). *La Comunicación en las organizaciones*; México: Trillas, p.13
- Goldhaber, Gerald M. (1990) *Comunicación organizacional*; New Jersey: p. 23
- Goldhaber, Gerald M. y Barnett, G.A. (1995) *Handook of Organizational Communication*. New Jersey: Ablex,
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Documento oficial en línea. Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación 11 de septiembre de 2013. México, Documento oficial en línea.
- http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Lineamientos generales para centros de maestros 22. *Reunión Nacional sobre Centros de Maestros*. (2010). Documento PDF en línea.
- Martínez de Velasco A. y A. Nosnik (Coordinadores) (1998). *Comunicación organizacional práctica*. Manual gerencial. México; p. 23
- Plan de Estudios 2011. Documento oficial. Primera edición, Secretaría de Educación Pública, Argentina 28, Centro, 06020 Cuauhtémoc, México, D. F. ISBN: 978-607-467-081-3
- <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>
- Ramos Padilla, Carlos G. (1991) *La Comunicación, un punto de vista Organizacional*, Trillas Edición en Español p. 36

Formación docente para el fortalecimiento de la comprensión de lectura

Martha Zenaida Calzada Guzmán²³, Ana Cristina Ocaña Bribiesca

Colegio Americano de Tabasco S.C.

Introducción

Es inevitable escuchar después de la publicación de los resultados obtenidos en cada ciclo de aplicación de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), los comentarios en los distintos ámbitos de la sociedad acerca del bajo nivel de competencia lectora (C.L) en que se ubican los estudiantes evaluados en nuestro país. Estos comentarios se hacen particular-

²³ mcalzada@cat.edu.mx, acristina@cat.edu.mx

mente evidentes en la escuela, en donde se convierten en quejas y preocupación de muchos docentes, quienes hacen su mejor esfuerzo para paliar este problema y, lo hacen utilizando sus propios recursos que en ocasiones resultan insuficientes debido a que carecen de un sustento teórico-metodológico en el cual apoyarse para orientar su trabajo. Esta situación detona la necesidad urgente de implementar un sistema de mejora de la competencia lectora en la educación secundaria, a partir de procesos de capacitación y acompañamiento del profesor.

Fue precisamente en las sesiones de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) en el ciclo escolar 2013-2014, donde los profesores de las distintas asignaturas coincidieron en que uno de los problemas más importantes que debían atenderse en la Ruta de mejora escolar debía ser la competencia lectora de los estudiantes de secundaria. Bajo la premisa de que esta competencia es uno de los medios más poderosos para adquirir conocimientos, solucionar problemas y participar eficazmente en la sociedad; apartando al alumno de una situación de desventaja y marginación cultural e intelectual.

Partiendo de la idea de que la disposición para la lectura y la competencia lectora de los alumnos mejoraría si todos los profesores realizaran una actividad al mes enfocada a ejercitarla, y conscientes de lo indispensable que resulta dotar al profesor de las herramientas que le permitan realizar estas tareas, se creó el Programa de formación docente para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Tres cuestiones debían tomarse en cuenta para abordar este problema, cómo capacitar al docente para enfrentarlo, cómo trabajarlo en el aula y cómo evaluar el programa.

El espacio idóneo para desarrollar el programa fueron las sesiones ordinarias del CTE porque permitieron capacitar al mismo tiempo a todo el personal docente, contar con la participación de todos los profesores durante la retroalimentación de los modelajes de las actividades que se implementaron en el aula y, la coevaluación del programa, elementos que junto con la evaluación y las asesorías individuales ofrecidas por el departamento de Pedagogía constituyeron sus pilares metodológicos.

Objetivo

El Programa de formación docente para el fortalecimiento de la competencia lectora tiene como propósito capacitar a los profesores de educación Secundaria en un centro escolar de la ciudad de Villahermosa, Tabasco; para que en un esfuerzo colaborativo, implementen actividades en el aula dirigidas a elevar los niveles de competencia lectora de sus alumnos, con base marco teórico de PISA.

Marco Teórico

El concepto de competencia lectora que se asumió para desarrollar el programa se tomó del Programa PISA que se basa en el modelo interactivo de lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión lectora, que parte de un enfoque cognitivo, como “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2015: 9).

Se utiliza el concepto competencia lectora para indicar que se trata de un proceso que pone en movimiento varias competencias cognitivas e incluso metacognitivas que se activan cuando el lector ajusta la actividad de lectura a sus propias metas, en distintos contextos o situaciones.

También le otorga un sentido funcional a la lectura, en el cual el lector interactúa con el texto utilizando sus conocimientos y experiencias previas, es decir, con información fuera del texto para realizar una reflexión acerca del contenido o la forma del texto.

Como se mencionó antes, en PISA 2009, se introdujo el término “comprometerse” a la definición de competencia lectora, como señala Saulés, “Esta variable ya había sido considerada en los anteriores marcos, pero no sino hasta el marco más reciente cuando se integra de manera definitiva a la definición. Para PISA esta variable se organiza a partir de tres factores: tiempo dedicado a la lectura; intereses y actitudes, y diversidad y contenido del material que se lee” (Saulés, 2012: 30).

Como se explica más adelante en este trabajo, el interés y la actitud del alumno, marcaron la diferencia en los resultados que obtuvieron los alumnos en las pruebas que se aplicaron a partir de los reactivos liberados por PISA 2000 (INEE 2005:49-93) y PISA 2009. Otro de los factores importantes en el desarrollo del proyecto que aquí se presenta y que también impactaron en los resultados, fue el contenido del material de lectura que dependió totalmente de la selección cuidadosa a partir de los intereses de los estudiantes, que el profesor hiciera o no.

En la construcción del concepto de competencia lectora, PISA prefiere utilizar el término “textos” en lugar de “información” para referirse tanto a la lectura literaria como a la centrada en la información.

Otro elemento importante de la definición del competencia lectora, hace referencia al término participar (en sociedad), en lugar de funcionar porque como menciona Saulés "Para diferenciarse de la lectura funcional, PISA incluye el término participar..." (Saulés, 2012: 18).

Es importante la connotación que le proporciona este término al concepto de competencia lectora, como se explica en PISA, "participar" se utiliza porque implica que la alfabetización en lectura permite a la gente contribuir a la sociedad así como a satisfacer sus propias necesidades: "participar" incluye el compromiso social, cultural y político. (OECD, 2015: 11).

PISA (OECD, 2015: 21) reconoce tres dimensiones que impactan en el proceso de competencia lectora que se pueden apreciar en el siguiente cuadro.

Dimensiones	Categorías
Aspectos. Son las estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para interactuar con los textos. Son cinco: • Recuperar información • Formarse una comprensión general • Desarrollar una interpretación • Reflexionar sobre el contenido del texto • Reflexionar sobre la forma del texto	Acceder y recuperar Integrar e interpretar Reflexionar y evaluar
Textos. La clasificación de textos incluida en el marco de PISA 2009 considera cuatro variables.	Medio: impreso y digital Ambiente: de autor y basado en el mensaje. Formato: continuo, discontinuo, mixto y múltiple. Tipo: Descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.
Situación. Está definida por el uso al que está destinado el texto	Privado: mapa, novela, carta, etc. Público: panfleto, formulario, aviso, etc.

