

Cupón de Suscripción

Voces de la Educación

R E V I S T A

Voces de la Educación
Irazema Ramírez Hernández
Miami No. 79 Col. Aguacatal
Xalapa, Veracruz



Joan Miró

•••••

Formación Docente y Calidad en la Educación

•••••

Canales, Alejandro: **El desafío de la calidad en la enseñanza superior** * Carlos Guzmán, Jesús: **La relación entre los modelos docentes y la formación y evaluación de los maestros** * Duran Ramos, Teresita y Benito Guillen Niemeyer: **Formación docente para la integración de comunidades de aprendizaje** * Glazman Nowalski, Raquel: **Evaluación y libertad académica** * Jiménez Orozco, Modesta: **Formación docente en un mundo de competitividad** * Martínez Aguilar, José Luis: **Notas para la formación y actualización de los profesores** * Sánchez Hernández, Simón y Ma. Del Carmen Ortega Salas: **Dimensiones del cambio educativo y la formación de los docentes** * Toral Calo, Raquel: **Calidad de la educación y Formación de profesores** * Observatorio Ciudadano de la Educación: **Calidad de la Educación** * **Vocecitas de la Educación***

EDITORIAL

En este número se abordarán 2 temas que han estado presentes en la discusión relativa al mejoramiento de la educación: la calidad y la formación docente.

La calidad es un concepto que desde hace algunos años es manejado en los discursos y políticas institucionales. Los parámetros internacionales marcados por organismos como la OCDE, respecto a qué tipo de educación hay que favorecer y, por ende, qué hay que enseñar; han servido de marco para perseguir el objetivo de la calidad. Respecto a esto surgen algunas interrogantes como: al perseguir la calidad educativa, ¿no será necesario solucionar antes problemas de fondo (estructurales) que han sido impedimento para tener una mejor educación? ¿es realmente la búsqueda de calidad lo que la educación mexicana necesita o quizá sólo sea un requerimiento impuesto por los organismos económicos internacionales? Por otro lado, aún cuando el discurso de la calidad ha sido más cuestionado en los círculos universitarios, es precisamente ahí donde se están llevando al cabo la mayor parte de los programas para lograrla.

La formación docente es otro tema presente cuando se habla de mejorar la educación. En México hay muchísimos profesores que carecen de una formación pedagógica. Gran parte de ellos o sólo tiene una formación en un área específica de conocimiento o ha ingresado al magisterio sin poseer ningún tipo de preparación. Los programas de formación docente se han creado para regularizar esta situación, sin embargo, a pesar de que hay coincidencia en el hecho de que ésta es necesaria, surgen cuestionamientos como: ¿ésta debe ser para todos o sólo para aquellos que no poseen una formación pedagógica? ¿debe ser permanente? ¿cómo habría de plantearse para que no sea vista sólo como acreditación de una serie de cursos de actualización aislados?

La calidad de la educación y la formación docente constituyen el eje de muchos proyectos educativos institucionales, con miras al mejoramiento de la educación. Esperamos que lo abordado en los siguientes artículos ayude a obtener un panorama general del desarrollo de estos fenómenos educativos en nuestro país.

EL DESAFÍO DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Alejandro Canales

*Investigador del CESU
Universidad Nacional Autónoma de México.*

En el ámbito de la educación superior de los años noventa uno de los cambios más notables se dio en el tipo de relación sostenida entre el Estado y las instituciones de educación superior. La transformación radicó fundamentalmente, y en marcado contraste con las décadas previas, en el gran número de iniciativas gubernamentales, que buscaron y buscan imprimir un nuevo rumbo al sistema educativo; prácticamente todos los actores (académicos, administradores, estudiantes y trabajadores) y todos los sectores del campo universitario han estado involucrados en los procesos de cambio. Por supuesto, antes de esta fecha también hubo políticas, pero la diferencia con el periodo reciente es la amplitud y profundidad del activismo gubernamental. De hecho, actualmente estamos tratando de entender en qué dirección se ha encaminado y qué cambios se pueden advertir.

En México fue un tema que comenzó a tener visibilidad pública a principios de los años noventa, pero en los sistemas educativos eu-ropeos el concepto de calidad pasó a ser un concepto central desde inicios de la década de los años ochenta

La búsqueda de la calidad ha sido uno de los componentes más reiterados en el discurso gubernamental de la última década y el anunciar las acciones que ha emprendido. En los apartados siguientes se exponen algunas de las razones que explican esta búsqueda, los retos fundamentales del sistema de enseñanza superior y las perspectivas que se pueden apreciar.

El final de los años ochenta.

Si revisáramos las declaraciones de los principales funcionarios

gubernamentales en torno al sector educativo en el paso de los años ochenta a los noventa, cuando menos en lo que se refiere al nivel superior, podremos encontrar como temática dominante el asunto de la evaluación y el financiamiento. No hay duda de que ambos aspectos constituyeron puntos esenciales en la agenda de discusión.

Un ejemplo lo constituye la serie de propuestas que planteó el entonces titular de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) en un foro regional. En su intervención destacó que: "El primer grupo de propuestas corresponde al problema, reiteradamente señalado, de la falta de evaluación de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) y, sobre todo, de la incongruencia entre la magnitud de las diferencias académicas identificadas y la tibieza de las medidas de solución adoptadas: (Gago, 1988: 18) Enunció varias propuestas, las primeras siete y más importantes se refirieron al asunto de la evaluación.

Un aspecto importante es que los grados de definición y estrategia que se avanzaron en esas propuestas no fueron retomados en el programa sectorial que presentó la administración salinista al iniciar su gestión, a diferencia de lo que ocurrió con la educación básica. En efecto, si uno revisa el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), encontrará a la evaluación como tema dominante y como estrategia principal, pero no se precisan modalidades ni acciones específicas. En el PME, en lo referente a educación superior, se anotaron como acciones principales impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico ("determinar sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad") y constituir el organismo que lo habría de conducir, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONEVA) (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 145). En el capítulo dedicado a la evaluación se anotó que la configuración del sistema nacional de evaluación se integraría

por las siguientes líneas: el desempeño escolar, el proceso educativo, la administración, la política educativa y el impacto de los egresados. Nada se dijo respecto a una autoevaluación institucional, un ejercicio de valoración interinstitucional o sobre el desempeño académico individual.

En los países centrales la nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior se caracterizó como "el ascenso del Estado evaluador" (Neave, 1990), cuyo rasgo dominante se refirió a la instrumentación de una función evaluadora de carácter estratégico. Una evaluación que intentó el diseño de metas a largo plazo y distinguible de la que se practica rutinariamente. Es posible que en nuestro país las condiciones de recepción de estos temas y su función más global asumieran características específicas (Kent, 1993, Kent y De Vries, 1994), no permitiendo llevar demasiado lejos un parangón con aquellos países, ya que si algo podemos decir de este proceso es que su desenvolvimiento ha dependido más bien de la naturaleza de los contenidos, las relaciones establecidas con los actores involucrados y las características de las instituciones. Por otra parte, lo cierto es que la evaluación, en su formulación original, se planteó con una doble finalidad: mejorar la calidad de los resultados y de los procesos educativos, y como mecanismo para canalizar recursos (CONA-EVA, 1990: 33) El acento de los funcionarios ha recaído en la primera finalidad, aunque sin mucha precisión (Gago, 1992); el de los funcionarios universitarios y los académicos ha sido más bien su vínculo con el financiamiento. Al parecer, lo más notorio ha sido la dificultad para poner en funcionamiento un efectivo sistema de evaluación que atienda los dos extremos y lo haga de manera efectiva (Kent, 1995: 143; Kent y De Vries, 1994).

Sin embargo, el asunto es que actualmente tenemos ya una década de experiencia con los ejercicios de evaluación y en la búsqueda de mejora de la calidad, pero todavía no está claro

qué resultados se han obtenido y cuáles las experiencias.

El tema de la calidad

Sin duda resulta de suma importancia, deseable y, hasta cierto punto inevitable, la búsqueda de calidad en las instituciones educativas. En México fue un tema que comenzó a tener visibilidad pública a principios de los años noventa, pero en los sistemas educativos europeos el concepto de calidad pasó a ser un concepto central desde inicios de la década de los años ochenta. Diferentes iniciativas se pusieron en marcha en diferentes países europeos: en Francia, en 1984, se creó el Comité Nacional de Evaluación y en otra media docena de países se tomaron medidas para instrumentar un sistema de evaluación.

Brunner (2000) destaca al menos cuatro razones de por qué tanto gobiernos como instituciones se ha preocupado por este asunto y se han visto compelidos a establecer mecanismos para asegurar y promover la calidad:

- El acelerado crecimiento de la matrícula, ha provocado situaciones muy heterogéneas en la calidad de los certificados ofrecidos -e incluso de deterioro de la calidad, lo que ha venido a cuestionar el tipo de equidad promovida con la ampliación de oportunidades educativas.
- La multiplicación de instituciones refuerza la heterogeneidad de las ofertas educativas, por lo cual se requiere garantía de que todos los programas cumplen con determinados requisitos que son indispensables y son de rigor intelectual.
- Debido a que la educación de calidad se ha vuelto costosa e implica recursos públicos, es necesario asegurar que el financiamiento es empleado de manera eficiente y eficaz, toda vez que se trata de recursos escasos y que compiten con otras prioridades.
- En el actual contexto de globalización e internacionalización de los mercados laborales, es importante que el reconocimiento de los certificados que emite un país sean reconocidos por el resto, a fin propiciar la movilidad laboral.

- Sin embargo, uno de los problemas más recurrentes es la dificultad para acordar a qué se refiere el concepto de calidad. A pesar de que se acuerda que unos productos o procesos son mejores que otros, no se tiene demasiada certeza de cuáles atributos les confieren esa cualidad, por eso es que generalmente se dice que la calidad se mide por comparación. Lo más importante es reconocer que la calidad es un concepto de múltiples dimensiones, por lo que no es suficiente con decir que algo es de calidad si únicamente la calificación está considerando un solo atributo. Por ejemplo, decir que una institución es de calidad solamente porque la mayoría de su personal académico cuenta con estudios de posgrado, o bien, porque sus alumnos tuvieron cierto desempeño en una determinada prueba estandarizada. Evaluar la calidad implica trabajar con varios criterios y parámetros entrecruzados.

- De hecho, respecto a la evaluación de la calidad, en la Conferencia mundial sobre educación superior realizada en 1998, y especialmente en el artículo 11 de la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", se anota que:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos

institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.

Lo más importante es reconocer que la calidad es un concepto de múltiples dimensiones, por lo que no es suficiente con decir que algo es de calidad si únicamente la calificación está considerando un solo atributo

La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Es decir, que si se desea valorar la calidad se debe aceptar que se trata de un fenómeno complejo que no admite calificaciones basadas en una dimensión. Uno de los esquemas de evaluación que se refiere con mayor frecuencia es el que se compone de los

cuatro elementos indispensables: insumos, procesos, productos y contexto. Destaca el hecho de que cualquier evaluación que no comprende esta serie de aspectos, no reflejará una valoración auténtica.

También debe señalarse que, en el terreno de los hechos, predomina en mayor medida la evaluación de insumos (alumnos, profesores, planes de estudio, infraestructura, etc.) y ese es el indicador más recurrente. Los procesos, menos atendidos, por lo general se refieren a las formas de enseñanza y

académico y los procesos de gestión y gobierno. Finalmente, la evaluación de los productos -que frecuentemente se hace recaer en ellos la valoración final- comprende indicadores como la eficiencia terminal, los promedios de calificación, la tasa de titulación, la colocación de los egresados en el mercado laboral, las publicaciones, las distinciones conferidas al personal, etcétera.

del subsistema de educación superior con el tema de la evaluación -en términos de impulsar una redirección del sistema- es de poco más de una década. En esta primera etapa se han impulsado diferentes formatos de evaluación: sistémica, institucional, de programas e individual; también se han formado diferentes instancias para tal efecto, como sería el caso de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, (Conaeva), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees), el Centro Nacional de la Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y, más recientemente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes; un consejo acreditador de certificadores) A la base de todas estas iniciativas, han argumentado las autoridades educativas, está la búsqueda de la calidad educativa.

¿Quiere decir que hoy el sistema, una vez que se han instrumentado las diferentes iniciativas, se encamina hacia la calidad? No existe certeza a este respecto. Lo cierto es que se han establecido nuevas reglas de funcionamiento, pero todavía no está claro que se esté mejorando la calidad del sistema en su conjunto, y tampoco que los procesos se apliquen conforme a lo planeado. Desde luego, se debe reconocer que, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, hoy existe una intencionalidad manifiesta, desde la parte gubernamental, de modificar y mejorar el subsistema de enseñanza superior. Sin embargo, es necesario, más allá de la declaración de propósitos, establecer las reglas y los mecanismos que permitirán cumplir las metas trazadas.

Conviene subrayar el hecho de que ampliar las oportunidades educativas sin garantizar la calidad de las mismas, no solamente es una simulación que a nadie conviene -ni a los alumnos ni a la sociedad-, sino también una política socialmente injusta. Por esta razón importa que tanto instituciones públicas como privadas se comprometan y aseguren el rigor de la formación que imparten. Si bien hemos pasado en la última década de índice de cobertura de poco más del 12 por ciento del grupo de edad (20 a 24 años) acerca del 20 por ciento, lo cierto es que solamente están en la escuela dos de cada diez jóvenes que tienen la edad para hacerlo. En este sentido, el reto no solamente estará en ampliar el acceso escolar en las décadas por venir, sino también que el ingreso garantice una



Pablo Picasso

aprendizaje en la institución, los mecanismos de evaluación, el procedimiento de selección de alumnos y personal

Los retos para el sistema.

En general, la experiencia
Voces de la Educación

verdadera y sólida formación profesional.

El reto es tanto para las instituciones públicas como para las privadas. Actualmente, de los poco más de dos millones de alumnos; 716 mil (el 33 por ciento) están matriculados en instituciones particulares. Además, cabe aclarar que la importancia de la enseñanza particular ha sido más significativa y acelerada en la última década: La proporción relativa de la matrícula en instituciones universitarias privadas pasó de 18.1 por ciento a 27 por ciento entre 1990 y el año 2000.

Por esta razón -el crecimiento más pronunciado de la enseñanza particular, llama la atención que a la fecha no existan mecanismos e instancias que garanticen la regulación y calidad de estas instituciones. Más allá de cumplir con los requisitos demandados para obtener el Registro de Validez Oficial (RVO), las instituciones particulares no se han sometido a los imperativos de evaluación que se han aplicado a las instituciones públicas desde la década anterior. Aunque también se debe anotar que algunas de esas instituciones han optado por no recurrir a las instancias nacionales y han preferido certificarse ante organismos internacionales. De cualquier manera, uno de los retos para los próximos años será garantizar que las instituciones públicas y privadas ofrezcan programas de formación de alto nivel y rigor.