	Laboral: instructivo, tabla, informe, etc. Educativo: texto, gráfico, esquema, etc.
--	--

A continuación se realizará una explicación breve sobre las tres categorías.

Acceder y recuperar

La observación de Saulés, resulta interesante respecto a la denominación de acceder y recuperar, señala que "...no es la más afortunada pues da la idea de que el lector debe rescatar o recuperar una información que ya había obtenido en algún momento y que por alguna circunstancia vuelve a requerir. En realidad este aspecto se podría definir como la capacidad de localizar y obtener información. Continúa explicando que "para realizar las tareas de lectura que se involucran en este aspecto, los lectores deben relacionar la información otorgada en la pregunta con la información que se expresa en el texto, la cual puede ser idéntica o redactada con sinónimos. (Saulés, 2012: 38-39).

Se puede definir también como "un proceso parecido al primer encuentro con una persona o con un lugar. El lector tiene ciertas hipótesis previas o ideas formadas sobre el texto a partir de una primera impresión y de sus reflexiones. Esta impresión es bastante general pero, a la vez, muy importante para la selección del

Integrar e interpretar

Para describir este aspecto, PISA señala que "requiere que los lectores amplíen sus impresiones iniciales procesando lógicamente la información, y así, conseguir una comprensión más completa y específica de lo leído. Entre las tareas que pueden usarse para evaluar este aspecto se incluyen la comparación y el contraste de información –integrando dos o más

fragmentos de información del texto, haciendo deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información e identificando y enumerando las fuentes de evidencia con objeto de deducir la intención del autor. (PISA, 2005:18).

Explica Saulés que “integrar implica conectar varias piezas de información para encontrar un significado, tanto de semejanza como de diferencia, haciendo comparaciones de grado, o comprendiendo relaciones de causa y efecto. A su vez interpretar se identifica con el proceso de darle significado a algo cuando no está suficientemente indicado en el texto”. (Saulés 2012:42).

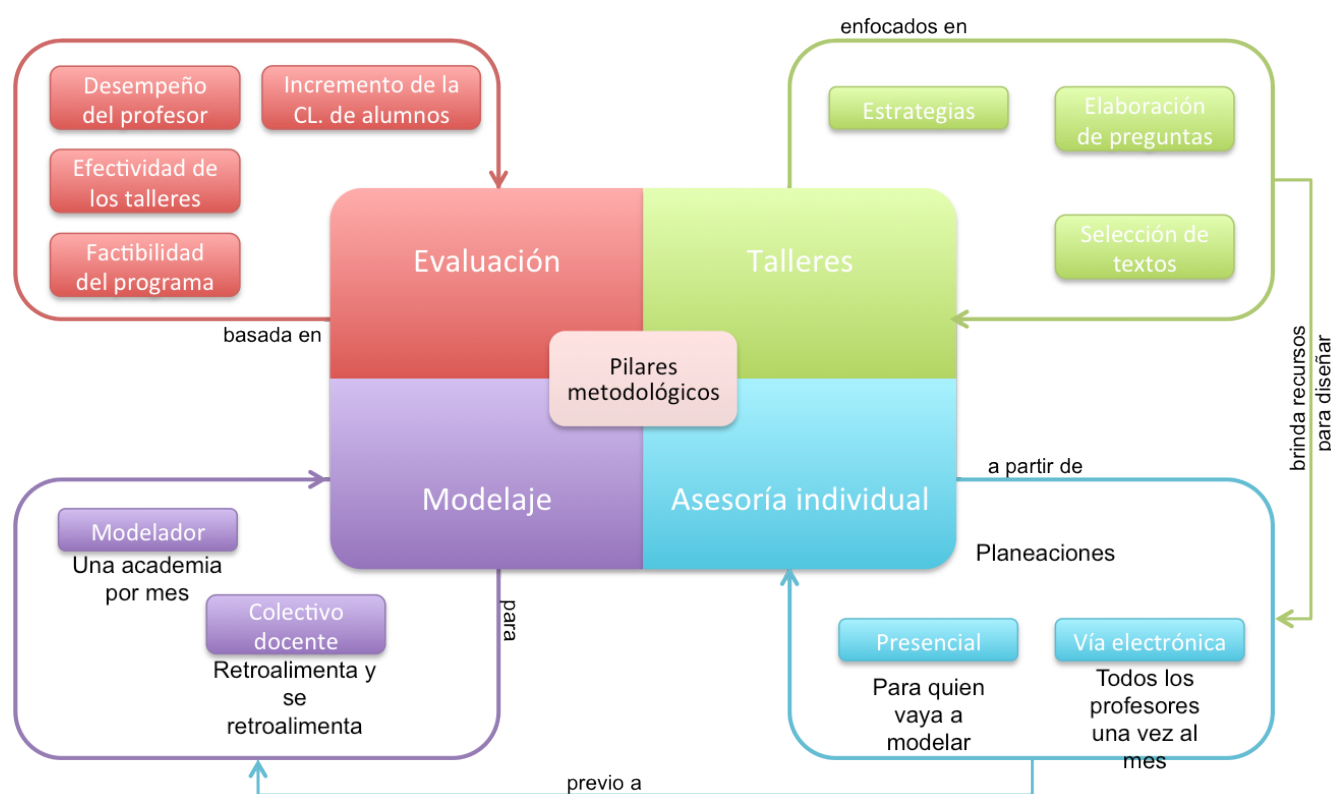
Reflexionar y evaluar

En esta categoría el lector además de utilizar la información que proporciona el texto, recurre a información o conocimiento previo, además como señala PISA “En muchos casos, los lectores deben ser capaces de justificar su propio punto de vista. Las tareas típicas para la evaluación de este proceso incluyen la aportación de evidencias o argumentos externos al texto, la evaluación de la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia, la realización de comparaciones con reglas morales o estéticas (estándares), la identificación de información que pueda reforzar los argumentos del autor y la evaluación de la validez de las evidencias o de la información proporcionada por el texto. El documento señala que, las tareas de evaluación incluyen la determinación de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito determinado, la valoración del uso que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso y la identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes. (OCDE, 2001:34).

A este respecto, Saulés señala que “uno de los puntos más importantes en este aspecto es la justificación que realiza PISA acerca de esta evaluación crítica que se busca valorar. (SAULES, 2012:44)

Método

La capacitación docente que ofrece el programa se sostiene de cuatro pilares que son la implementación de talleres, asesorías individuales, modelaje y evaluación.



Talleres

Ante el problema de desarrollar en el profesor las habilidades para fortalecer la competencia lectora en el aula, se optó por la capacitación bajo la modalidad de taller porque permitió, que a medida que se abordaban los contenidos teóricos se interactuara con éstos de forma práctica, facilitando la transición del taller al aula. También, se cuidó que las actividades del taller fueran lúdicas y atractivas, que permitieran crear un ambiente dinámico y además, les proporcionara ideas útiles y estimulara su creatividad en el diseño de sus planeaciones.

Los talleres se realizaron durante dos ciclos escolares en el espacio de las sesiones ordinarias del CTE y contó con la participación de 35 profesores del nivel Secundaria, que integraban la totalidad del personal docente.

El objetivo de estos talleres se centró en acercar al profesor a los fundamentos teóricos de la prueba PISA en el dominio de lectura. Para ello, se abordaron temas relevantes como el concepto de competencia lectora, definición y tipos de texto, la importancia de la lectura, recomendaciones para el diseño de las estrategias que se implementarían en el aula y, principalmente la elaboración de preguntas que atendieran las tres categorías de la dimensión Aspectos que evalúa la prueba.

Para ayudar al profesor en la elaboración de estas preguntas, se diseñó un recurso práctico y accesible que le proporcionara la información de las tareas que se relacionan con cada una de las categorías. Para ello, se analizaron los reactivos liberados de las pruebas PISA 2000 y 2009. A partir de los cuales se generó la siguiente tabla.

Extraer y Recuperar	Interpretar e Integrar	Evaluar y Reflexionar
• Localiza y ordena o combina información implícita en el texto. • Localiza y reconoce la relación entre diversas informaciones puntuales. • Localiza uno o más fragmentos de información. • Localiza información realizando asociaciones literales o sinónimas. • Realiza conexiones simples entre fragmentos de información cercanos.	• Realiza inferencias. • Comprensión precisa y detallada de la totalidad del texto o de secciones específicas. • Integra información de más de un texto. • Genera, comprende y aplica categorías. • Establece el significado de una palabra, frase o fragmento. • Compara o contrasta tomando en cuenta diferentes aspectos. • Comprende las relaciones entre diferentes partes del texto. • Reconoce el tema o idea principal. • Reconoce la intención o propósito de un autor, texto o fragmento. • Interpreta una frase en un texto corto.	• Genera categorías para evaluar las características del texto. • Adecua un texto bajo un criterio determinado. • Evalúa críticamente. • Formula hipótesis. • Realiza conexiones, comparaciones y da explicaciones sobre un aspecto del texto, recurriendo a la experiencia y actitudes personales. • Evalúa un aspecto del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales. • Evalúa el tipo de relación (contradicción, repetición, ejemplificación, solución-problemas, causa-efecto, concepto-definición) entre dos partes del texto.

Como resultado de las primeras sesiones del taller se comenzó la construcción de un catálogo de ejercicios para desarrollar la competencia lectora integrado por las planeaciones que elaboraron todos los profesores mensualmente durante dos años, para lo cual se utilizó un formato que se diseñó especialmente para este fin.

Retroalimentación individual

Las planeaciones fueron revisadas y retroalimentadas por el departamento de Pedagogía con tres propósitos. El primero, evaluar el progreso del desarrollo de la habilidad del profesor para redactar preguntas de los tres procesos cognitivos, seleccionar los textos con lo que trabajarían y despertar el interés de los alumnos por participar en la actividad. Otro propósito fue

garantizar que las actividades propuestas incluyeran preguntas de los tres procesos cuando se llevaran al aula. Ambos propósitos fueron orientados para fortalecer la capacitación a partir de una atención personalizada.

Todos los profesores debían enviar por vía electrónica una planeación mensual y tenían la oportunidad, de asistir al departamento a una asesoría presencial en caso de necesitar apoyo adicional. Sin embargo, la asistencia a la asesoría era obligatoria para aquellos profesores que fueran seleccionados para modelar su actividad en la reunión del CTE.

Modelaje

Como parte de la capacitación se consideró el modelaje de las actividades planeadas por los profesores. De esta manera, tuvieron la oportunidad de compartir su experiencia al implementarlas en el aula y al mismo tiempo recibir las observaciones y comentarios de los miembros del consejo, que les permitieron en algunas ocasiones realizar modificaciones. Con esta actividad también se fortaleció la capacitación ya que los profesores tuvieron la oportunidad de conocer distintos estilos, estrategias, productos, formas de resolver situaciones problemáticas, y a partir de las preguntas que mostraba el modelador tomar ideas para sus planeaciones.

La programación de los modelajes se estableció asignando a una academia para cada sesión del consejo y, cada una de ellas seleccionó al profesor que realizaría el modelaje. Este sistema garantizó que participaran todas las academias y la mayoría de los profesores.

Evaluación

La validación del programa tomó en cuenta la evaluación de los siguientes aspectos, el desempeño del profesor, la factibilidad de la instrumentación del programa, la efectividad del taller y los resultados en el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes.



Los aspectos que se consideraron para la evaluación del desempeño del profesor fueron, su participación activa y propositiva durante los talleres, el envío puntual de las planeaciones, la creatividad en el diseño de actividades y selección de textos, la disposición frente a las recomendaciones del departamento de Pedagogía y aquellos que tienen relación con la instrumentación de las actividades en el aula como la utilización del tiempo, la capacidad de lograr el interés de los alumnos y, la destreza que mostró para orientar y retroalimentar la sesión de preguntas y respuestas.

Para determinar la factibilidad de la instrumentación del programa y la efectividad del taller, se llevaron a cabo actividades orientadas a obtener de los profesores una valoración cualitativa de los contenidos de la capacitación y sus actividades, la practicidad de la planeación e implementación de las estrategias y el acompañamiento recibido por el departamento de Pedagogía y el facilitador de cada academia. Con este propósito, se implementó una mesa redonda y otras actividades que sirvieron para la socialización de las bitácoras personales, que son un instrumento en el que registraron las experiencias generadas a partir de la implementación en el aula. Además, estos momentos se utilizaron para recabar información acerca de sus necesidades y sugerencias.

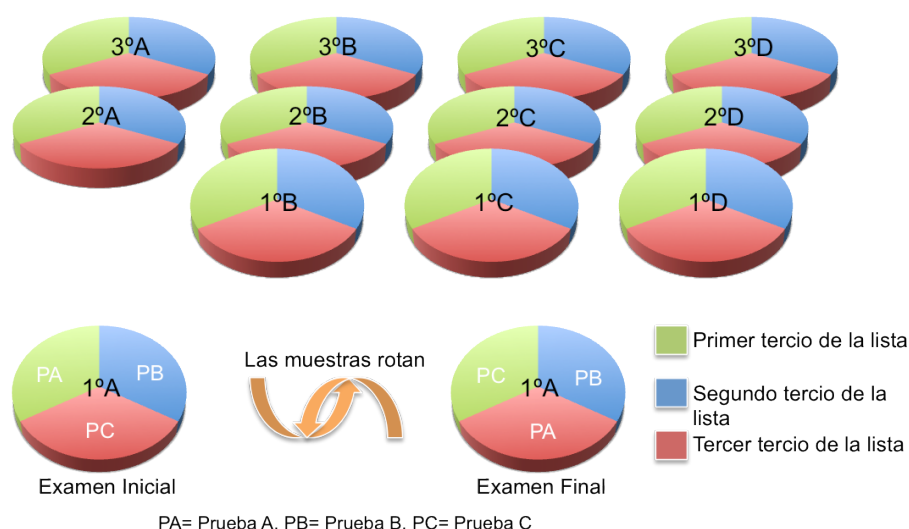
Para evaluar el fortalecimiento de la competencia lectora de los alumnos se diseñaron tres pruebas, que pudieran ser resueltas en una sesión de clase de 50 min. y que incluyeran al menos dos de los tres procesos cognitivos.