Quizás lo más relevante está en responder con claridad a las preguntas más elementales que surgen ante el hecho inminente de una rendición de

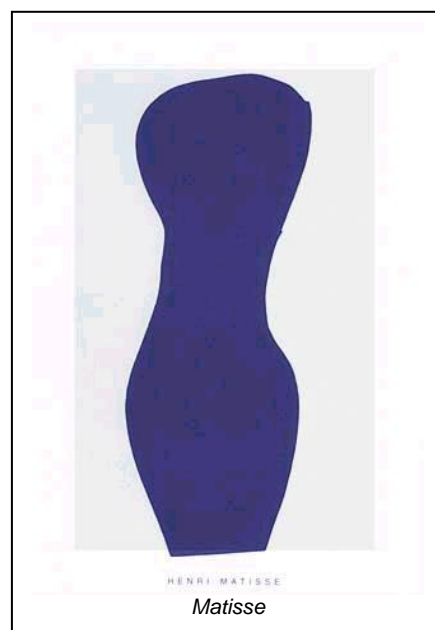
puestas son nítidas y satisfactorias para todo los involucrados, es posible que se estén dando pasos importantes en dirección de la calidad y, en todo caso, los problemas a resolver serán menores.

Finalmente, a la educación se le ha asignado un lugar importante en la sociedad, en las políticas públicas, en los ordenamientos normativos y en las decisiones financieras. No es fortuito. A la educación se le considera un bien social y de ahí se sigue la obligación pública de sostenerla. También se considera a la escuela como una de las esperanzas de participar, aunque sea en parte, de los beneficios que probablemente traerá el futuro. A pesar de la incertidumbre sobre la inserción en el mercado laboral y la orientación de los perfiles profesionales, una buena parte de la sociedad mexicana sabe que sin educación, lo más probable es que le aguarden menores oportunidades en el

Conviene subrayar el hecho de que ampliar las oportunidades educativas sin garantizar la calidad de las mismas, no solamente es una simulación que a nadie conviene -ni a los alumnos ni a la sociedad-, sino también una política socialmente injusta

mundo del trabajo y tal vez un destino precario. También se sabe que para acceder a la educación habrá que esforzarse y emplear varios años de cursos para obtener certificados, títulos y diplomas, y evidentemente se busca que los documentos que se obtengan sean de instituciones de prestigio.

En estos términos, es comprensible que la educación, y especialmente su calidad, sea un tema que destaque en los compromisos gubernamentales, en la preocupación de las autoridades educativas y en la sociedad en su conjunto.



BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J.J (1999) "Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano". En: Revista de la educación superior. ANUIES. No.110, Abril-junio de 1999.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO. 9 de octubre de 1998.
- Gago Huguet, Antonio (1988) "20 telegramas por la educación superior y una petición desesperada". *Universidad Futura* 1 (1), 18-21. México: UAM- Azcapotzalco.
- Poder Ejecutivo Federal (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994*. México.
- Kent Sema, Rollin (1993) *La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales* (Documento CEDES. Serie Educación Superior /4.) Bs. As. Argentina.
- Kent, Rollin y Wietse De Vries (1994) "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México". *Universidad Futura* 5 (15), 12-23. México: UAM-Azcapotzalco.
- Neave, G. (1990) "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988". *Universidad Futura* 2 (5), 4-16. México: UAM-Azcapotzalco.

cuentas y una valoración: ¿Para qué se evalúa?, ¿quién realizará el ejercicio? y ¿Cómo se llevará a efecto? Si las res-

LA RELACIÓN ENTRE LOS MODELOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS

“Enseñar es uno de los oficios más bellos del mundo, porque su misión es permitir a otros apropiarse del conocimiento”

Ikram Antaki (2000)

Lic. Jesús Carlos Guzmán

*Depto de Psicología Educativa
Facultad de Psicología, UNAM.*

Con respecto al tema de la formación docente y la calidad educativa comenzaremos destacando que se ha asumido como una verdad a priori que existe un modelo único del docente efectivo, compuesto por un perfil de saberes y de acciones a desplegar para enseñar apropiadamente. Evidentemente al existir este modelo, entonces la tarea y meta final de los programas de formación docente es conseguir que él mismo forme parte del repertorio de estrategias de enseñanza de los maestros.

Sin embargo, ¿esto es así?. En este artículo cuestionaremos este supuesto porque presentaremos otras propuestas que señalan la existencias de varias maneras de ser un docente eficaz. Por lo tanto, el propósito del presente artículo es describir las características y supuestos de tres modelos docentes.

La conveniencia de funcionar bajo el supuesto de que hay un solo modelo docente resulta muy cómoda porque en

Mas la docencia tiene sus misterios, parafraseando a Hargreaves (1996), que no fácilmente se amoldan a nuestros deseos por simplificar los fenómenos de este mundo y como todos los profesores sabemos, es mucho más compleja de lo que ciertas posturas didácticas les gustaría que fuera.

La investigación educativa reciente ha planteado que los maestros tenemos no uno sino varios modelos docentes que nos sirven para guiar, justificar y explicar nuestras acciones para promover aprendizajes significativos en los alumnos (Clark y Peterson, 1990). Sin embargo, se reconoce que estos modelos no están basados únicamente en teorías psicopedagógicas, sino que también están conformadas por un conjunto de creencias, actitudes, ideas y de todo aquello que el profesor adquirió -bueno o malo- a lo largo de los años y que vienen a constituir la llamada “experiencia docente”.

La importancia de identificar el modelo predominante de cada docente es que

en el salón de clase.

Ahora bien ¿cuáles son estos modelos docentes identificados por la investigación educativa?. Existen varios, como el de Scardalia y Bereiter (1989) y el de Ramsden (1992). Nosotros, por razones de espacio, profundizaremos en éste último, quien los obtuvo luego de investigar por medio de encuestas y entrevistas a un grupo considerable de maestros de educación superior. Él plantea que existen tres maneras de conceptualizar a la docencia:

La enseñanza es una transmisión del conocimiento, 2. La enseñanza es organizar las actividades de los estudiantes y 3. enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje. A continuación describimos los puntos y conceptos principales de cada uno de ellos

La enseñanza como transmisión de conocimientos.

Los docentes que actúan bajo este modelo conciben que su misión es transmitir de la mejor forma posible conocimientos científicamente válidos. Este conocimiento es presentado al estudiante como verdadero, único y universal. Los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos. Algunos rasgos que definen al modelo son:

- La mejor forma de transmitir el conocimiento es la exposición, la cual debe ser atractiva y amena para los alumnos.
- Los estudiantes son pasivos receptores de la sabiduría del ponente.
- La tarea del docente es transmitir la mayor cantidad de conocimientos, para que el alumno adquiriera la mayor información posible.
- Los fracasos en el aprendizaje se explican como fallas de los alumnos, ya sea porque no prestaron atención, son indisciplinados o flojos.
- Se asume que la calidad del apren-

La investigación educativa reciente ha planteado que los maestros tenemos no uno sino varios modelos docentes que nos sirven para guiar, justificar y explicar nuestras acciones para promover aprendizajes significativos en los alumnos

apariencia nos simplifica la tarea de formar y evaluar la docencia. Esto es así porque –de acuerdo con este razonamiento- la función de la evaluación docente consistiría en identificar quiénes tienen estos rasgos y quiénes no. Entonces a partir de esta información, diseñar programas de formación docente para hacer que todos los profesores adquieran los rasgos y cualidades estipulados. Así este perfil docente ideal funcionaría como una especie de “plantilla” en la cual deben de encajar todos los maestros.

en él se plasman, ya sea implícita o explícitamente, visiones sobre las finalidades del acto educativo y constituyen tomas de posturas muchas veces divergentes sobre aspectos como: el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que en el mismo tienen el alumno, el maestro y la evaluación. Se ha visto que dependiendo del modelo es también distinto el accionar docente, de ahí que resulte relevante conocer cuáles son las definiciones y concepciones que tienen los maestros sobre su propia tarea y cómo las mismas se concretan

dizaje está determinada por la capacidad, sabiduría y personalidad del docente.

Este modelo, aunque desde hace tiempo ha sido muy cuestionado, es el prevaliente en la gran mayoría de nuestras instituciones educativas y está implícito en muchos de los cuestionarios de evaluación docente.

La enseñanza como organización de las actividades de los estudiantes

En este segundo modelo el alumno es el centro de atención de las actividades programadas por el docente. Enseñar, en este caso, es supervisar la correcta ejecución de las actividades de los estudiantes para lograr su aprendizaje. Las características de este modelo son:

- La utilización predominante, por parte del docente, de un conjunto de estrategias motivacionales para lograr el aprendizaje. Se utilizan dinámicas y se fomenta por todos los medios la participación de los estudiantes
- Se busca que por medio de la discusión y la participación en clase, los alumnos apliquen el conocimiento teórico en la práctica.
- La finalidad del modelo es ampliar el repertorio o menú de estrategias utilizadas por el docente.
- Los fracasos en el aprendizaje son atribuidos a que algo anda mal dentro y fuera del estudiante.

Este modelo forma parte de muchos de los planteamientos e innovaciones docentes, ya que busca superar la monotonía del primero al proporcionar al docente un conjunto de herramientas – la mayoría de ellas motivacionales– para mejorar su enseñanza y lograr la participación de sus estudiantes.

Enseñar es hacer que ocurra el aprendizaje

Este último modelo considera al aprendizaje y la enseñanza como dos caras de la misma moneda, es una visión compleja de la enseñanza porque busca integrar al estudiante, docente y contenido. Sus rasgos son:

El docente apoya al alumno para cambiar su comprensión de las cosas o su percepción de la realidad. El docente es visto como un facilitador de experiencias claves para el aprendizaje de los alumnos.

- La enseñanza se dirige a modificar

las ideas implícitas de los alumnos, dentro de un contexto de aprendizaje que anime a los estudiantes a involucrarse activamente con el tema de estudio.

- Los métodos empleados están determinados por el contenido y los problemas presentados por el alumno para comprenderlos.
- El alumno construye de forma activa su propio conocimiento, es decir, para aprender es necesario aplicar y modificar las ideas previas.
- Sigue la propuesta de Bruner: "Enseñar es hacer que el estudiante participe en el proceso que hace posible la adquisición de conocimientos... conocer es un proceso, no un producto".
- El proceso de enseñar es una actividad especulativa y reflexiva.
- El docente, bajo este modelo, busca descubrir y remover los obstáculos que impiden el aprendizaje pleno por parte del alumno.
- La enseñanza es vista como una actividad siempre contextualizada, incierta y continuamente mejorable.

De acuerdo con Ramsden, las teorías son secuenciales y jerárquicas, la teoría 1 asume que el contenido y una presentación adecuada permitirán el aprendizaje, la 2 complementa esta visión centrándose en la actividad del alumno y en la adquisición de técnicas, y la 3 incluye todas estas consideraciones, ya que incorpora al contenido la naturaleza de lo aprendido. Las más recientes propuestas de formación tienen como meta que los profesores asuman este modelo, porque consideran que la función docente es precisamente: lograr el aprendizaje real de los alumnos. El autor considera que para mejorar la calidad de la educación es menester cambiar las conceptualizaciones de los maestros sobre la enseñanza, ya que aprender es modificar una concepción previa e implica un cambio que nos conduce a comprender mejor algo o con mayor profundidad.

Según esta propuesta, los maestros no deben decirle a los estudiantes si una comprensión que tienen es buena o mala, sino hacer –por medio de ciertas acciones o planteamientos– que el alumno se dé cuenta y busque modificar sus concepciones. Este mismo

razonamiento se aplica al maestro. Uno podría mostrarle las mejores formas de enseñanza, pero él debe convencerse por sí mismo de sus bondades, sólo entonces podrá transformar sus concepciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y adoptar otras visiones. Es decir, para poder modificar las formas de enseñanza es necesario primero cambiar las ideas previas que sobre ella tienen los profesores, para lo cual se requiere confrontar sus visiones y hacer que ellos mismos se den cuenta de que sus ideas sobre la enseñanza son incompletas y busquen adoptar otras mejores.

Este tipo de acciones no son comunes en los programas tradicionales de formación docente donde se asume que el maestro llega como una tabla rasa, en blanco, y sólo hay que “actualizarlo” didácticamente o disciplinariamente, pero nunca se investigan sus concepciones acerca de su labor; es por ello que los programas así concebidos tienen escaso impacto para transformar la práctica docente en los salones de clase y cumplen más una función de trámite, escalafón, o para obtener puntaje en los programas de estímulo a la docencia.

El modificar las ideas sobre la enseñanza es un primer paso, pero se requieren tomar en cuenta otros aspectos, como que la enseñanza ocurre en un contexto particular, conformado por un conjunto de características que van desde las físicas del lugar, el número de alumnos, el nivel educativo, los programas de estudio, o la “cultura escolar” donde se incluyen los hábitos, las creencias, normas y formas de actuar particulares de la comunidad educativa. En concreto, en el salón de clase actúa lo que César Coll llama el triángulo interactivo, compuesto por el alumno que va a aprender, los contenidos particulares que se enseñan y el docente que es el

Los docentes que actúan bajo este modelo conciben que su misión es transmitir de la mejor forma posible conocimientos científicamente válidos. Este conocimiento es presentado al estudiante como verdadero, único y universal. Los contenidos existen por sí mismos y sólo hay que transmitirlos

mediador entre estos dos elementos y encargado de asegurarse de que el primero se apropie de manera adecuada de los saberes culturales plasmados en el currículo.

En ese sentido, Ramsden considera que para convertirse en un docente experto se requiere la capacidad de desplegar una compleja teoría de la enseñanza, usándola de manera pertinente en los diferentes contextos escolares a los que se enfrenta y, sobre todo, estar dispuesto a aprender de este conjunto de experiencias.

Como comentario final, el aceptar la existencia de diversos modelos docentes deberá tener implicaciones en la formación y evaluación docente, porque necesariamente nos lleva a adoptar visiones complejas y no simplistas o unidimensionales acerca de lo que es la docencia. Al hacerlo estaremos pugnando porque la educación no sea rígida o, peor aún, dogmática, sino que se abra a la pluralidad y complejidad del mundo actual.

y diplomas, y evidentemente se busca que los documentos que se obtengan sean de instituciones de prestigio.

En estos términos, es comprensible que la educación, y especialmente su calidad, sea un tema que destaque en los compromisos gubernamentales, en la preocupación de las autoridades educativas y en la sociedad en su conjunto.