Las pruebas se aplicaron a una población integrada por 363 estudiantes distribuidos en cuatro grupos de aproximadamente 30 estudiantes, en los tres grados de una secundaria privada del estado de Tabasco. Para determinar las muestras, se dividió cada grupo en tres segmentos, de tal manera que cada muestra representara a un tercio de la población.

Las pruebas se aplicaron en dos momentos. El primero previo a la instrumentación de las actividades de competencia lectora en el aula y otro al finalizar el ciclo escolar. En cada momento se aplicó una prueba distinta a cada uno de los tres segmentos cuidando que ninguno de ellos respondiera la misma prueba dos veces. Este sistema permitió que cada prueba se aplicara en una tercera parte de la población en dos momentos distintos.

No se utilizaron grupos control a solicitud de la Dirección de la escuela argumentando que era necesario que todos los alumnos se beneficiaran de la capacitación ofrecida a los profesores.

Sistema de muestreo de las pruebas cuantitativas sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos al inicio y final del primer año del programa.



Resultados y Discusión de Resultados

Uno de los elementos que se utilizaron para validar el programa fue la evolución del desempeño del profesor al elaborar preguntas de los tres niveles cognitivos y selección de textos, destacando que de inmediato se dieron cuenta de que generalmente elaboraban preguntas de extraer y recuperar en sus actividades y exámenes. Sin embargo, a partir del segundo año lograron redactar preguntas de las tres categorías aunque pocos consiguieron clasificarlas correctamente, siendo las de integrar e interpretar las que resultaron más difíciles de redactar.

Aprendieron a solicitar siempre la argumentación de la respuesta en las preguntas de evaluar y reflexionar. Los profesores de Inglés resultaron un caso especial puesto que preferían utilizar los ejercicios de comprensión lectora que les proporciona el programa de certificación del idioma, aunque uno de ellos redactó con éxito preguntas de los tres niveles. Otro caso particular fue el de dos profesores que elaboraron preguntas que se respondían a partir de los contenidos de sus programas y no de la lectura o experiencia de los alumnos. Esta evolución se pudo observar en la revisión sus planeaciones y durante el desarrollo de los talleres.

Es importante mencionar que la tabla que se elaboró a partir de la clasificación de las categorías resultó útil y cumplió con el objetivo de ser un recurso de apoyo al profesor para la redacción de preguntas de C.L

La búsqueda mensual de textos que fueran adecuados a la edad e intereses de los alumnos y que además estuvieran relacionados de alguna manera con los contenidos de sus asignaturas hizo posible que los profesores se volvieron cada vez más hábiles en la selección de éstos, como resultó ser el caso de Matemáticas.

Algunos de los docentes que menos utilizan lecturas en sus clases como los profesores de Educación Física, Música, Danza o Matemáticas enfrentaron mayores dificultades en la selección de textos o redacción de preguntas, sin embargo dos profesores de Pintura que comparten esta característica, lo lograron con éxito.

También se dieron casos en los que profesores de asignaturas en las que la lectura de textos es casi cotidiana como Español o Historia, también tuvieron estas dificultades y en asignaturas como Formación Cívica y Ética, la selección de las lecturas fue rápida y las preguntas que más fácil elaboraban eran las de reflexionar y evaluar.

Las planeaciones requerían la redacción del propósito de la actividad o del profesor y el propósito de la lectura. La mayoría de los profesores no logró establecer la diferencia entre estos elementos, a pesar de que se retomó el tema en diferentes sesiones colectivas e individuales; por lo que se decidió eliminar el propósito de la lectura del formato de planeación.

Otro aspecto que mejoró después de dos sesiones fue la puntualidad en el envío de las planeaciones para su revisión oportuna en el departamento de Pedagogía. En un principio sólo un tercio de los profesores lo hacían en la fecha establecida, otros posterior a ella y muy pocos no las enviaban. Por ello se decidió reconocer a los profesores puntuales públicamente, esta estrategia hizo posible la mejora.

Uno de los elementos de las planeaciones requería que el profesor anotara la referencia de la lectura. Al inicio, aproximadamente el 85% de los profesores no la registró o lo hizo de forma equivocada. Esto agregó un tema a la capacitación que no se había incluido en su diseño original. La correcta redacción de las referencias se observó a partir de dos sesiones después de haber abordado este tema.

Se detectó un caso de plagio, donde el profesor utilizó un ejercicio de competencia lectora que tomó de Internet. Esto resultó relevante puesto que permitió realizar la reflexión sobre la importancia de aprovechar este espacio para ejercitar la habilidad de elaborar preguntas de los tres niveles cognitivos. No se volvió a presentar ningún otro caso.

La creatividad y la disposición de los profesores se pudieron evaluar en la revisión de las planeaciones, en la retroalimentación individual, durante el desarrollo de los talleres, en el modelaje y en la implementación de la actividad en el aula.

El programa propició el desarrollo de la creatividad para la planeación de actividades de competencia lectora ya que como lo manifestaron algunos profesores durante la retroalimentación individual y la mesa redonda, al observar los modelajes de algunos compañeros. Por ejemplo, se dieron casos en los que profesores creativos y entusiastas realizaron actividades adicionales a las solicitadas en la planeación que dieron realce a su trabajo, como agregar un concurso a partir de la información de la lectura en el caso del profesor de Tecnología, la caracterización de un profesor de Teatro para apoyar el modelaje de un profesor de Pintura o el análisis estadístico que realizó un profesor de Matemáticas a partir de los resultados que obtuvieron sus alumnos en la actividad de C.L. que aplicó en los cuatro grupos que atendía.

El último aspecto de la evaluación del desempeño docente que se utilizó para validar el programa fue la capacidad de captar el interés de los alumnos y la destreza para retroalimentar sus respuestas.

Los profesores se enfrentaron en un principio a la resistencia de los estudiantes a realizar ejercicios de competencia lectora fuera de la clase de Español. La resistencia fue cediendo relativamente pronto a medida que se acostumbraron a ello, incluso cuando los ejercicios les resultaban interesantes aprendieron a disfrutarlos. Como sucedió en la clase de Pintura, donde los alumnos después de leer un cuento y responder las preguntas de C.L. elaboraron un storyboard.

Retroalimentar las respuestas de los estudiantes representó un reto para los profesores porque aún estaban desarrollando la habilidad de cuestionar a los alumnos acerca de la respuesta a las preguntas y en muchas ocasiones se limitaban a indicar si la respuesta era

correcta o no. Por lo que se reconoce como una necesidad incluir en el taller actividades dirigidas a reforzar esta habilidad y darle un seguimiento más cercano a partir de la observación en el aula.

Otro de los elementos que se evaluaron para validar el programa fue la factibilidad de la instrumentación del programa. Para ello se tomaron en cuenta las experiencias y opiniones de los profesores respecto a los talleres, el acompañamiento, la planeación e implementación de las actividades.

Las respuestas obtenidas en la mesa redonda dejaron ver que los profesores reconocieron que los contenidos que se abordaron en el taller fueron pertinentes y tenían un importante sustento teórico por lo que los consideraron muy útiles para dotarlos de recursos que les permitieran incrementar la competencia lectora en sus alumnos.

Una vez iniciado el envío de las planeaciones la asistencia a las retroalimentaciones presenciales que se ofrecían en el departamento de Pedagogía fue poca, esto se debió a que no eran obligatorias pues los profesores la recibían electrónicamente con la consigna de realizar las adecuaciones a partir de las observaciones que se realizaban a sus planeaciones. Con el avance de los trabajos la asistencia aumentó y los profesores asistían aún antes de iniciarlas.

La asistencia a las retroalimentaciones era obligatoria únicamente para el profesor que iba a modelarla frente al colectivo docente para economizar ese tiempo y lograr que las presentaciones fueran ágiles, que el profesor sintiera confianza y porque al interior del mismo departamento se continuaba ejercitando la redacción de preguntas.

Todos los profesores asignados por sus propias academias, modelaron su actividad en la fecha establecida y contaron con tiempo suficiente para elaborarlas y corregirlas en caso de ser necesario.

La aplicación mensual de una actividad de C.L. en el aula, fue posible y no representó ningún atraso en el desarrollo de los programas académicos, ya que estaba relacionada con los contenidos de la asignatura aunque como se ha comentado antes, su planeación requería de una inversión extra de tiempo de trabajo del profesor. Adicionalmente el profesor tenía que gestionar algunos insumos como la impresión de las lecturas debido a que no todos los alumnos cumplían con llevarlas.

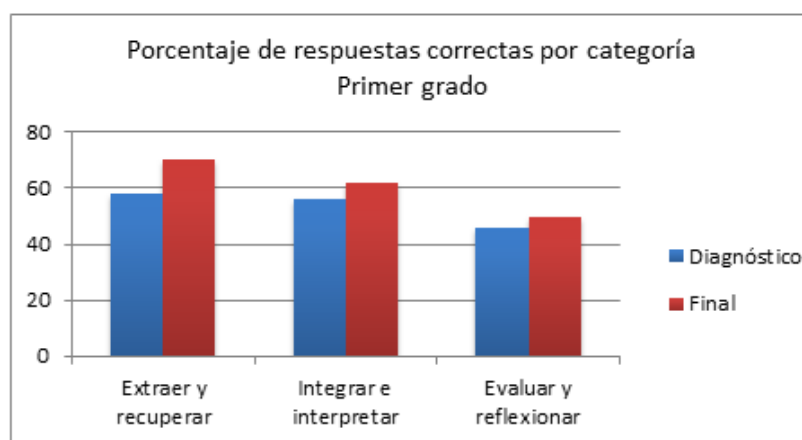
Se dieron cuenta que cuando la selección de la lectura resultaba del interés de los alumnos, la actitud de ellos era favorable, por esta razón fueron invirtiendo más tiempo en este proceso a la vez que se volvían más hábiles en realizarlo.

El desarrollo del programa bajo la modalidad de taller resultó muy efectiva para la capacitación, implementación, seguimiento y evaluación del programa, pues a lo largo de dos años logró dotar al profesor de elementos que le permitieron llevar al aula actividades que favorecieran la C.L en los estudiantes.

Es importante mencionar que se cuidó mucho que las actividades que formaron parte del taller no sólo fueran útiles para el desarrollo de habilidad de diseñar actividades de C.L sino que también resultaran atractivas, dinámicas, colaborativas, capaces de mantener el interés del profesor durante las cinco horas que duraba cada sesión aproximadamente, lo cual se logró.

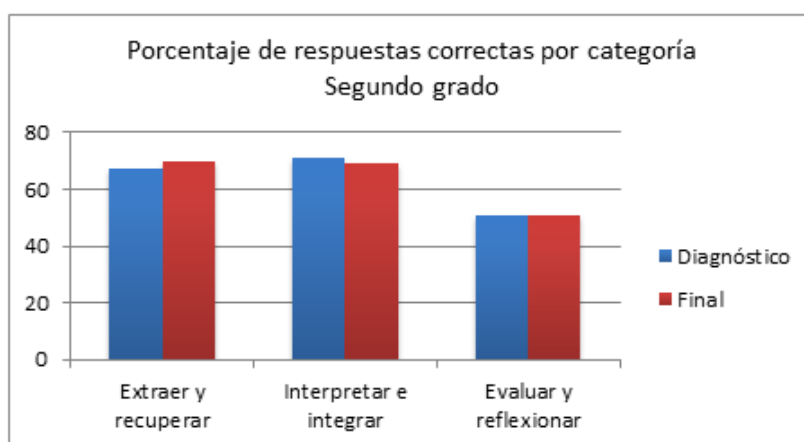
No todos los profesores alcanzaron el mismo nivel de logro, pues éste se vio influido por variables como la disposición, la creatividad y el entusiasmo, así los profesores que más aportaban en las sesiones, acudían al departamento de Pedagogía en busca de asesoría, seleccionaban cuidadosamente sus lecturas, atendían recomendaciones, fueron los que mejor desempeño tuvieron.

El programa también se validó a partir de la comparación de los resultados de las pruebas de medición de la C.L. que se aplicaron durante el primer año del programa, obteniéndose los siguientes resultados.



Primer grado	Diagnóstico Sep. 2013	Final Mayo 2014	Diferencia
C1	58	70	+12
C2	56	62	+6
C3	46	50	+4

Los alumnos de primer grado fueron los que mostraron mayor avance con respecto a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. Es importante mencionar que los maestros refirieron que la actitud y disposición para realizar los ejercicios y responder la prueba fue muy buena. La categoría con el resultado más bajo es la de evaluar y reflexionar, probablemente debido a que los reactivos que se utilizaron están diseñados para alumnos de 15 años que están por finalizar o finalizaron la educación secundaria.



Segundo grado	Diagnóstico Sep. 2013	Final Mayo 2014	Diferencia
C1	67	70	+3
C2	71	69	-2
C3	51	51	0

En el caso de segundo grado de secundaria no se observó evidencia significativa de mejora en la C.L. Los profesores de este grado comentaron en las sesiones que sus alumnos manifestaron desinterés en responder las pruebas, dado que éstas no impactaban en la calificación de alguna materia. Además, fueron los más renuentes para trabajar ejercicios de C.L. en asignaturas distintas a Español. Estas características y el bajo rendimiento académico e incremento de la indisciplina mostrado por los estudiantes de este grado, pudieran explicar los resultados obtenidos.