El alumno es el centro de atención de las actividades programadas por el docente. Enseñar, en este caso, es supervisar la correcta ejecución de las actividades de los estudiantes para lograr su aprendizaje



Paul Cezanne

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Clark, Ch. y Peterson, P. En (1990) Wittrock, M. (comp) **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos**. España. Ed. Paidós.
- Hargreaves, A. (1996) **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. España. Ed. Morata.
- Ramsden, P (1992) *Learning to teach in higher education.* En Ramsden, P. **"Theories of teaching in higher education** (pp. 109- 119) London, Ed. Routledg.
- Scardamalia M. y C. Bereiter (1989) "Conceptions of teaching and approaches to core problems". In. M Reynolds (ed) **Knowledge base for beginning teachers**. Gran Bretaña. Ed. Oxford. Pergamon.
-

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INTEGRACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

*Teresita Durán Ramos
Benito Guillén Niemeyer*

Nuestro sistema educativo presenta diversos retos en relación con la calidad de los servicios que ofrece, cada uno de los niveles posee su propia problemática y características, por ello las estrategias adquieren esta misma diversidad en el quehacer educativo formal de nuestro país.

Uno de los retos centrales se encuentra en la formación y actualización del personal docente. Es indudable que de la calidad de los profesores depende en buena medida el éxito de las acciones educativas; sin embargo, no podemos ignorar que otras variables, tanto o más importantes, intervienen en los niveles de logro del sistema: desde aspectos endógenos del educando hasta variables inherentes al entorno del sistema afectan significativamente la calidad educativa. En este trabajo nos referimos a las cuestiones asociadas con el papel de los profesores y su función en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

desarrollo de nuestro país. Ya en 1997 se decía:

“El rápido aumento de la población escolar mundial ha tenido como consecuencia la contratación masiva de docentes. Esta contratación ha tenido que hacerse a menudo con recursos financieros limitados, y no siempre ha sido posible encontrar candidatos calificados. La falta de créditos y de medios pedagógicos y el hacinamiento en las aulas han dado lugar frecuentemente a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado. La acogida de alumnos con graves dificultades sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados.”¹

La tarea inminente es, entonces, propiciar en los docentes una actitud que les permita enfrentar los nuevos retos del quehacer educativo de manera consistente, Delors y colaboradores aseveran: “La gran

actitud congruente con los nuevos tiempos: el docente ha dejado de ser el director de la escena educativa, su papel actual es la de un interlocutor más del proceso; los profesores deben ser promotores de las comunidades de aprendizaje, atentos a la dinámica y necesidades de los educandos y del entorno, democráticos en cuanto a la construcción de los espacios de aprendizaje y de la autoridad que deriva de la acción educativa.

La formación docente adquiere significado en la medida en que se gesta al promotor de mentes activas; intelectuales profundamente conocedores de lo que hay que enseñar, pero atentos a los intereses de los educandos; poseedores y promotores de una actitud inquisitiva; constructores de hipótesis, pero dispuestos a someterlas a la demostración y la crítica; comprometidos con la formación de mentes jóvenes, pero a la vez sujetos de su propia formación permanente; un agente que comprenda que “...la educación debe promover en

La formación y actualización de los profesores debe encaminarse a propiciar en ellos una actitud congruente con los nuevos tiempos: el docente ha dejado de ser el director de la escena educativa, su papel actual es la de un interlocutor más del proceso.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

El modelo actual de formación de profesores mantiene, en lo general, el esquema que se ha venido manejando en nuestro país desde el siglo XIX y, hasta donde es posible inferir de la información de que se dispone, el programa de educación 2001-2006, no prevé ninguna acción distinta de lo que regularmente se viene haciendo. Las recomendaciones de la UNESCO parecen no hacer mella en las políticas de

fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al demostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el *transmitir la afición al estudio.*²

Así pues la formación y actualización de los profesores debe encaminarse a propiciar en ellos una

la persona, entre otras, el desarrollo de las habilidades de producir (investigar) y de construir (aprender) el conocimiento, pero también la habilidad de gestionar el conocimiento; es decir, saber ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen.³

De esta manera, en un trabajo anterior⁴, se ha manifestado que una alternativa es propiciar que el pro-

¹ DELORS, JACQUES . et al. *La Educación encierra un tesoro.* p.163

² *Ibidem* p.162. Las cursivas son nuestras.

³ THIERRY, DAVID. *La Educación del Futuro.* Paedagogium N° 6 p.20

⁴ DURAN RAMOS, T. *Hacia una caracterización del modelo educativo...* p.83-84

ceso educativo contribuya importantemente a lograr los siguientes postulados:

- Fomentar en el estudiante la búsqueda de la información.
- Instarlo a que llegue a su propio límite en cuanto al interés que un asunto le despierte.
- Estimular al estudiante para que construya su propio saber.
- Diseñar actividades de aprendizaje como guía, posibilidad e incentivo para la acción original, productiva y consciente del estudiante sobre el conocimiento.
- Fomentar que los estudiantes sean capaces de construir planteamientos originales tendientes a resolver problemas reales.
- Promover la realización de trabajos y proyectos escolares en los que se vierta un principio de crítica y aportación personal como producto de aprendizaje grupal e individual.
- Propiciar experiencias o prácticas escolares reales en colaboración con instituciones, grupos y comunidades.
- Buscar que los estudiantes sean partícipes del desarrollo y evolución de su criterio personal.
- Promover que los estudiantes trabajen para alcanzar un mayor grado de madurez y responsabilidad en su propia formación.
- Identificar como autoconstrucción la identidad personal.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

La propuesta expresada en este trabajo se basa en la formación de docentes encaminada a la integración de comunidades de aprendizaje, entendida ésta última como la constitución de grupos que aprecian de forma relevante el sentido y valor del conocimiento, que asumen la responsabilidad de adquirir el conocimiento de manera co-gestiva o autónoma y permanente, ya que se le considera un producto valioso, relevante y, sobre todo, correspondiente con la realidad de los individuos y del grupo.

En general, los contenidos temáticos que se abordan en un curso así como el resto de los elementos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los medios de apoyo y los criterios y modalidades de

evaluación son definidos *a-priori* por los planificadores del programa, quienes frecuentemente permanecen lejanos de la realidad educativa en que se da el aprendizaje. Así, en ocasiones, los planes y programas no guardan ninguna correspondencia con las necesidades y características de quienes son los directamente afectados por el proceso educativo: maestros y alumnos. Ordinariamente el profesor enseña aquello que debe enseñar, ya que así lo marcan los planes y programas de estudios y los alumnos tienen que aprender aquello que les enseña el profesor, ya que de otra manera no acreditan el curso, lo lamentable en ello es que muy probablemente ni uno ni otros reco-

El sujeto se vuelve central en la construcción de una nueva visión del mundo, y por ello los profesores deberán partir del propio universo simbólico de los estudiantes e intervenir guiando en la exploración de otros códigos, otros contenidos, otros paradigmas, a fin de proponer una progresiva visión poseedora de sentido, que vaya de la noción de universo a la de multiverso

nozcan su relevancia, ya que éstos no corresponden a la historia del grupo, a las necesidades del entorno y mucho menos a los intereses particulares de los directamente involucrados. Por otra parte la imagen del profesor infalible y rígido prevalece en nuestro medio, generando una expectativa inhumana del profesor.

“Tendríamos que empezar por reconocer que nuestras instituciones que brindan educación masiva y homogénea están obsoletas. Si las escuelas quieren preparar para la vida contemporánea tendrían que ofrecer variedad de canales curriculares, posibilidades abundantes de elección para los alumnos, oferta de multiplicidad de caminos académicos flexibles...”¹

¹ FLORES OCHOA, RAFAEL *Hacia una*
Voces de la Educación

La idea del docente que aquí perseguimos es la del especialista en reestructurar permanentemente sus propios mapas cognitivos,² es decir, siguiendo a la doctora Gramigna, el sujeto se vuelve central en la construcción de una nueva visión del mundo, y por ello los profesores deberán partir del propio universo simbólico de los estudiantes e intervenir guiando en la exploración de otros códigos, otros contenidos, otros paradigmas, a fin de proponer una progresiva visión poseedora de sentido, que vaya de la noción de universo a la de multiverso.

Por todo ello, las características básicas que consideramos persigue una comunidad de aprendizaje son las siguientes:

- ✓ Compromiso con el aprendizaje capaz de proporcionar sentido.
- ✓ Construcción de la identidad a través de la experiencia cognoscitiva.
- ✓ Autogestión en la definición de los contenidos y demás elementos.
- ✓ Énfasis en la ética social e individual.

Compromiso con el aprendizaje capaz de proporcionar sentido.

En la actualidad, la única constante es el cambio. Así, el proceso de aprendizaje sólo puede tener lugar de manera significativa siempre y cuando reporte sentido y coadyuve a la interpretación de las realidades cambiantes y las complejas tareas que enfrenta el individuo.

Construcción de la identidad a través de la experiencia cognoscitiva.

Dado que toda experiencia cognoscitiva persigue la ubicación del ser humano en su espacio y tiempo particulares, el proceso de construcción de la identidad individual y social resulta ser una condición *sine qua non* para lograr una comunidad de aprendientes.

Pedagogía del Conocimiento, p. 283

² GRAMIGNA, ANITA. *Seminario: Los jóvenes frente a la globalización...*

Autogestión en la definición de los contenidos y demás elementos.

Como requisito básico para la constitución de comunidades de aprendizaje y reflejo de la profundización en el nivel de la identidad, tienen lugar los procesos cogestivos o plenamente auto-gestivos.

El sujeto se vuelve central en la construcción de una nueva visión del mundo, y por ello los profesores deberán partir del propio universo simbólico de los estudiantes e intervenir guiando en la exploración de otros códigos, otros contenidos, otros paradigmas, a fin de proponer una progresiva visión poseedora de sentido, que vaya de la noción de universo a la de multiverso

Énfasis en la ética social e individual.

La interpretación y reinterpretación de los referentes individuales y sociales que se llevan a cabo como parte del proceso educativo en comunidad, necesariamente elevan el nivel del compromiso y el valor teleológico y axiológico de los procesos de enseñar y aprender.

Concluyendo, aseguramos que la responsabilidad de los docentes de todos los niveles se transforma día con día a la luz de las condiciones del mundo actual, cada vez se acercan más independientemente de la modalidad o nivel del que se trate, el proceso de formación y actualización de profesores debe mantenerse atento a estos cambios y estar a la vanguardia, debe ser proactivo a los cambios y no reactivo a los problemas de la realidad.

Compartimos con A.J. Scott: *“El que aprende de quien está ocupado en aprender, bebe de la corriente fresca de un arroyo. Por el contrario, el que aprende de uno que ha leído en los libros todo lo que tiene que enseñar, bebe el manto verdo-so del charco estancado.”*¹

¹ Citado por CEREJEIDO, M. *Ciencia sin seso*. p. 117



OBRAS CONSULTADAS.

CEREIJIDO, MARCELINO. *Ciencia sin seso. Locura doble*. 3ed. México, Siglo XXI, 2000. 287 p.

DELORS, JACQUES. *La educación enseña un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, Correo de la UNESCO, 1997. 302 p.

DURÁN RAMOS, TERESITA. *“Hacia la caracterización del modelo educativo con el que hoy se forma a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras”* En: *Memoria del Coloquio: La pedagogía hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994. pp. 79-84

“La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego” En *PAEDAGOGIUM. REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., año 1, no. 4, mzo-abr 2001. p. 6-10.

FLORES OCHOA, RAFAEL. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Mc Graw Hill Interamericana, 1994. 311 p.

GRAMIGNA, ANITA. (Universidad de Ferrara, Italia) Seminario *“Los jóvenes frente a la globalización (Educación, marginalidad y salud)”* Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Septiembre 2001.

THIERRY GARCÍA, DAVID. *“La educación del futuro. Parte 1”* En *PAEDAGOGIUM. REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., año 1, no. 6, jul-ago 2001. p. 19-21.

EVALUACIÓN Y LIBERTAD ACADÉMICA

Dra. Raquel Glazman Nowalski

Pedagogía. Facultad Filosofía y Letras UNAM

En este trabajo quisiera afinar un planteamiento ya tratado en otras ocasiones, el de la relación de la evaluación con dos elementos básicos: a) la autonomía y más concretamente la autonomía de los académicos y la autonomía del conocimiento, estos dos últimos íntimamente relacionados con b) libertad de cátedra. En términos generales, buscaría precisar el concepto de autonomía en un sentido que me parece especialmente importante para los universitarios en la situación actual. Asimismo quisiera relacionar el significado de la autonomía en el ámbito de las comunidades académicas y su importancia para una libre producción del conocimiento. Esta cuestión se materializa en lo que comúnmente se ha conocido como libertad de cátedra íntimamente ligada con la libertad de investigación.

Planteo aquí entonces una cuestión que comparto con otros especialistas, que ya he empezado a manejar en otros trabajos y que desde luego pienso que debe seguirse discutiendo y documentando ampliamente: la de que la evaluación externa de instituciones, programas de investigación y docencia, investigadores y docentes, en la forma en que ha sido promovida en nuestro país tiende a dificultar o imposibilitar la autonomía del conocimiento, en tanto creación libre y producción de saberes.

Autonomía

La autonomía es un concepto que en educación se liga íntimamente a dos cuestiones: las finalidades y los objetivos educativos, por una parte y la racionalidad como una de las principales condiciones para el logro de una educación enriquecedora.

La autonomía se puede

definir desde dos enfoques básicos: los fines que persiguen los sujetos y los medios que utilizan para alcanzarlos. En el ámbito que nos ocupa hablaríamos de los fines o finalidades educativas que una institución o los propios sujetos establecen y los diferentes medios educativos para alcanzar dichas finalidades.

La autonomía puede plantearse en términos de los individuos, de los grupos y comunidades o de la sociedad. Interesa aquí la aplicación del término de autonomía a las comunidades académicas. Asimismo puede considerarse la autonomía del sujeto y la autonomía del conocimiento.

En sentido general distinguimos tres formas de expresión de la autonomía: en la primera, la sociedad determina los fines y las comunidades o los sujetos escogen los medios para cumplirlos.

En la segunda, la sociedad define en general los fines y las comunidades o los sujetos individualmente escogen cuales de estos van a cumplir y a través de qué medios.

En la tercera la sociedad deja a los individuos y a las comunidades totalmente libres de escoger fines y medios, mientras no dañen a terceros.

Definición

Basado en Suskin 1992, Olive (Aguilar 1998) define la autonomía en este sentido, primero como la posibilidad de actuar o no, segundo, como que la posibilidad de actuar o no se establezca en función de creencias, deseos, necesidades, fines, etc. del involucrado, tercero, que estas creencias, deseos, necesidades y fines hayan sido examinados críticamente, lo cual implica siempre un análisis previo. Cuarto, que las propias re-

glas que se apliquen hayan sido aceptadas por el actor o agente a partir de dicho análisis y quinto, que estas mismas reglas puedan someterse a una crítica.

Cuando trasladamos todo lo anterior al problema que nos ocupa, se infiere que las comunidades académicas tendrían que estar libres de decidir cuáles son los fines que persiguen, cuáles son los medios que utilizarán para alcanzarlos y en qué sentido éstos serán evaluados. En las evaluaciones externas, generalmente ni los fines ni los procedimientos son planteados por las propias comunidades del conocimiento o son definidos desde una escasa representación de las mismas.

Ciertamente, no puede hablarse de una autonomía total, hay personas más o menos autónomas y hay decisiones y elecciones más o menos autónomas, así la autonomía no es total autogobierno ni autodeterminación absoluta; los límites de la autonomía estarían dados en términos de que se pueda conservar y que sobreviva la comunidad del conocimiento y de que el sujeto pueda permanecer en una comunidad manteniendo su identidad personal.

De lo anterior inferimos que el concepto de autonomía se relaciona íntimamente con el concepto de identidad. La identidad de una comunidad tiene que ver con sus propias tradiciones, normas, concepciones de mundo, códigos morales y jurídicos. Las comunidades académicas tienen tradiciones, normas, valores y concepciones que varían según los lugares, la época y las finalidades propias. Más adelante veremos sus especificidades en términos de la libertad académica.

Hablamos de la autonomía de una entidad o de una comunidad cuando tiene una identidad

colectiva propia. Cada comunidad académica tiene un concepto de identidad que se ha desarrollado al interior de la misma. Esto es, tiene su propia identidad definida y cuenta con procedimientos aceptados por la mayoría de sus integrantes. Supuestamente las decisiones de interés colectivo se establecen mediante una previa aceptación generalizada.

Las evaluaciones externas no se han planteado con la previa aceptación de las comunidades académicas ni representan decisiones colectivas de estas entidades. Son más bien decisiones que obedecen a una racionalidad económica de distribución de recursos o a una racionalidad burocrática relacionada con el control y con el rendimiento de cuentas en el ámbito administrativo.

Rendimiento de cuentas (accountability)

Las responsabilidades académicas de investigación y docencia implican un conjunto de responsabilidades que conducen a la necesidad de "rendir cuentas".

Esta necesidad de rendir cuentas plantea diferentes problemas, el principal tiene que ver con la gran variedad de finalidades u objetivos que se presentan en el ámbito educativo. Las preguntas aquí son ¿frente a qué objetivos se rinde cuentas?, ¿Quién decide cuáles son las cuentas que hay que rendir?, ¿En qué momento se rinden cuentas?, ¿Quiénes y a quiénes rinden cuentas? Obviamente cada una de estas preguntas tiene una respuesta específica que varía según las circunstancias.

Entre los problemas propios de la evaluación que venimos planteando, uno tiene que ver con el plazo que implica la propia naturaleza de las tareas académicas. Si hablamos de objetivos de investigación y docencia habría que precisar el tiempo que implica lograr algunos de ellos y los responsables de su formulación. Se destaca aquí la dificultad que existe en educación de hacer coincidir a los responsables de la formulación de los

objetivos o finalidades educativos con los responsables de rendir cuentas sobre el logro de los mismos. Por lo general ambos grupos pertenecen a sectores diferentes, agréguese a lo anterior, el largo periodo que generalmente discurre entre la formulación de objetivos y

Cuando trasladamos todo lo anterior al problema que nos ocupa, se infiere que las comunidades académicas tendrían que estar libres de decidir cuáles son los fines que persiguen, cuáles son los medios que utilizarán para alcanzarlos y en qué sentido éstos serán evaluados. En las evaluaciones externas, generalmente ni los fines ni los procedimientos son planteados por las propias comunidades del conocimiento o son definidos desde una escasa representación de las mismas

el logro de los mismos; lo anterior, dificulta en cada caso precisar quiénes son los responsables. Si hablamos de la investigación, es difícil que el investigador pueda establecer con precisión matemática en qué términos va a lograr hallazgos relacionados con las finalidades de su trabajo. Lo más cercano que puede hacer es establecer ciertas metas de carácter operativo como la producción de un documento, el desarrollo de una conferencia o de cursos; la mayor parte de las veces más relacionado con tareas que ha realizado previamente que con las que va a desarrollar. Lo anterior refiere entonces, a las metas como resultados concretos planteados con fines administrativos y no a las finalidades de una actividad académica o de investigación, ni a la producción de conocimiento. Sin embargo, el hecho de tener que rendir cuentas condiciona las finalidades académicas.

Aceptando que existe gran variedad de finalidades y objetivos (según los académicos, según el Estado, según los patrocinadores, etc.), que éstos tienen diferente extensión y que pueden lograrse en distintos plazos también habrá diferentes formas de evaluación, por ejemplo, hay quienes señalan que la evaluación debe hacerse conforme a los fundamentos del mercado, esto es, en términos de la oferta y la demanda; hay quienes señalan que la evaluación debe hacerse conforme a la "satisfacción del cliente" y aquí depende de quién es el cliente.

Lo anterior nos lleva al di-

fícil problema de los criterios de la evaluación. En este sentido, la mayor parte de los especialistas concuerdan en que debe haber una amplia discusión de los criterios de cada evaluación, cosa que no es frecuente en las distintas evaluaciones de la educación superior, se

obvia la discusión de criterios porque se señala que los resultados deben obtenerse a corto plazo y que dicha discusión, como es natural, consume amplios periodos de tiempo.

Esto conduce a otro tipo de problema, el de la acción de los evaluadores. Si no se establecen con claridad los criterios y ciertas formas y medios de evaluación, se tiende a dudar de la subjetividad en la valoración del propio rendimiento de cuentas o en la evaluación.

Libertad académica

Muchos aspectos de la libertad académica están íntimamente ligados con un conflicto de discursos, ideologías o formas de pensamiento. Los integrantes de las comunidades académicas por mucho tiempo han buscado mantener su espacio o ampliar su libertad académica; los que están fuera de dichas comunidades constantemente cuestionan sus razones planteando a su vez acciones, procesos y criterios dirigidos a una restricción o a una redefinición de dicha libertad académica. Ejemplo claro de lo anterior se plantea hoy con la aprehensión de "universitarios", las generalizaciones subsecuentes y la relación de lo anterior con la discusión en torno a lo que se debe enseñar o no en la Universidad.

Es importante señalar que ciertamente la discusión sobre la libertad académica conduce a la esencia del futuro de la Universidad, en tanto que esta libertad no es un lujo ni es una ventaja de los integrantes del sistema universitario, sino la base de su funcionamiento para la producción y difusión libre del conocimiento. La libertad académica es un concepto clave de la totalidad de la "empresa" universitaria.

La discusión en torno a la libertad académica se encuentra atravesada por varias cuestiones, una de ellas tendría que ver con la politización de la educación superior. Si el conocimiento es poder y si el conocimiento está, hoy más que nunca, matizado por las relaciones políticas, es probable que no pueda hablarse únicamente de intereses académicos sino que las intenciones de sujetos o grupos políticos de diferente naturaleza quieran influir en la concepción y producción del conocimiento.

Consecuentemente no se puede hablar de la ausencia de ideologías en ninguno de los juicios y valores emitidos en torno a la educación superior. Hoy más que nunca, se cuestiona el carácter objetivo y desinteresado de búsqueda de la verdad del conocimiento y se acepta más fácilmente la idea de diferentes formas de interpretación, perspectivas variadas, distintas influencias ideológicas o idiosincráticas en la producción del conocimiento, esto es, la investigación o en su difusión a través de la docencia y la divulgación universitaria.

En este contexto, la libertad académica se liga al concepto de autonomía previamente planteado aquí. La defensa de la libertad académica tiene que ver con la autodeterminación de los objetivos y finalidades de docencia o de investigación por parte de los integrantes de la academia (frente a la determinación establecida por otros) y la decisión de la comunidad académica sobre los procesos, métodos y actividades para la producción y difusión del conocimiento.

Dado que "lo que se evalúa determina lo que se va a enseñar" y parafraseando lo anterior, lo que se va a investigar, la evaluación adquiere una enorme fuerza en la actividad académica, porque sus criterios operan para determinar qué y cómo debe enseñarse, investigarse y difundirse en las

universidades. Así, el qué y el cómo del quehacer universitario no se plantean hoy en estrictos términos académicos de búsqueda de la verdad, afirmación de certezas o seguimientos de una verdad conocida, sino que se someten a una ponderación. Esta ponderación puede hacerse desde criterios in-

Es importante señalar que ciertamente la discusión sobre la libertad académica conduce a la esencia del futuro de la Universidad, en tanto que esta libertad no es un lujo ni es una ventaja de los integrantes del sistema universitario, sino la base de su funcionamiento para la producción y difusión libre del conocimiento. La libertad académica es un concepto clave de la totalidad de la "empresa" universitaria

ternos de la academia o desde criterios externos. Los primeros tienen mayor relación con las autoevaluaciones, los autoestudios, los autoanálisis; los segundos tendrían más relación con las evaluaciones externas, con la determinación de fines y medios por parte de grupos que no son exclusivamente académicos o que tienen una representatividad limitada de ese sector o de esa comunidad.

La cuestión que viene a plantearse aquí no tiene que ver con la eliminación de criterios externos o con la desaparición de evaluaciones de externos en las valoraciones que se hagan de los programas universitarios, de los sujetos del quehacer de la investi-

Si la autonomía, tiene que ver con una selección o una definición de las propias metas académicas, parece un sinsentido que la evaluación descansa totalmente en objetivos que son definidos externamente o que se definen desde entidades externas a la investigación o la docencia, como pueden ser las organizaciones burocráticas o las que tienen intereses extraacadémicos de carácter político o financiero

gación y docencia o de las instituciones de educación superior. Tiene que ver más con una definición precisa del ámbito que le corresponde a cada uno, con la intervención equilibrada de criterios externos e internos (frente al dominio de criterios externos) y con las finalidades de las propias expresiones de la evaluación. Pareciera que todo esto hoy se encuentra enredado en un nudo que conduce a confusiones múltiples entre las entida-

des financieras de la educación superior y el quehacer y los actores académicos.

Evaluación

Como ya lo han dicho muchos especialistas, la evaluación es una tarea de emisión de juicios de valor en torno a un programa, un sujeto o un proyecto, en este caso, educativo. Si alguien está tratando de enseñar, de aprender, de difundir o de producir conocimiento, lo anterior debe someterse a juicios de valor en cuanto al acierto, la eficacia, la calidad, etc. de lo que se está haciendo.

Existen múltiples teorías, manifestaciones y formas de evaluación educativa. Muchas formas de evaluación están ligadas a los objetivos, dicho en otros términos, para algunos la evaluación implica una revisión de lo que se ha logrado y de cómo se ha logrado esto, en relación con lo que se había pretendido hacer.

Interviene entonces aquí algo de lo que veníamos señalando en torno a la autodeterminación de las finalidades y objetivos académicos. Si la autonomía, como lo habíamos señalado, tiene que ver con una selección o una definición

de las propias metas académicas, parece un sinsentido que la evaluación descansa totalmente en objetivos que son definidos externamente o que se definen desde entidades externas a la investigación o la

docencia, como pueden ser las organizaciones burocráticas o las que tienen intereses extraacadémicos de carácter político o financiero.

Lo anterior guarda íntima relación con la autonomía y la libertad en la producción del conocimiento. De alguna forma las instancias evaluadoras se constituyen en elementos de restricción o de sesgo de la producción académica, en tanto que éstas establecen qué es ponderado y cómo, qué conoci-

miento tiene peso y cuál no, qué métodos deben aplicarse y cuáles se descalifican. En este sentido se explica el malestar en las universidades cuando un funcionario de una entidad evaluadora, llámese CONACYT, CENEVAL, CIEES o cualquier otra, afirma su posición a favor de cierto tipo de conocimiento (por ejemplo, el de utilidad práctica) frente a otros tipos de conocimiento (por ejemplo, el filosófico o el social) porque esto alude a una ponderación externa que puede llegar a representar una política educativa del nivel superior o puede ser un corolario de la misma.

Eficacia de la evaluación.
Evaluación de la evaluación

Es pertinente revisar aquí la propuesta de política educativa que presenta la evaluación como el proceso que por excelencia y por sí mismo conduce a la superación de sujetos, instituciones y programas invirtiendo la lógica académica y reduciendo a un procedimiento único, toda estrategia de cambio.

El orden planteado en términos de organización educativa señala en primer lugar, la necesidad de un análisis de las condiciones de cada institución. En segundo lugar, indica la necesidad de esclarecer los objetivos de programas, instituciones o sujetos educativos. En tercer lugar plantea la necesidad de hacer una evaluación como una forma de obtener datos sobre la operación y resultados de un proceso de investigación o de docencia.

En otros términos, la evaluación en el ámbito educativo representa una emisión de juicios de valor que sirve de base para tomar decisiones que conduzcan al mejoramiento de un programa, un proceso o un sujeto.

Lo anterior plantea la reflexión en torno a procesos evaluativos que se constituyen en un fin en sí mismo (para la exclusión, la inclusión, la calificación) frente a la evaluación como base de un mejoramiento, una reforma, una mayor asignación de recursos, un programa de optimización de personal docente o administrativo.

La evaluación es una base para los cambios, no puede ser un fin, en otros términos, los procesos académicos requieren de decisiones posteriores a la evaluación, de

lo contrario las evaluaciones permanecen como otro de los discursos formales en medio de una realidad educativa en crisis. De lo an

terior se infiere como punto final de este trabajo, la necesidad de una reflexión sobre la forma y el contenido de las evaluaciones aplicadas a la educación superior en nuestro país en las últimas décadas, en otros términos, una evaluación de las evaluaciones, que se aplique a sí misma el rigor y las condiciones exigidas a los objetos de sus juicios de valor.

Robert Delaunay



BIBLIOGRAFÍA

1. AGUILAR, Mariflor (Coordinadora) Reflexiones Obsesivas. Autonomía y Cultura. Fontamara y UNAM. 1998, México.
2. BARROW, Robin y MILBURN, Geoffrey. A Critical Dictionary of Educational Concepts. 2da Ed. Teacher College, Columbia University. 1990, Nueva York.
3. GLAZMAN, Raquel. Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria. 2001, Paidós México
4. MENAND, Louis, et. al. The Future of Academic Freedom. 1996, The University of Chicago Press. Chicago
5. NODDINGS, Nel. Philosophy of Education. 1998, Westview Press, Estados Unidos.
6. WINCH, Christopher y GINGELL, John. Key Concepts in The Philosophy of Education. 1999, Routledge, Londres.