Los resultados en las categorías de extraer y recuperar e, integrar e interpretar fueron altas en las dos pruebas, posiblemente debido a que los reactivos utilizados están diseñados para su edad. Sin embargo, se deduce que el programa sí tuvo un impacto importante en la mejora de la C.L. al haber conseguido que el nivel de evaluar y reflexionar subiera un 10%.

La prueba diagnóstica se aplicó después del primer taller al inicio del primer año y la prueba final en la última parte de ese mismo año. Esto resultó en un inconveniente, porque fue hasta mediados del segundo año de implementación del programa, que los profesores dieron evidencia de volverse más hábiles para elaborar preguntas de los tres niveles y seleccionar textos atractivos e interesantes y, los alumnos mostraron una mejor actitud y disposición. Es posible que de haberse aplicado una tercera prueba a final del segundo año, los resultados hubieran sido aún mejores.

Conclusión

El programa es un instrumento eficaz para el fortalecimiento de la competencia lectora pues provee al docente de un marco teórico-metodológico y un acompañamiento sistemático, que le permite incidir positivamente en la mejora del desempeño de los estudiantes.

Lo anterior se sustenta en la confianza que genera en los docentes utilizar los elementos teóricos que ofrece PISA, recibir un acompañamiento cercano y continuo por parte del Depto. de Pedagogía y, con la retroalimentación entre pares que se recibe en un ambiente de compañerismo; esta confianza permitió contar con la disposición y actitud positiva de la mayoría de los profesores.

El programa también permitió que durante su desarrollo, los profesores identificaran sus áreas de oportunidad y trabajaran en ellas, consiguiendo un crecimiento profesional que se hacía evidente a la luz de los modelajes y las planeaciones.

El programa alcanzó su objetivo al conseguir que la capacitación recibida por los profesores se concretara en el aula mediante la aplicación de actividades de C.L., en todas las asignaturas de los tres grados de secundaria, que impactaron en la mejora de esta habilidad en distintos niveles de logro, que como se ha mencionado en otras partes de este trabajo dependieron de diversos factores.

A partir del análisis de la trayectoria del proyecto se pueden girar algunas recomendaciones que deben tomarse en cuenta al reproducir el programa. Es indispensable generar la disposición de los profesores y los estudiantes, crear ambientes favorables en el aula que estimulen el interés para realizar las actividades y, tomar consciencia de que implica un trabajo adicional para los profesores pero sobre todo para quien se encargue de capacitar y retroalimentar todas las planeaciones.

Para mejorar el programa se debe crear un espacio en las sesiones para la ejercitación de la retroalimentación que hace el profesor de las respuestas a los cuestionarios de C.L. que aplica en el aula. También, se recomienda la aplicación de una tercera prueba al final del segundo año de capacitación, para contar con una lectura cuantitativa de los resultados finales del programa.

La validación del programa se llevó a cabo en diversos momentos, con la participación del Depto. de Pedagogía y de todos los profesores, que al hacerlo suyo contribuyeron a su éxito.

Referencias

- INEE (2005). PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México, D.F.:INEE.
- OCDE (2000). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. Recuperado el 4 de julio de 2017 desde: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- OCDE (2001). La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000. Recuperado el 4 de julio de 2017 desde: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693817.pdf>
- ISEI-IVEI (2011). PISA: Comprensión lectora II. Ejemplos de ítems para uso del profesorado. España: ISEI.IVEI
- OECD (2015). PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework. Paris:OECD.
- Sulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. México, D.F.:INEE.

¿Por qué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación en el nivel medio superior

Diana Guadalupe Flores Millán²⁴, Ismael de la Cruz Orozco,
Francisco Octavio Colín Plata y Alejandro Alvarado Catzoli

Universidad Autónoma del Estado de México
Plantel "Isidro Fabela Alfaro" de la Escuela Preparatoria

Resumen

La evaluación propiamente dicha, es un elemento sustancial en el proceso de la educación no sólo como algo definitivo del camino que tome la práctica desarrollada dentro del aula sino como un componente legitimador y de retroalimentación de la misma. La evaluación es un elemento contundente, no sólo para que se planee la actividad escolar y contribuir a que se eleve la calidad de la enseñanza, sino también para comprobar si los estudiantes han logrado los objetivos de apren-

²⁴ dgfm149@yahoo.com.mx, islacruzo@gmail.com, ingfcocolin@gmail.com, alalcatzoli@hotmail.com

dizaje y han desarrollado el perfil deseado, entre otras razones. Es evidente que el concepto de evaluación es necesario que se cambie, pero tal cambio no es posible sin una aceptación y reconocimiento previo de las preconcepciones y prejuicios de la misma. Esta implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y cómo se hace, por tal motivo, es necesariamente indispensable reflexionar en y sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad de esa manera cobrará sentido y función.

Palabras clave: evaluación, sentido, función, principios y reflexión

Introducción

Hablar de evaluación para este siglo XXI sigue siendo un tema latente en la mesa de debate, no es un término unívoco lo sabemos, aunque se ha tratado de definirla y explicarla, de pronto parece que se contradice, de esa manera se vuelve más compleja esta palabra.

Como docentes con actitud crítica y reflexiva, hemos reconocido las serias limitaciones que enfrentamos al valorar la actuación de los estudiantes, pues nos cuestionamos ¿qué saben?, ¿cómo lo saben?, y ¿por qué lo saben? Se dobla la dificultad cuando es la hora de tomar decisiones que le siguen a las incompletas respuestas que tenemos para estas interrogantes.

De aquí la importancia de este trabajo. Es necesario aclarar que no intentamos con él una definición total y absoluta de lo que es la evaluación, al contrario, queremos un cambio de perspectiva que permita contar con una visión integral, auténtica y justa de las acciones que realizamos dentro del aula.

Consideramos que el hablar de evaluación no es hablar meramente de una asignación de calificación, sino que implica una reflexión profunda y consciente de cada uno de los pensamientos, acciones, conductas y actitudes que de forma cotidiana ocurren cuando se trabajan procesos de evaluación con los estudiantes.

La evaluación, como se ha mencionado, sigue latente en la mesa de debate, por lo tanto, es necesaria una reflexión profunda respecto a la forma de valorar logros, dificultades, fracasos y éxitos de las personas que participan en este proceso. Para que la evaluación cumpla estas funciones, el docente tiene que ser capaz de poner en marcha recursos, estrategias e instrumentos para comprender qué pasa en el proceso formativo. Por ende, el objetivo en este trabajo es que con base en el por qué y para qué de la evaluación, el docente adquiera una actitud reflexiva como una práctica incorporada a los procesos de enseñar y de aprender, que dé cuenta de los aprendizajes construidos y actúe para mejorar su práctica docente.

Siendo así, nuestra tesis gira en torno a que la evaluación debe responder a un por qué y a un para qué, en ese sentido cobra relevancia la función y el sentido de ella. Es decir que, el sentido de la evaluación es que se le considera que tiene dos acepciones, una de carácter de clasificación y otra de carácter social de selección (SEP, 2010, pág. 8), Bajo esas acepciones, responder a la pregunta ¿por qué evaluamos? Posiblemente respondamos: "porque es necesario informar a los estudiantes, a sus familiares, a los directivos, a la sociedad del nivel de aprendizaje de los estudiantes". ¿Cuál sería el sentido? El sentido sería conocer quiénes han adquirido los conocimientos para desempeñar funciones dentro de la sociedad.