EVALUACIÓN Y LIBERTAD ACADÉMICA

Modesta Jiménez Orozco

Maestra de la Facultad de Pedagogía
Coordinadora del Programa de Desarrollo de
Competencias Académicas.
Universidad Veracruzana

Iniciamos un nuevo milenio con sacudidas mundiales que trastocan los paradigmas aceptados y aprendidos, las políticas, las estrategias de gestión, los comportamientos, las tradiciones y la cultura humanas. Un cambio inminente, nos hace reflexionar con una dosis de ansiedad

la misión de la educación superior debería implementar modelos educativos flexibles, con miras a la educación a lo largo de la vida, que propicien la incorporación de grupos públicos cada vez más diversos –entre ellos las mujeres– con una mejor formación basada en las competencias, mejora y conservación de la calidad, la enseñanza y los servicios, y la pertinencia de los programas

sobre temas trascendentes para nuestra vida académica. Por ejemplo: ¿qué cambios traerá este nuevo siglo?, ¿qué sucederá este sexenio con otro partido en el gobierno?, ¿qué cambios habrá si se nombra otro rector? ¿qué consecuencias tendrá un nuevo modelo educativo?... La intensificación de todo cambio en nuestro ambiente, aumenta la incertidumbre y las expectativas por el futuro.

Ante esta situación, se regresa la mirada hacia la importancia de la educación como un bien social y se revisan sus procesos y estructuras, para encontrar formas de trabajo que acerquen al país a alcanzar las aspiraciones de equidad y desarrollo dentro de un contexto globalizante. Mientras tanto, no debemos perder de vista que los recursos son escasos, y en esta dinámica económica, su distribución y manejo actual no garantiza los resultados esperados.

Desde el nuevo enfoque del Banco Mundial para medir la riqueza de las naciones considera, además del ingreso, otros factores económicos, sociales y ambientales. Concluye que los países más ricos son aquellos que invierten más en la educación y la salud de su población. Por su parte la UNESCO (París:1998), reviste la importancia de la educación superior para la construcción del futuro y el desarrollo sociocultural y económico en el nuevo siglo; hace prevalecer la relevancia de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo

sostenible y la educación, pero se asumen recomendaciones que desatienden las dinámicas sociales de los profesores dentro de la micropolítica institucional.

Estas declaraciones mundiales, manifestaron que la misión de la educación superior debería implementar modelos educativos flexibles, con miras a la educación a lo largo de la vida, que propicien la incorporación de grupos

públicos cada vez más diversos –entre ellos las mujeres– con una mejor formación basada en las competencias, mejora y conservación de la calidad, la enseñanza y los servicios, y la pertinencia de los programas. El conducto para alcanzar estos objetivos, propone, lo serán los métodos educativos innovadores, pensamiento crítico y creativo, reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Por otra parte, la organización laboral a nivel mundial, representada por la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) sustenta preceptos educativos basados sobre el desarrollo que estimulan el papel fundamental de los docentes como constructores de paz. Enmarca su participación como agentes de socialización y promotores de valores culturales, políticos y morales. A juicio de la OCDE, los países desa-

La competencia laboral hoy, pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecte el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación. Visualiza el problema no sólo desde su perspectiva cuantitativa, sino también de la cualitativa

rrollados invierten más en la educación que los menos desarrollados, representando, por ejemplo, 24 profesores por cada 1000 personas, mientras que los países en desarrollo –léase, los de América Latina y el Caribe– reportan 13. Ciertamente, nuestro país tiene mayores necesidades y menos recursos para la

educación, pero se asumen recomendaciones que desatienden las dinámicas sociales de los profesores dentro de la micropolítica institucional.

Estos y otros organismos internacionales, hacen recomendaciones que, en nuestro país, se transforman evidentemente en políticas para la educación. La atención de las necesidades nacionales a través del próximo programa educativo del periodo foxista (2000-2006), propone desarrollar la capacidad personal e inteligencia colectiva de la población del país, y avanzar hacia a) *extender la educación a toda la población*, b) *asegurar que la educación sea de calidad* y c) *impulsar una educación de vanguardia*. Nuevamente, los argumentos destacan la equidad, la pluriculturalidad, la participación democrática, la cantidad y la calidad, pero también la capacidad y la inteligencia para mantener la coherencia del esfuerzo común.

Dígalos o no el discurso del nuevo gobierno, las necesidades educativas han aumentado significativamente con la acentuación de las condiciones desiguales de los distintos grupos sociales del país. Los beneficios laborales se obtienen cada vez con mayor esfuerzo, no sólo de tipo académico, que es lo conveniente. Las formas “innovadoras”

de obtención de fondos financieros para el ejercicio académico se basan más en la competitividad de liderazgo político que en el esfuerzo académico y sus resultados. Los profesores que deseen producir

en la educación, deberán competir antes con cotos de poder que subsumen las actitudes de colaboración, de apertura al cambio y compromiso institucional de los otros profesores para desplazarlos y conservar su hegemonía –¡es bonito ser opresor! Incluso utilizando viejos, pero no desarraigados, estilos de liderazgo

como el autoritarismo, la imposición y el exceso de rudeza, para ocupar estos puestos de poder.

No obstante, las estrategias para la "sobrevivencia" en el trabajo llegan a tergiversar la función docente, convirtiéndola, para muchos, en un espacio de lucha contra el elitismo, la exclusión, o trabajo fracturado que van en detrimento de la misión educativa.

Ante este mar de insatisfacciones, rupturas y aspiraciones de mejora, los sectores educativos buscan su estabilidad en el nuevo marco de políticas y estrategias nacionales dirigidas a las instituciones de educación. El compromiso docente parte de su propia formación, para intervenir en los procesos educativos, con un mejor marco de conocimientos, habilidades y actitudes, pero exige también el compromiso institucional para fortalecer las cualidades y capacidades de los pilares de la educación: los profesores.

La escasez de recursos económicos para la educación superior hace recurrir a la estrategia de búsqueda de asignación de fondos alternos, actualmente basada en la conformación de cuerpos académicos que cumplan un perfil definido por las políticas del sistema educativo y que como es sabido excluye a más del 80% de los profesores, pues no lo antecedió un proceso nacional de desarrollo académico que impulsara la formación de este perfil con la finalidad que ahora exige.

La carrera de la globalización presiona a las universidades a cumplir parámetros de calidad que, al parecer, nos hace empezar por el fin en lugar de por el principio. Por ejemplo, implantar un nuevo modelo educativo sin un diseño curricular *ad hoc*; emprender programas de licenciatura bajo esta modalidad sin haber capacitado a los profesores; capacitar a los profesores sin haber diseñado un perfil apropiado, y después diseñar un perfil, sin tomar en cuenta a los actores; pretender una formación integral sin considerar las otras funciones de la universidad además del nivel de licenciatura; formar a los profesores para el diseño curricular con este enfoque después de dos años de avance en la

implantación, etc.

A pesar de este marco de reflexión que podría ser de desánimo, debemos seguir caminando y mantener el paso fuerte, con tolerancia y entusiasmo por mejorar las condiciones señaladas, para dar vitalidad al trabajo académico y a los fines de la educación.

Competencias laborales y competencias académicas

Dentro de este fenómeno económico y político que enmarca a la educación superior, hoy la formación de los

profesores se ve orientada hacia un modelo de competencia académica, que da cuenta de las propuestas generadas.

El concepto de competencia surge en las áreas gerenciales antes de los grandes cambios de la década de los ochenta; sin embargo, su aplicación se difunde

más en el nivel operario para impulsar la formación de mano de obra y ante la demanda surgida del sistema educativo y productivo.

La aplicación de la competencia laboral empieza a difundirse a partir de que la organización del trabajo evoluciona hacia la ampliación y enriquecimiento de las tareas, producto de la gestión de calidad y flexibilidad, que junto con la naturaleza de las innovaciones tecnológicas, tienden a transformar la organización en sistemas abiertos de aprendizaje continuo.

Con esto se vuelve más importante la calidad de la educación en este nivel.

La competencia laboral hoy, pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecte el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación. Visualiza el problema no sólo desde su perspectiva cuantitati-

va, sino también de la cualitativa. Debe interpretarse como un movimiento que busca ser una respuesta innovadora para administrar y regular el mercado de trabajo interno y externo de la organización, ante las transformaciones del mundo de la producción y los servicios que se presentan en la actualidad.

Estas nuevas necesidades, afectan también a las instituciones del sector educativo, que deben responder con estructuras ocupacionales flexibles y polivalentes, donde los equipos de trabajo sean capaces de innovar y aportar soluciones creativas e inteligentes a los problemas de la actividad productiva y que se integren por trabajadores habilitados para desempeñar diferentes funciones dentro de los procesos educativos. Se busca con ello generar cambios en los contenidos del trabajo, donde los académicos dejen de lado los procedimientos rígidos, reproductivos y rutinarios por un modelo de participación flexible, en la que deberá mostrar habilidad y capacidad de aportar experiencia y conocimiento al proceso de productividad, así como de participar en la identificación, análisis y solución de los problemas de la educación.

Hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas de competencia laboral, que llegan, a veces, a provocar debates por el origen político de este enfoque desde perspectivas contrarias. En esencia, es la conjunción de la práctica y la teoría, lo vocacional y lo general-académico, como un desarrollo progresivo en el pensamiento educativo, el cual se hizo necesario por los cambios en la fuerza de trabajo de las sociedades industriales, como ya se mencionó.

Algunas concepciones de *competencia* son las siguientes: es un concepto que tiene un doble significado "disputa" y "aptitud". En la actualidad este enfoque se está convirtiendo en un verdadero sistema de significados y de creencias. Surge a raíz del concepto de calidad en las organizaciones, como un parámetro de medición. La calidad emergió como eje para la creación de ventajas competitivas en el mercado y empezó a difundirse como base de las estrategias de competitividad-

La competencia laboral es, una manera de describir lo que una persona es capaz de hacer, la forma en la que puede juzgarse si lo que hizo estuvo bien hecho, bajo qué condiciones la persona tiene que demostrar su aptitud, los tipos de evidencias necesarios para tener la seguridad de que lo que se hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo y no como producto de la casualidad

La competencia laboral es, una manera de describir lo que una persona es capaz de hacer, la forma en la que puede juzgarse si lo que hizo estuvo bien hecho, bajo qué condiciones la persona tiene que demostrar su aptitud, los tipos de evidencias necesarios para tener la seguridad de que lo que se hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo y no como producto de la casualidad

productividad de las empresas, que con el tiempo se está convirtiendo en un detonador de cambio en las organizaciones educativas. Analizada la competencia, se refiere sólo a algunos aspectos del

personales necesarias para obtener un determinado comportamiento que soporte el proceso productivo; incorpora tanto acción como conocimiento, expresa la aptitud de un individuo para desempeñar

trabajo (OCDE,1990).

La participación de organismos internacionales del trabajo como la OIT y otros involucrados con la educación, fortalecen y orientan la formación de

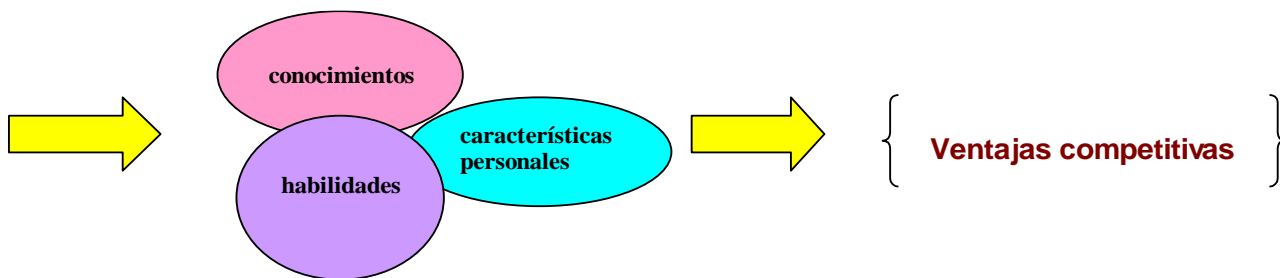


Fig. 1. Competencia laboral

acervo de conocimientos y habilidades: aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Los cambios tecnológicos y organizativos, así como la modernización de las condiciones de vida en el trabajo, nos obligan a centrarnos más en las posibilidades del individuo, en su capacidad para movilizar y desarrollar esas posibilidades en situaciones de trabajo concretas y evolutivas, lo que nos aleja de las descripciones clásicas de puestos de trabajo. (Arias Galicia: 1999) Se entiende por competencia laboral *la expresión de las especificaciones que sirven de patrón de referencia para el desempeño de una función productiva, considerando las posibles situaciones de contingencia en el puesto de trabajo*. La competencia laboral se integra por el conjunto de habilidades y conocimientos que al ser verificados en las situaciones de trabajo o en situaciones lo más cercanas a ella, significan que una persona ha alcanzado el tipo y nivel de desempeño esperado.

La competencia laboral es, entonces, una manera de describir lo que una persona es capaz de hacer, la forma en la que puede juzgarse si lo que hizo estuvo bien hecho, bajo qué condiciones la persona tiene que demostrar su aptitud, los tipos de evidencias necesarios para tener la seguridad de que lo que se hizo se realizó de manera consistente, con base en un conocimiento efectivo y no como producto de la casualidad. El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que conforman una función en concreto.

Las competencias laborales, vistas así, son una mezcla de conocimientos, habilidades y características

una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo. Consiste también en la capacidad demostrable de transferir habilidades, de resolver problemas y obtener resultados.

En las circunstancias de competitividad planteadas, se requiere de un modelo de desarrollo de recursos humanos que incorpore la educación, conocimiento, creatividad e inteligencia del trabajador, es decir, justamente las bases de una estrategia de aumento sostenible de productividad en sistemas de producción complejos. (Cepal-Unesco,1992)

Formación para las competencias

El enfoque de competencias laborales promueve la formación en distintas dimensiones, no sólo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que buscan contemplar aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen que ver con la capacidad de las personas para el desarrollo de su trabajo.

En la década que se menciona, México responde a las limitaciones y problemas del sistema de formación-capacitación de mano de obra promoviendo y aplicando el enfoque de políticas activas de mercado de trabajo: primero buscando la involucración directa y activa de los actores de la producción en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de formación de la mano de obra, y después, dando un mayor alcance de la política orientada al futuro, invirtiendo en la persona para que ella misma pueda hacerse cargo de su proyección y protección en el mercado de

recursos humanos hacia la *multihabilidad* en un mismo nivel de complejidad de las tareas, diferenciando entre lo que son las tareas principales y periféricas. Adicionalmente, se ve un enriquecimiento de las tareas periféricas, tanto del tipo social (equipos de trabajo, reducción de niveles jerárquicos) como técnico (control estadístico de proceso, mantenimiento preventivo y correctivo, administración), acompañado de una mayor autonomía en la realización de las tareas con lo que se mejora el flujo productivo.

Enfoques o modelos de competencias laborales

Si bien el origen de la competencia laboral, en la historia moderna data de principios del siglo, su significado en la actualidad debe ubicarse en el contexto antes señalado. Los diferentes enfoques se pueden clasificar en tres escuelas: **la conductista, la funcionalista y la constructivista**. Si bien existen diferencias de fondo teórico, se ha observado una tendencia ecléctica originada por dos motivos: uno el pragmatismo, que demanda la intervención en el lugar y que debe combinar donde sea posible los elementos positivos de cada escuela, consciente o inconscientemente, y otro que se puede plantear la hipótesis de que el análisis funcional en un sentido amplio como lo desarrolla Luhmann, en el fondo abarca a todas estas escuelas en un nivel quizás más abstracto de interpretación, ya que cada una de ellas parte del objetivo de encontrar el modo de un desempeño superior de la organización y del individuo. Es decir, no necesariamente son incompatibles entre sí en todo momento.

Siguiendo esta línea de razonamiento, no es tan importante saber cuál es la mejor metodología, sino cómo los actores

Siguiendo esta línea no es tan importante saber cuál es la mejor metodología, sino cómo los actores sociales y el Estado logran dar cabida a los puntos críticos que se presentan en torno de las competencias, frente a lo que no hay una respuesta única o predeterminada

res sociales y el Estado logran dar cabida a los puntos críticos que se presentan en torno de las competencias, frente a lo que no hay una respuesta única o predefinida. Esos puntos abarcan, entre otros los siguientes: la transferibilidad de la norma de competencia, la enseñanza individualizada, la participación de trabajadores y sindicato en la identificación y administración de la norma, la autonomía del trabajador, las relaciones laborales., la heterogeneidad, el tema institucional, el costo, la exclusión social. (Mertens: 1997)

El proceso de aprendizaje se alimenta de experiencias propias y de terceros, así como de investigaciones sobre la sistematización, por lo que los comentarios e intercambios de los avances que los países vayan logrando en la materia son importantes para desarrollar mejores modelos de competencias laborales en el campo académico.

La competencia laboral se entiende como el conjunto de conocimientos y capacidades, incluidos los modelos de comportamiento y las habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y de educación/formación. Es una especie de "activo" con que cuentan las personas y que utilizan para desempeñar determinados puestos. Se le puede denominar como la *capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto*. Es así, que se habla de un trabajador *altamente calificado, calificado, no calificado* o bien con *calificación obsoleta*. (PDN 1995-2000). Los cambios en el documento foxista no dejan de lado todas estas políticas anteriores. Un ejemplo de ello está en la continuidad del PROMEP como política para la educación superior que define el perfil de competencia del profesor (académico de carrera) de edu-

cación superior para los siguientes seis años.

A este esquema no escapan las universidades, como se verá más adelante, ya que responden paralelamente a un diseño emparentado en aspectos procesales, como responder a un padrón de excelencia dentro del cual la institución pueda ser reconocida por el lugar estratégico donde se encuentre comparativamente con las demás.

Dejo en vista, que comparto la opinión de Braslavsky (1999) de formar al profesor en cinco competencias básicas: pedagógica, institucional, productiva del conocimiento, interactiva y especificadora. El programa vigente no incorpora aún aspectos de la competencia institucional y ha avanzado poco en la competencia interactiva. Estos son entonces, retos que habrá que asumir en lo futuro, si así lo acuerda la comunidad académica a través de sus representantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Braslavsky, Cecilia. **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores**. Revista Interamericana de Educación. No. 19. OEA 1999.
2. Gonczi, Andrew. **Perspectivas interccionales sobre la educación basada en competencias**. 1ª. Parte y 2da. y última parte. Canadá 1994.
3. Grados, Jaime A. Otto Beutelspacher y Marco Antonio Castro. **Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales**. Ed. Trillas. 1ª. Ed.1980,4ª. Ed.1997
4. Mercado del Collado, Ricardo. **Revisión de las políticas nacionales de la educación superior a partir del informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)**. Ciclo de Videoconferencias de la Maestría en Administración Educativa. UV. Xalapa, Ver. 1998
5. Mertens, Leonard. **Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Oficina Internacional del Trabajo. POLFORM, CINTERFOR, CONOCER. Montevideo. 1996. 1ª. Reimp. México, 1997.
6. Organización Internacional del Trabajo. Programa de Actividades Sectoriales. Educación. www.oit.org/pubnc/spanishdialogue/sector/sectors/educat.htm
7. **Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000**. Poder Ejecutivo del Estado.
8. **Programa Nacional de Desarrollo 2000-2006**. Presidencia de la República. <http://pnd.presidencia.gob.mx>
9. UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción**. Revista Diálogo. Oficina de Información al Público para América Latina y el Caribe. OPI/LAC-UNESCO. No 25, noviembre 1998.



“NOTAS PARA LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PROFESORES”

Las tendencias actuales en la formación de profesores y la teoría constructivista

José Luis Martínez Aguilar

Sub.-Técnico de la DGEMSYs de SEC

El presente documento es el primero de tres escritos que se ubican dentro del rubro “Notas para la formación y actualización de profesores”. Con ellos pretendemos despejar, de manera general, algunas interrogantes que deambulan en diversos debates relacionados con la formación y actualización docente y contribuir, aunque sea mínimamente, a la profesionalización de la tarea objeto de análisis, que resulta impostergable en estos tiempos de cambio e incertidumbre. ¿A qué se deben y a qué obedecen realmente las tendencias en la formación?, ¿cuáles han sido las grandes tendencias en la formación de profesores en América Latina y en México?, ¿de qué teorías se nutren las tendencias actuales de formación? y ¿a qué problemas se enfrenta la formación y actualización de profesores en la actualidad?

Respecto a las interrogantes, en este artículo abordaremos las dos primeras e iniciaremos la explicación de la tercera con una de las teorías de mayor influencia en los quehaceres de la formación y actualización de profesores en la actualidad, la teoría constructivista.

Las respuestas a las interrogantes planteadas son resultado de dos experiencias llevadas a cabo en los últimos años: la participación en el equipo que

diseña el Programa de Formación y Actualización de Profesores para la Universidad Veracruzana, en el marco de su Nuevo Modelo Educativo, y la Coordinación de la Subcomisión para el Fortalecimiento del Trabajo Docente, al interior de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPEMS), del Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE) promovido desde la Secretaría de Educación y Cultura, del Gobierno del Estado de Veracruz.

Las tendencias son acuerdos a los que llegan grupos de intelectuales y operadores, en este caso docentes, para promover, difundir y desarrollar propuestas de trabajo traducidas en formas de actuación (tendencia, del latín *tendere*, que significa, fuerza derivada del hombre hacia determinados fines) Las tendencias en la formación de profesores han obedecido fundamentalmente tanto a los lineamientos que se derivan de las políticas de educación en este rubro, como a la fuerza de los grupos de intelectuales que indagan y promueven el conocimiento sobre el quehacer docente y sus necesidades de formación. Sin

embargo, es conveniente apuntar que tanto las políticas dirigidas a la formación, como las “modas” generadas para explicar el trabajo de los profesores, no han podido impactar de manera importante

en el quehacer de los principales sujetos educativos, los docentes, en especial cuando se observa a la escuela desde la óptica de la operación de los Planes y Programas de Estudio.

Los problemas que han enfrentado las tendencias en la formación de profesores son básicamente dos, la falta de consistencia en los procesos de promoción y aprehensión de los elementos de la cultura que se promueve y la falta de compromiso para asumir, rechazar o modificar los aspectos teórico-metodológicos que se impulsan desde dichas tendencias, provocando con ello una multiplicidad de acciones de simulación que dificultan el entendimiento de los conceptos y formas de trabajo, además de convertir la práctica docente en un espacio de “representaciones sociales” alejadas de las explicaciones y tareas de la ciencia.

Un aspecto que ha quedado relegado en la promoción y difusión de las tendencias de formación, ha sido la opinión de los propios actores respecto a sus inquietudes, intereses, emociones y juicios sobre los procesos a los que son invitados y en ocasiones sometidos, con el propósito de inculcarles las razones de los múltiples cambios observados en los programas de formación.

Cayetano De Lella destaca en “Modelos y tendencias de la formación docente” cuatro modelos de la formación docente en América Latina. El primero de ellos, denominado Práctico-artesanal, se aprende de generación en generación, y el taller es el espacio donde se aprende el oficio

Las tendencias en la formación de profesores han obedecido fundamentalmente tanto a los lineamientos que se derivan de las políticas de educación en este rubro, como a la fuerza de los grupos de intelectuales que indagan y promueven el conocimiento sobre el quehacer docente y sus necesidades de formación

docente; el segundo, denominado Academicista, coloca al conocimiento de la disciplina como el eje fundamental de la formación de los profesores; el tercero, llamado Técnico-eficientista, concibe al docente como un técnico del proceso de transmisión; y el cuarto, denominado Hermenéutico-reflexivo, percibe a los profesores como sujetos que se apropian de la realidad contextual y cultural global, construida personal y socialmente a partir de situaciones concretas, para analizarla conceptualmente y, con base en ello, reconstruirlas.

A partir de la construcción que hace Medina Muro acerca de la situación actual de los modelos en América Latina, podemos aseverar que los modelos Práctico-artesanal y Academicista, se engloban hoy en el llamado Tradicional. El Hermenéutico-reflexivo, llamado también modelo crítico, afirma una de las responsables del Programa de Formación y Actualización de Profesores que se diseña para la Universidad Veracruzana, ha contribuido desde su marginalidad a la consolidación de perfiles epistemológicos, teóricos y prácticos más reflexivos para los profesores. El discurso crítico insiste en la necesidad de una formación docente inicial, permanente y específica, en relación con las necesidades de los docentes y de los usuarios de los servicios educativos, así como en la construcción del conocimiento.

En México, las tendencias de la formación traducidas a influencias teórico-prácticas, han transitado por cuatro grandes momentos: el primero, concebido como el de la gran tradición de formadores, impulsado por destacados pedagogos asentados en Veracruz, que se caracterizó por un dominio vasto de la cultura de la época, ligado a un interés sin precedente por el trabajo docente; el segundo, influenciado por el positivismo y la tecnología educativa, cuya nota primordial era la instrumentación del trabajo en las aulas; el tercero, matizado por un sincretismo que nunca abandonó

su imprecisión operativa y enarbolado por la llamada didáctica crítica, cuyo fin era la formación de profesores reflexivos; y el cuarto, que intenta reposicionar las aportaciones de los teóricos cognitivistas en el desarrollo curricular de las escuelas.

Hoy en día podemos observar que las tendencias en la formación de profesores provenientes de las políticas educativas y la fuerza de los grupos intelectuales, se ubican de manera importante en las teorías cognitivistas y constructivistas, además de la presencia del humanismo y de la dialéctica como principio de la transformación, entre otras.

De las teorías mencionadas con anterioridad, abordaremos en esta ocasión el constructivismo, considerado por muchos teóricos como la salida a los grandes problemas relacionados con el aprendizaje y por otros, una moda más que las instituciones de formadores asumen para mostrar una aparente evolución en sus discursos y prácticas. Lo cierto es que puede ser ambas cosas. Dependerá de los análisis que se realicen a su base epistemológica, filosófica, psicológica, pedagógica y social y de no perder la mirada crítica ante una posición entre muchas otras, que se convierta en una moda o se asuma como una postura responsable para contribuir a la explicación y transformación de la complicada trama escolar.

No obstante lo anterior, es necesario anotar que las complejas relaciones que se producen en torno al aprendizaje, no pueden reducirse ni explicarse mediante un modelo único de intervención, pero sí pueden empezar a resolverse con mayor claridad y consistencia, a través del posicionamiento en un modelo que garantice el mejoramiento en los niveles de calidad y pertinencia del servi-

Los modelos Práctico-artesanal y Academicista, se engloban hoy en el llamado Tradicional. El Hermenéutico-reflexivo, llamado también modelo crítico, afirma una de las responsables del Programa ha contribuido desde su marginalidad a la consolidación de perfiles epistemológicos, teóricos y prácticos más reflexivos para los profesores

cio educativo de nuestras instituciones. En este sentido, el enfoque constructivista puede colocarse como el eje estratégico de operación de toda la actividad de profesores y estudiantes, lo que no

marginla la posibilidad de emplear otras líneas de trabajo docente, cuya naturaleza particular exija la utilización de variados modelos de enseñanza y de aprendizaje.

El constructivismo sitúa su objetivo central en el estudio de cómo los procesos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la edad, se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo.

En esta visión, que retoma las relaciones entre la psicología y la epistemología contemporáneas y en donde las aportaciones de Piaget, Bruner, Vigotsky y Ausubel, entre otros, ocupan un sitio relevante, la fuente del conocimiento no radica en los objetos, ni en los sujetos, sino en su relación dinámica. El interactivismo es constructivo en dos sentidos: "...por un lado el sujeto construye un modelo de la realidad ajustado a sus modelos internos y, por otro, construye unos esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una progresiva diferenciación y reorganización de tales esquemas".

Podríamos decir, como lo apuntan Isabel Solé y César Coll, en Los profesores y la posición constructivista, uno de los capítulos de El constructivismo en el aula, que "con nuestros significados, nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo, pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío que intentamos resolver modificando los significados de los que ya estába-

mos provistos, de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación”.

Bajo esta línea de ideas, aprendemos cuando somos capaces de elaborar representaciones personales de los objetos de la realidad o contenidos a abordar, que implican una aproximación a dicho objeto o contenido con la intención de aprehenderlo. No se trata de un acercamiento sin nexos, sino desde los marcos cognitivos y culturales que el sujeto posee previamente para dar cuenta de la realidad.

Según Hernández y Sancho, las aportaciones de Piaget han sido las más importantes para fundamentar la concepción constructivista en relación con el desarrollo del conocimiento. El psicólogo ginebrino afirma que en su relación con el medio, los seres humanos empleamos tres tipos de actividades mentales: la asimilación, la acomodación y la adaptación.

Como proceso, la asimilación implica la acción del organismo sobre los objetos que le rodean, “depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos” y posibilita una valoración aproximativa a la nueva situación.

La acomodación es la reacción de los individuos ante los objetos de la realidad. Para ello los sujetos modifican sus ciclos (periodos y formas) asimiladores y acomodan la información en su mente por medio del manejo de las estructuras cognitivas, mediante la comparación de la nueva situación con las experiencias y estructuras que ya poseían.

La adaptación representa el equilibrio entre la asimilación y la acomodación y permite la creación de una nueva relación o estructura de conocimiento. Sin embargo, son los desequilibrios que se producen entre los mecanismos de asimilación y acomodación, los responsables del desarrollo cognoscitivo de los sujetos, promoviendo con ellos, la reconstrucción y evolución de los mismos.

Los seguidores de Piaget han

es necesario anotar que las complejas relaciones que se producen en torno al aprendizaje, no pueden reducirse ni explicarse mediante un modelo único de intervención, pero sí pueden empezarse a resolverse con mayor claridad y consistencia, a través del posicionamiento en un modelo que garantice el mejoramiento en los niveles de calidad y pertinencia del servicio educativo de nuestras instituciones

fundamentado, según Hernández y Sancho, un constructivismo basado en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de naturaleza autoestructurante y transformadora, lo que presupone una serie de postulados que son resumidos por M. Carretero en la misma obra.