El autor Morán Oviedo (2010), hace referencia a que la evaluación implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y cómo se hace, por tal motivo, es necesariamente indispensable reflexionar en y sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad.

El para qué evaluamos gira en torno al sentido de la evaluación, el objetivo de que cada estudiante aprenda de manera significativa. Santos Guerra (2002) propone convertir a la evaluación en un proceso rico y fundamentado que acompañe durante todo el camino al estudiante en la construcción del conocimiento. Reconsidera la pregunta ¿para qué evaluar? Y la respuesta es "Para aprender". Obviamente, esto es todo un proceso.

Dicho de ese modo, invitamos a nuestros compañeros docentes que se den permiso de sentir, de dudar y de reflexionar su práctica para ofrecerles a los estudiantes de Nivel Medio Superior una enseñanza que responda a sus intereses y necesidades, como bien lo plantea la Reforma Integral para la Educación Media Superior.

¿Por qué y para qué evaluar? Función y sentido de la evaluación

Este mundo globalizado exige transformaciones en la sociedad, tanto en conocimientos como en habilidades y en el uso e implementación de las tecnologías de información y comunicación, por lo tanto se hace necesario reconsiderar el ejecutar modificaciones en la práctica educativa en la Educación Media Superior (EMS), con el objetivo de formar estudiantes que desarrollen las competencias necesarias para un desempeño destacado en la vida académica, social y laboral.

El estudiante de este nuevo siglo de Educación Media Superior requiere que el docente le apoye para desarrollarse. A lo largo de su proceso de aprendizaje, además de competencias, aprendizajes que le permitan llevar a cabo una vida personal y social que satisfaga sus necesidades. Desde esta óptica, las propuestas educativas relevancia y responsabilidad para fomentar una educación integral que rebase fronteras, que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. De esa manera, el trabajo académico se reconocerá como una de las partes fundamentales para aumentar la calidad del sistema educativo, orientado a satisfacer las necesidades, expectativas y demandas de los alumnos y sociedad en general.

En este contexto de la RIEMS, se proyecta especial interés en los factores determinantes para la calidad de la EMS, el desarrollo de competencias en ella, es un requisito indispensable para que la Reforma llegue a buen término, en gran medida, esto depende que los estudiantes adquieran el perfil de egreso que señala el Sistema Nacional de Bachillerato. El perfil tanto el docente como el del estudiante no es igual al de nivel básico o superior, es mucho más diferente, pues debe cubrir expectativas y necesidades de los adolescentes con el hecho de que se convertirán en ciudadanos con derechos y obligaciones, por lo tanto, tienen que aprender a tomar decisiones que lo benefician a él y a la sociedad.

Ante ello, en el presente trabajo de investigación, nuestro objetivo es que con base en el por qué y para qué de la evaluación, el docente adquiera una actitud reflexiva como una práctica incorporada a los procesos de enseñar y de aprender, que dé cuenta de los aprendizajes construidos y actúe para mejorar su práctica docente. La metodología aplicada fue la investigación-acción porque ella fue la que nos guio para estructurar nuestras ideas y nuestro actuar profesional.

A través del tiempo, el papel del profesor ha ido modificándose de acuerdo a las diferentes reformas educativas que cada gobierno ha propuesto. Es cierto que algunos docentes se han resistido a las nuevas reformas y se les ha escuchado decir “para qué más reformas si los alumnos no quieren aprender”. Evidentemente que son ideas prejuiciosas, con falta de argumentación y reflexión que obstruyen el progreso y la adecuada implementación de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, y no se haga a un lado a la evaluación.

En la Reforma Integral para la Educación Media Superior (SEP, 2010), considero, que el papel del profesor radica primeramente en comprender qué es la evaluación. La mayoría de las ocasiones se sabe que se tiene un rol que desempeñar dentro del proceso de enseñanza, pero la ignorancia impide implementar acciones acertadas y nos hace tropezar otra vez con la misma piedra, o bien, nos convertimos en meros repetidores de lo que cada ciclo escolar se viene haciendo, lo cual quiere decir que no aprendemos de nuestra historia, la dejamos que pase desapercibida y no nos detenemos a pensar de manera consciente los actos que hacemos en el aula a consecuencia de la ignorancia.

La evaluación propiamente dicha, es un elemento sustancial en el proceso de la educación no sólo como algo definitivo del camino que tome la práctica desarrollada dentro del aula sino como un componente legitimador y de retroalimentación de la misma que hace que el docente y el estudiante tomen decisiones de acuerdo al contexto en el que se estén desarrollando.

La evaluación es un elemento contundente, no sólo para que se planee la actividad escolar y contribuir a que se eleve la calidad de la enseñanza, sino también para comprobar si los estudiantes han logrado los objetivos de aprendizaje y han desarrollado el perfil deseado, entre otras razones.

La conceptualización de la evaluación escolar en términos de su sentido y función no ha cambiado así como lo han hecho otros términos en la práctica educativa, nos atrevemos a decir que la perspectiva tradicional de esta, sigue siendo la misma, debido a que se hace referencia a la asignación de una calificación sobre el conocimiento del estudiante, o bien, se mide la cantidad de la información aprendida, aunque también ponemos en tela de juicio lo que mencionamos al último, porque ojalá estuviéramos hablando de información apprehendida.

Bajo estas argumentaciones que presentamos, es evidente que la evaluación de los aprendizajes toma sentido como un mero proceso de acreditación, muy pocas veces se relaciona con la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, el proceso de adquirirlos, de comprenderlos, de reflexionarlos, o qué decir del desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes, en realidad tan significativas en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Es evidente que el concepto de evaluación es necesario que se cambie, pero tal cambio no es posible sin una aceptación y reconocimiento previo de las preconcepciones y prejuicios de la misma.

¿Por qué evaluamos? Función de la evaluación

Se considera que la evaluación tiene dos acepciones, una de carácter de clasificación y otra de carácter social de selección (SEP, 2010, pág. 8), Bajo esas acepciones, responder a la pregunta ¿por qué evaluamos? Posiblemente respondamos: "porque es necesario informar a los estudiantes, a sus familiares, a los directivos, a la sociedad del nivel de aprendizaje de los estudiantes". ¿Cuál sería la función? La función sería conocer quiénes han adquirido los conocimientos para desempeñar funciones dentro de la sociedad.

¿Para qué informar a los estudiantes de su evaluación?

Si nos ponemos a reflexionar, la evaluación sirve a estos para analizar “el proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que pueda transferir este aprendizaje a su vida cotidiana” (Morán, 2010, pág. 2). En ese sentido, el autor Morán Oviedo hace referencia a que la evaluación implica un proceso de formación que requiere ser consciente de lo que se hace y cómo se hace, por tal motivo, es necesariamente indispensable reflexionar en y sobre la práctica para brindar una retroalimentación oportuna, pertinente y de calidad.