1.“El aprendizaje es un proceso constructivo interno, en la medida en que la información que se le presenta al sujeto, es reconstruida por éste a través de su experiencia interna. No es espontánea y en la escuela se determina desde el entorno de la enseñanza organizada.

2.El grado de aprendizaje depende en gran medida del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

3.El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna, que implica la modificación de esquemas cognitivos y culturales a través de la asimilación, acomodación y adaptación de la información.

4.La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos, entre lo que ya saben los alumnos y lo que deberían saber.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los estudiantes, aspectos de la cultura fundamentales, no sólo para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo humano; y en nuestro caso, para el desarrollo social y profesional

5.El aprendizaje se favorece enormemente mediante la interacción social, es decir, por medio de la actuación de los sujetos en grupos”.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los estudiantes, aspectos de la cultura fundamentales, no sólo para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo humano; y en nuestro caso, para el desarrollo social y profesional.

La visión constructivista parte también de un consenso bastante asentado en relación con el carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es el resultado de una construcción personal, pero en la que intervienen otros agentes culturales, cuya influencia es imprescindible y determinante para la construcción personal referida. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje, aunque es producto de una dinámica interna, toma cursos y formas, dependiendo del marco cultural en el que se mueven los estudiantes.

La actividad de aprendizaje consiste en construir conocimientos que son elaborados, como ya se dijo anteriormente, mediante la actividad personal y con la influencia de los elementos culturales del entorno. Los profesores en este caso enseñan, en la medida en que ayudan a los estudiantes para que se logre el proceso de construcción. Con lo anterior, el concepto de enseñanza da un vuelco radical para dejar de ser el proceso de transmisión de la cultura y convertirse en un evento dinámico en donde la generación constructiva de aprendizajes significativos en los estudiantes, ocupa un papel protagónico. El profesor aquí es un participante activo que tiene como centro no a la materia, sino a los alumnos que actúan sobre el contenido de aprendizaje.

Esta elaboración de representaciones personales requiere de una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas, que le aseguren a los estudiantes el control

personal sobre sus conocimientos y los propios procesos de aprendizaje; en otras palabras, dominio sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

Según Teresa Mauri, en El constructivismo en el aula, al aprender bajo el enfoque constructivo, se incrementa la cantidad de información que el alumno posee sobre una temática, la capacidad de éste para manejar la información, la calidad del conocimiento y las posibilidades de continuar generando más y mejores aprendizajes. Desde esta perspectiva, resulta obvia la aparición de uno de los pilares de la educación, enseñar al alumno a 'aprender a aprender' y la de ayudarlo a comprender que, cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender.

El proceso de aprendizaje aquí asumido, demanda la participación de los estudiantes en muchas dimensiones: intelectual, social, humana y profesional. Sin embargo, por el momento nos detendremos en dos que se deri-

van de la actividad intelectual: el empleo de los esquemas de conocimiento y la atribución de significados a lo que se aprende.

Los múltiples conocimientos que se le presentan a los estudiantes, se encuentran almacenados en la mente, a través de la organización de éstos en unidades que reciben el nombre de esquemas de conocimiento. Con ello no queremos apuntar que todo conocimiento que se le presenta a los alumnos es almacenado en su mente, ni mucho menos que el proceso de almacenamiento sea igual en todos los sujetos. Por el contrario, dependiendo de las fortalezas de las estructuras cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, será la capacidad para guardar y manejar la información presentada.

Lo importante en este punto es reconocer el papel central que juegan los esquemas de conocimiento para que el manejo de información significativa pueda conectarse a otra, almacenada en esquemas distintos. El resultado es entonces el surgimiento de nuevos esquemas incluyentes y con ello, el incremento de las capacidades de los alumnos, que se

traducen en el desarrollo de habilidades intelectuales y en el manejo cualitativo de cada vez mayor información.

Por otro lado, si el aprendizaje que se intenta promover en los estudiantes es significativo, entonces los profesores debemos crear procesos motivacionales en cada una de las situaciones de aprendizaje en las que participemos, despertar permanentemente el interés de los alumnos por lo que aprenden y darle todo el tiempo un peso decisivo a la utilidad práctica de la información.

Lo anterior requiere de un trabajo docente que didácticamente logre el fortalecimiento de los esquemas de conocimiento que trae consigo el estudiante, la atribución de significados personales a los objetos de la realidad que aborda y la modificación de los esquemas mencionados, como resultado de los conflictos que se generan por el choque entre dos marcos de referencia: el que se posee hasta antes del proceso educativo concreto y el que se presenta como producto de la enseñanza.

Fuentes de información

1. BRUNER, J. S. Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid, España, 1995, Edit. Morata. 279 p.
2. CASTORINA, J. A. y otros. Piaget en la Educación. México, 1998, Edit. Paidós, UNAM. 211 p.
3. CHEHAYBAR Y KURI, Edith. (Coordinadora). Hacia el Futuro de la Formación Docente. México, 1999, Edit. Plaza y Valdés, CESU, UNAM. 259 p.
4. Coll, César y otros. El Constructivismo en el aula. Barcelona, España, 1993. 183 p.
5. De Lella, Cayetano. Modelos y Tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, Septiembre 1999 (www.oei.es/cayetano.htm)
6. DÍAZ Barriga, Ángel. Tarea Docente. México, 1993, Edit. UNAM, 118 p.
7. FERNÁNDEZ, Pérez Miguel. La Profesionalización del Docente. México, 1998, Edit. Siglo XXI, 243 p.
8. HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María Sancho. Para Enseñar no basta con saber la asignatura. México, 1996, Edit. Paidós. 222 p.
9. MERANI, Alberto L. Diccionario de Psicología. Barcelona, España, 1976, Edit. Grijalbo, 270 p.
WUEST, Silva Teresa y otros. Formación, representaciones, ética y valores. México, 1997, Edit. UNAM, 233 p.

DIMENSIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

J. Simón Sánchez Hernández
Ma. Del Carmen Ortega Salas

Docentes de tiempo completo UPN
Psicología Educativa. Ajusco México

Introducción

El presente texto tiene como propósito analizar el significado de la formación docente en el contexto de la reforma educativa. Particularmente el interés se centra en señalar el desfase entre las políticas y acciones educativas de profesionalización de los y las docentes, considerando tanto la dimensión de los cambios y exigencias socioeducativas que imponen al quehacer educativo de las maestras y maestros como las condiciones socioeconómicas en las que se les profesionaliza.

Primeramente describimos las tendencias educativas a consecuencia de la globalización, el desarrollo de la tecnología informática y la dinámica cambiante de la sociedad. A continuación revisamos los cambios que la reforma educativa en México conlleva, las exigencias para la profesionalización de los docentes y el significado que esto tiene en su actividad, la presión que los cambios ejercen en los docentes por la demanda

política educativa están orientadas en general por la economía globalizada y las ideas neoliberales que privilegian como criterios el mercado. Este contexto, asimismo, ha generado tendencias hacia reformas educativas marcadas por la descentralización y estructuras flexibles en los currícula. Se han impuesto así objetivos educativos desde la enseñanza básica hasta la superior relacionados con la adquisición y fortalecimiento de habilidades genéricas, relativas a competencias comunicativas; oral, escrita, así como de comprensión y reflexión. Habilidades que están, a su vez, asociadas con la idea de aprender a aprender como lo establece la UNESCO(1999).

Por otro lado, la diversidad del aprendizaje que se necesita lograr ante la cantidad de conocimientos e información que se produce, demanda contar con herramientas y estrategias de pensamiento que permitan ir más allá del aprendizaje memorístico, hacia un aprendizaje con comprensión y significado social de los contenidos, de tal manera que se haga un uso más

o la propaganda oficial.

En el acceso al saber como en el desarrollo de los aprendices, a través del dominio de un campo de conocimiento y la aptitud para la reflexión crítica, la capacidad de las instituciones educativas se pone a prueba. Por ello, las instituciones escolares requieren revisar sus estructuras curriculares a fin de hacerlas más flexibles y acordes con estas nuevas demandas. El diseño y desarrollo del currículo tendrán que generar procesos educativos que faciliten el acceso al saber, el dominio de la técnica, así como de la capacidad de reflexión y crítica social. Cuestiones que no sólo incumben a la formación de los aprendices sino, y sobre todo, a la educación de los maestros.

Desfase entre diseño curricular y formación docente

La escasa efectividad de los cambios realizados a los currícula en los noventas ha demostrado las diferencias entre los interesantes y novedosos diseños teóricamente bien planteados y lo que realmente los profesores llevan a cabo en las aulas escolares. Esto ha evidenciado el desfase entre diseño curricular y su desarrollo práctico en la aula.

Estos desfases son los que llaman la atención al mostrar asimismo la influencia e importancia de los profesores en el proceso de implantación de los diseños y reformas curriculares. En ese sentido, para los docentes es necesario un mejor conocimiento sobre la naturaleza y funciones del currículo, así como de los planes de estudio, el desarrollo y evaluación de éstos. Por su parte los programas de formación para los docentes deben ser acordes con el diseño del currículo, procurando incidir en cómo los docentes se van apropiado

La diversidad del aprendizaje que se necesita lograr ante la cantidad de conocimientos e información que se produce, demanda contar con herramientas y estrategias de pensamiento que permitan ir más allá del aprendizaje memorístico, hacia un aprendizaje con comprensión y significado social de los contenidos, de tal manera que se haga un uso más práctico de los mismos para enfrentar el entorno social

profesional que les exige. Finalmente, se concluye que la reforma educativa debe potenciar el rol de agentes del cambio de los docentes y que estos se vean como intelectuales productivos, no sólo como ejecutores de cambios que otros proponen.

Orientaciones de la UNESCO.

En la actualidad las decisiones sobre

práctico de los mismos para enfrentar el entorno social. Se requiere lograr aprendizajes que nos permitan comprender y analizar críticamente lo que hacemos y creemos, de contar con la capacidad para elaborar críticamente el conocimiento e información sobre la realidad social y no sólo de consumir lo que producen de manera caótica y acrítica para consumo y aturdimiento de la población los medios tecnológicos

o no las ideas de éste. Ideas que- hay que reconocer- comúnmente representan un conjunto de orientaciones de aprendizaje y enseñanza fundadas en conocimientos y teorías educativas actuales. Teorías que, aunque insuficientemente tratadas o poco explicadas, es necesario comprender a mayor profundidad.

En la formación y actualización permanente del magisterio, por tanto, no se trata simplemente de proponer los nuevos materiales y de organizar cursos

sistemas de computación y acceso a otras fuentes de información a través de medios tecnológicos vía satélite, o Internet y tele conferencias, etc.,. También se cuenta con un programa de cursos de actualización permanente. Aunque no se cuenta con resultados y evidencias suficientes sobre los logros de esos programas, existen estudios que señalan que entre los docentes hay la opinión de que la reforma de modernización educativa ha sido más de lo mismo. Sobre todo por la

En la formación y actualización permanente del magisterio, por tanto, no se trata simplemente de proponer los nuevos materiales y de organizar cursos para difundir los cambios, hay que explicar informar y mostrar la viabilidad de estas ideas

para difundir los cambios, hay que explicar informar y mostrar la viabilidad de estas ideas. Se requiere profundizar más en el fundamento psicopedagógico, científico y disciplinar e interdisciplinario que las sustenta. En ese sustento radica la posibilidad de comprender y reflexionar con elementos conceptuales y metodológicos sobre la práctica

Es necesario impulsar un trabajo donde el diálogo, la cooperación y la investigación educativas se impongan como formas del accionar docente. Hay que considerar que cambiar para mejorar la enseñanza es un problema más complejo, algo que va más allá del marco de las reformas curriculares

educativa, en ello radica la utilidad práctica que pueden tener para los profesores(as) el fundamento del currículo. No obstante, esto normalmente no se hace. Se produce así el desfase entre reformas curriculares interesantes con la formación permanente de los docentes.

Modernización y formación de docentes en México

En México, a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, 1992, se cuenta, con una estrategia de edición de libros y materiales de apoyo dirigida al magisterio, se cuenta con centros de maestros donde se pone a su disposición no sólo este material, sino

organización de los programas de formación y las estrategias seguidas en los cursos.

El estudio de Álvarez, Campa, Castillo y Herrera (1995, p. 42) señala que los docentes consideran que existe insuficiente preparación de la gente que imparte los cursos. Asimismo, Ferrusquia, (1996, p.78) encuentra que para los docentes es muy limitada la información recibida sobre las modificaciones al currículo y las teorías que los sustentan. A esto hay que sumar el famoso pero ineficaz método de "cascada" empleado en la actualización. Además de la falta de una estrategia clara de cómo conducir hacia el uso de los medios con los que cuentan para enterarse más o resolver sus problemas de enseñanza de manera fundada. La falta de orientación y de preparación para usar los medios y la tecnología, además de la falta de una cultura y disposición para el estudio independiente, es lo que priva en el ámbito de la actualización y formación permanente del magisterio.

Muchos profesores y profesoras participan en cursos, seminarios, asisten a talleres o de plano se inscriben a posgrados con la intención de perfeccionarse y de estar mejor preparados para utilizar las nuevas técnicas, los materiales y las nuevas formas de favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Pero se enfrentan con formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales, donde no se muestra ni se instruye con el ejemplo. No se modela la aplicación de los principios y las técnicas al abordar las tareas de la enseñanza, no se demuestra la utilidad práctica de los conocimientos e innovaciones educativas.

Así, los docentes se topan con experiencias que se vuelven poco significativas y acaban reforzando la idea de que la superación consiste únicamente en conseguir títulos y grados. La consecuencia es que en muchos de los casos nos encontramos con que los profesores continúan trabajando con las formas tradicionales, enseñando de la misma forma.

Obviamente esta situación genera decepción y frustración al percibirse que no se mejoran las cosas a pesar de las nuevas y prometedoras ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza que contiene el currículo. Del mismo modo, para el conjunto del magisterio como para los padres de familia y la sociedad en general los resultados suelen ser decepcionantes.

Causas del fracaso de las reformas educativas

Cuáles son las causas del fracaso de las reformas. Fracasos que, por cierto, no sólo suceden en nuestro país sino que son comunes a aquellos países que han implantado reformas educativas como España, Argentina o incluso en los Estados Unidos. En los casos de Francia y Alemania, Weiler, H (1998) apunta que una de las causas está en las discontinuidades macro políticas de los últimos 20 años por los cambios de gobiernos con ideología distinta. De manera más puntual Gil, Furió y Gavidia (1998) señalan tres causas que aquí planteamos de manera sintética:

1ª.- La falta de correspondencia de las innovaciones con los cursos de perfeccionamiento para los docentes que no les permite lograr incorporarse a las nuevas orientaciones a consecuencia de la falta de un tratamiento global de la reforma.