En síntesis, pensamos que la forma de evaluar tiene que centrarse en las características que tienen los estudiantes y dejar a un lado lo que nos impide reflexionar y concientizar, pues tenemos en cuenta que los instrumentos y acciones que son utilizadas para evaluar también son fructíferas para el aprendizaje, diría Morán Oviedo:

si la intencionalidad es formar para resolver problemas, las formas y los procedimientos para evaluar tendrán que estar relacionados con la solución de problemas; si la intencionalidad es formar para la investigación, las formas y procedimientos tendrán que llevar a los estudiantes a realizar actividades y ejercicios de investigación (Morán, 2010, pág. 2)

Queda claro que la evaluación, en este sentido, adquiere un papel para el aprendizaje del estudiante, para la innovación escolar y el proceso de formación y reflexión.

¿Para qué evaluamos? Sentido de la evaluación

La pregunta del ¿para qué evaluamos?, responde a reconocer y aceptar aciertos y errores y con ello generar cambios que deben introducirse en este proceso, con el objetivo de que cada estudiante aprenda de manera significativa, para ello, Santos Guerra (2002), dice que “la evaluación no es el momento final de un proceso y, aun cuando así fuera, debería convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado” (Guerra, 2002, pág. 7).

La evaluación tiene un valor especial dentro del proceso educativo, no sólo por lo abstracto y completo de sus propósitos si no por ser el medio más factible para elevar la calidad en educación, desde lo particular a lo general, de manera que al mejorar continuamente los procesos, se pueda combatir el gran retraso educativo en el país. El nuevo modelo de evaluación en el cual se contemplan aspectos más específicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, centrándose en los actores del mismo, con una tendencia al cambio constante, representa una gran cualidad ya que responde a las necesidades actuales, y se encuentra en una constante progresión. Es preciso considerar que con una evaluación correctamente enfocada a la función de la misma puede romper con las limitaciones de la educación, confiando en que la calidad sea una variable dependiente de la retroalimentación generada por un proceso de análisis, indagación y acciones.

No por nada la The Joint Committee on Standards for Education Evaluation dice que la evaluación debe cumplir con una serie de principios como son: la utilidad, la viabilidad exactitud y propiedad, qué significa esto, a saber:

- Utilidad: se debe asegurar que la evaluación proporcione información útil y oportuna a los docentes, de esta manera, los informes deben ser claros, exactos y oportunos. En este sentido, la evaluación debe tener una orientación constructiva que permita apoyar a los docentes en su desarrollo profesional.
- Viabilidad: se debe asegurar que la evaluación sea realista, prudente y, en medida de lo posible, fácil de aplicar, haciendo uso de procedimientos prácticos que produzcan la información necesaria del objeto de evaluación.
- Exactitud: se debe garantizar que la evaluación revele y transmita información técnica precisa sobre las características que determinan el valor o mérito del objeto de evaluación. Así mismo, los procedimientos de obtención de información deben ser fiables y asegurar que las conclusiones se encuentren lógicamente vinculadas con los datos obtenidos.
- Propiedad (legalidad y ético): se debe asegurar que la evaluación se conduzca de manera legal y ética con pleno respeto al bienestar profesional de los evaluados. (SEP, 2010, pág. 10)

¿Para qué sirven estos principios?, porque la evaluación es una fuente de información, la retroalimentación que puede obtener de dicho proceso, sirve como base de las medidas correctivas de la práctica docente, eso no significa que nuevamente dicha actividad recaiga solamente en el docente sino que éste al ser el facilitador de ambientes de aprendizaje, tiene gran impacto en el éxito o el fracaso de los estudiantes, por lo que la evaluación generará datos esenciales y de apoyo para que el proceso de enseñanza sea más enriquecedor.

Al comprender adecuadamente el concepto de evaluación, es que podemos definir que la función principal de la evaluación es la de orientación y apoyo en busca de la mejora educativa, apoyando al estudiante a superar obstáculos, en sí cumple el papel de ubicar las decisiones, identificar los problemas, y ejecutar las acciones necesarias para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje; puede decirse que la evaluación sirve primordialmente para la transformación de una práctica.

Cabe mencionar que la función de la evaluación no se reduce a una sola, sino que dependiendo del enfoque éstas varían, entre ellas podemos enlistar: la función de control, la función pedagógica, la determinación de resultados, la de obtención de información, la de formación de estudiantes, entre muchas otras, pero en lo particular, todas se encuentran enfocadas en mejorar la práctica educativa y con ello elevar el nivel de calidad en cuanto a educación se refiere.

No obstante, es importante recalcar que la evaluación es una actividad sistemática que brinda información relevante en cuanto al proceso educativo, asignando una valoración adecuada a cada aspecto, enfocándose en el ámbito cualitativo, interpretando los datos obtenidos y con ello emitir un juicio que oriente la toma de decisiones. Otra de las funciones de la evaluación es la de estimular a la educación, en cuanto a la consecución de objetivos, superación de dificultades y la mejora continua.

Conclusión

Ante esta situación se deben crear las estrategias y una amplia gama de posibilidades de mejoramiento profesional que propicien que el docente sea consciente de su rol actual, dado que le cuesta trabajo perder su figura de autoridad, donde falsamente cree que él es quien sabe todo, lo controla todo y en consecuencia tiene poder y respeto. Sin embargo el papel igualmente digno es el de guía del proceso por ser el que estudió y se preparó para tal fin.

La evaluación es un procedimiento esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; al ser entendida y practicada adecuadamente se convierte en el motor que mueve el desempeño de un docente y alumnos orientándose hacia el éxito o fracaso.

Tanto estudiantes como docente son partícipes de la evaluación. Así como se comparten responsabilidades, de igual modo se comparten fines y en consecuencia se debiera buscar la mejora educativa tomando como antecedente evaluaciones y experiencias previas.

Por último, cabe hacer mención que la autoevaluación es el mejor método de evaluación, dado que el maestro tiene una perspectiva amplia de auto reflexión sobre su forma de enseñar, sus relaciones con los alumnos, la adecuación del tema a cada grupo, etcétera; por supuesto deberá ser una reflexión sincera, analítica y objetiva. También es cierto que la autoevaluación puede presentar algunas limitantes, por lo que se requiere realizarla sobre un cuestionario guía. La evaluación actual se ha transformado gracias a la implementación de nuevas y diversas formas de trabajo, lo que ha permitido generar nuevas relaciones sociales, acciones pedagógicas, curriculares, procedimentales, instrumentales, y todas aquellas acciones que permitan el fortalecimiento de los seres humano dentro del ámbito educativo. Lo que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiera un nuevo significado, logrando configurarse como un proceso dinámico, es por esto que debe lograr convertirse con el trabajo de los docentes y estudiantes en una experiencia de cambio.

Referencias

- Morán, Oviedo P.(2010) "Hacia una Evaluación Cualitativa en el Aula." En *Revista Reencuentro*, abril, No. 48, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Santos, Guerra M. A. (2002). "Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje". En *Andalucía educativa*, diciembre, No. 34, Universidad de Malaga.