2ª.- Los planificadores y diseñadores del currículo no tienen presente o consideran las concepciones de los profesores y su influencia en el proceso de su implantación. Esto se da de manera muy marcada en el caso de los cambios en las áreas de las ciencias.

3ª.- La forma en que se trasmite al profesorado las propuestas de los expertos para su aplicación. Mejor dicho, la poca efectividad que tienen al transmitir a los docentes diseños elaborados por otros, por muy buenos e interesantes que éstos sean, y la necesidad de que los profesores participen más en la construcción del currículo.

Ante un alumnado más diverso, exigente y en su mayoría desaventajado culturalmente, la labor de los docentes se complejiza. Se exige que el profesorado se muestre más sensible a los aprendices, que sean más capaces en sus propias ideas, percepciones y necesidades de aprendizaje

Estos autores consideran que las formas de incorporación de los docentes a los cambios curriculares necesitan ir más allá de los cursos, aunque se trate de cursos extensos y bien diseñados. Si bien son necesarios para lograr un cuestionamiento inicial de las prácticas y concepciones habituales, de sus prácticas al uso, requieren cambiarse y orientarse para una participación más congruente con las nuevas propuestas, lo que requiere - a su vez- un trabajo sostenido de largo plazo que le de seguimiento y apoyo necesario.

En el cambio educativo son necesarias acciones que incorporen al profesorado a tareas prolongadas de investigación e innovación. No es suficiente con la producción de buenos materiales, centros de cómputo y acceso a conferencias satelitales. Es necesario impulsar un trabajo donde el diálogo, la cooperación y la investigación educativas se impongan como formas del accionar docente. Hay que considerar que cambiar para mejorar la enseñanza es un problema más complejo, algo que va más allá del marco de las reformas curriculares. No obstante, también es necesario reconocer que las reformas como la mexicana, iniciada en 1992, más allá de sus limitaciones y deficiencias, es una oportunidad de mejorar el sistema de enseñanza básica y todo el Sistema Educativo Nacional. Es también necesario concebir la reforma como parte de un proceso que, como cualquier actividad intencionada y planeada, precisará de ajustes y nuevas remodelaciones bajo una política educativa más congruente con las exigencias y dimensiones del cambio.

Dimensiones del cambio educativo

Los procesos de cambio educativo imponen demandas o exigencias profesionales que muy difícilmente los docentes pueden atender. Las reformas han implicado un cambio en la concepción y quehacer tradicional de la enseñanza. Estos cambios constituyen elementos del trabajo profesional de los docentes que tienen que ser tratados

con mucha seriedad. Los cambios están imponiendo a los docentes una profesionalización que no se corresponde con los programas de formación y superación profesional.

El análisis de los cambios propuestos permitirán darnos cuenta de sus dimensiones, poder ver lo que estas exigencias representan para los docentes. Los cambios significan para los maestros(as) pensar y hacer la enseñanza de forma diferente a los usos y costumbres, a la visión y prácticas tradicionales. Pero el problema no se limita a eso, pues impone demandas al quehacer docente que difícilmente se cubrirán, dadas las condiciones de tiempo con las que cuentan para el estudio las profesoras y los profesores y los insuficientes recursos y estímulos económicos para la superación profesional.

Los cambios y demandas fundamentales se expresan en lo siguiente:

- Integración educativa para atender a la diversidad cultural, lo cual representa romper con ideas de homogeneidad de la población estudiantil y considerar en el plano psicológico las diferencias individuales

- Implantación de currícula flexibles que dejan en libertad a los docentes para decidir sobre las estrategias y métodos didácticos para abordar los contenidos. Esto rompe con los esquemas rígidos sobre la función docente, donde se imponían programas muy detallados para desarrollarse de manera puntual, actividades y objetivos de enseñanza específicos en cursos, clases, junto con materiales y libros de texto.

- Reorientación del enfoque más funcional y social en los contenidos, menos formal, distinguiendo, además, tipos de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Esto representa el uso de didácticas específicas, a diferencia del uso tradicional de didácticas generales aplicadas a cualquier contenido enseñando, independientemente de su tipo.

- Aprender a aprender, donde se busca que los alumnos asuman un papel más activo en su aprendizaje y la

función de los docentes en la enseñanza se transforma en una guía que facilita y apoya al aprendiz creando más y mejores oportunidades de aprendizaje en el aula. Esto, por supuesto, significa que los propios docentes sepan aprender a aprender. El desarrollo de aprendices estratégicos hacia el aprendizaje autorregulado, la metacognición y el fortalecimiento de la autoestima, implican el proceso de aprender aprender.

- El predominio de las ideas constructivistas sobre el aprendizaje que rompen con la enseñanza transmisiva y memorística. El constructivismo como una perspectiva teórica que explica y ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de construcción del sentido y significado del currículo escolar. La responsabilidad en el aprendizaje recae en el propio aprendiz, quien construye el conocimiento ayudado por los profesores(as). Implica una educación centrada en el aprendiz y el aprendizaje.

- Participación, cooperación y trabajo colegiado, que persigue imponer procesos de discusión y participación en las decisiones del proyecto educativo escolar, como superar el trabajo individualizado y abrirse a las comunidades a las que se les ofrece el servicio. Implica docentes como agentes activos, abiertos a aprender de sus colegas, y reflexivos.

- Desarrollo y uso de tecnología educativa como elemento de comunicación y relación fuera de las aulas escolares para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza no presencial, más acorde con el desarrollo tecnológico e informático.

- Vinculación escuela, entorno y comunidades, hacia una escuela más abierta a la sociedad, integrada a las culturas locales y menos aislada, sujeta a rendir cuentas a la población a la que ofrece el servicio.

- Evaluación del aprendizaje centrada en los procesos más que en los resultados. La evaluación de resultados tradicional, sumativa y final, es sustituida por la evaluación de los procesos, por una evaluación formativa y permanente.

·Directivos con liderazgo académico más que administrativo. Un liderazgo fundado y orientado por una gestión académica, implica una gestión escolar fundada en el impulso de la planificación educativa del centro escolar y en la elaboración y desarrollo del proyecto curricular escolar con mayor participación de los maestros(as).

Estos cambios lógicamente exigen docentes bien preparados para poder implantarse. La dimensión de los mismos rebasan la capacidad académica y profesional del común de maestras y maestros. En mucho superan las condiciones de real profesionalización. La falta de tiempos para la superación académica como el desfase entre los programas de formación y cursos de actualización que normalmente no informan ni profundizan suficientemente. Además de que adolecen de relevancia práctica para los docentes frente a las dimensiones del cambio y la demanda que crean a su quehacer en el aula. Todo esto sin considerar los bajos salarios.

Realidad educativa desprofesionalizante

La presión que ejercen las demandas generadas por los cambios sobre la actuación de los docentes en el aula, paradójicamente, crea también condiciones para su desprofesionalización con lo cual la mejora de la calidad educativa

aparentemente se ve imposible de alcanzar.

Ante un alumnado más diverso, exigente y en su mayoría desaventajado culturalmente, la labor de los docentes se complejiza. Se exige que el profesorado se muestre más sensible a los aprendices, que sean más capaces en sus propias ideas, percepciones y necesidades de aprendizaje. Deben mostrarse más preparados para tratar con el currículo flexible, el aprendizaje significativo y la enseñanza reflexiva. Mostrarse más preparados para tratar con la familia y las comunidades. Pero la realidad educativa está inmersa en una realidad económica y social que no ofrece las condiciones para ese fin. Una realidad nacional cada vez más injusta y contrastante entre una minoría rica y las mayorías pobres a los cuales ya pertenecen seguramente los docentes.

Para Hargreaves (2001), es un dilema que los docentes sean estratégicos en el cambio educativo y a su vez sean víctimas a consecuencia de la realidad social, producto del debilitamiento del papel del Estado y de la reducción del gasto público en educación. Los profesores son víctimas del empobrecimiento de las familias, de la falta de compromiso en relación a la vida social. También son víctimas de la falta de apoyos, de los bajos salarios y del exceso de trabajo. Todo esto se ha intensificado y obra como fuerza de desprofesionalización.

Potenciar el rol de los docentes como agencias del cambio educativo

A pesar de este panorama poco

optimista, en el caso de la educación en México, y de su propósito por mejorar la calidad de la enseñanza, el gobierno a través de la SEP debe asumir su responsabilidad y compromiso con la educación. Más allá del discurso debe incrementar realmente el gasto en educación y diseñar políticas y acciones de formación / actualización permanentes congruentes con las necesidades y demandas del cambio. Es necesario revisar y evaluar el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio(ProNAP), cómo esta contribuyendo a la superación profesional de los maestros, ver cuáles son los resultados a siete años de su creación.

La reforma debe potenciar el rol de agentes del cambio de los docentes. Que se vean a sí mismos como intelectuales productivos y no como meros ejecutores de los cambios que otros inducen. Agentes con intereses en la investigación educativa y en la mejora profesional permanente. En esto debe radicar el impulso a estas reformas. Mucho del cambio dependerá de cómo asuman y se comprometan los docentes con ese rol que las reformas les dan consciente o inconscientemente.

El diálogo, la colaboración y la investigación deberán ser los medios que éstos se impongan para ello. En el cambio educativo, la formación y superación profesional del magisterio son la fuerza que lo harán viable y posible..

Referencias

- Álvarez, P., Campa, A, Castillo, A. y Herrera, G.(1995) **Las actitudes de los docentes referidas a los cambios introducidos en la currícula...**". Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Inédita
- Gil, D., Furió, C y Gavidia, V.(1998)" El profesorado y la reforma educativa en España". **Investigación en la escuela**. No 36 (49-64).
- Hargreaves, A.(2001)"Nueva profesionalidad para una profesión paradójica."**Cuadernos de Pedagogía**. No 290. (58-60).
- Ferrusquia, M. E (1996) **Propuesta actual de español en educación primaria: aplicación y opinión de los profesores en primero y segundo grado**. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Inédita
- Unesco(1999)"The importance of general education". **Force of task. Higher education in developing Countries**. p.p. 83-97. Paris.
- Weiler, N., H.(1998)"Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y la República Federal de Alemania". **Revista de Estudios del Currículum**. No. 2 (54-76). Vol.1

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Dra. Raquel Toral Calo

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)

Uno de los puntos en que más insisten los documentos político-pedagógicos del momento es en la necesidad de elevar la calidad de la educación. Para lograrlo se habla de eficiencia, competitividad, creatividad como ingredientes indispensables.

Aclaro que en este trabajo me referiré específicamente a la educación superior.

Para analizar este tema voy a tener en cuenta un artículo publicado por Juan Carlos Tedesco en 1985, el cual es una prueba de que la calidad es un tema que ha preocupado desde siempre a la educación. Me interesa tenerlo presente por varias razones:

Queremos trasladar este planteamiento realizado en 1985, a nuestros días, pues lo consideramos, en lo general, de una auténtica vigencia.

Creo que el riesgo más grande que corremos en las consideraciones sobre este tema es asumir en forma acrítica la ideología de la globalización, confundiendo globalización de mercados con globalización territorial; el mundo no se ha vuelto igual, como dicen; los problemas no son los mismos, es preciso no confundir problemas que se han generalizado como lo son el sida, la drogadicción, el desempleo, con particularidades que tienen que ver con los procesos de

ocupacional, socialización en términos de valores, actitudes, etc.). En segundo lugar, la definición de calidad en los niveles de generalidad señalados en el punto anterior, es un producto histórico. Dicho en otros términos, el significado de lo que se valora como cualitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se considera." (3)

Me importa el primer aspecto porque tiene en cuenta logros tanto en los procesos de aprendizaje como logros en términos institucionales, tales como relación con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional pero también actitudes y valores, que

Creo que el riesgo más grande que corremos en las consideraciones sobre este tema es asumir en forma acrítica la ideología de la globalización, confundiendo globalización de mercados con globalización territorial

1) porque es un reconocimiento de que el tema ha sido de antigua preocupación

2) porque es un reconocimiento de que el debate sobre el tema debe desarrollarse en contextos particulares tal como lo reconoce el autor. "Nuevos problemas, nuevas categorías teóricas y condiciones sociales muy diferentes constituyen el complejo escenario donde será preciso actuar en el futuro próximo". (1)

3) porque es el reconocimiento de que la situación de los países de América Latina es diferente a la de los países desarrollados, en consecuencia el post-industrialismo se manifiesta con características muy particulares en cada uno de ellos, especialmente en lo que a crisis económica se refiere. Así lo señala: "El riesgo del "espejismo" que puede provocar el post-industrialismo es tan serio como el riesgo del aislamiento total y el rechazo a los aspectos técnicos y sociales recuperables para un proceso de desarrollo independiente. En ese juego entre ambos riesgos debería ubicarse la discusión sobre los problemas de la calidad de la enseñanza superior". (2)

producción, la capacidad competitiva de las empresas, su capacidad tecnológica y otras que son las que permiten discernir las diferencias entre los países.

Tal parece que sólo se mira cómo se desarrollan los países del primer mundo para tomarlos como modelo sin pensar mucho en las posibilidades y limitaciones de las regiones de cada uno de nuestros países para obtener un proceso de desarrollo independiente.

Todos estos aspectos son importantes de analizar para evitar que la calidad se transforme en un paradigma deseado.

Otro punto importante que plantea el trabajo de Tedesco es el que tiene que ver con el concepto de calidad de la enseñanza.

Al respecto dice: "En primer lugar, cuando se habla de calidad de la enseñanza superior estamos en un nivel de análisis muy general que incluye tanto los aspectos específicos del proceso de aprendizaje (donde la calidad se mide por logros cognitivos) como los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad se mide por logros en término de productos sociales tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño

suponen un enfoque de la educación que va más allá de la mera información.

Es importante señalar que la Vinculación con el Sector productivo está colocada según Tedesco, en el nivel institucional y no en los procesos de aprendizaje.

Consideramos que la vinculación con el Sector Productivo representa una importante categoría de definición en el nivel de la educación superior, tanto, que podría pensarse que es el elemento que provoca la gran contradicción en la formación de los profesionistas. Es evidente que los planes de estudio deben guardar una estrecha relación con el desempeño de la profesión, la cual a su vez no puede desarrollarse en abstracto; el futuro del alumno es el mundo del trabajo. Pero el mundo del trabajo está integrado a una sociedad con quien establece relaciones de múltiples características.

Si la formación profesional no logra establecer el equilibrio entre el desempeño profesional y el social, se producen las situaciones frecuentes en donde los alumnos sólo ven un lado del problema: el profesional.

Por su parte, las empresas se encargan de juzgar la calidad de los egresados en función de la relación que

tienen con universidades privadas, vinculadas o fundadas, la mayoría de las veces por dichas empresas.

En el segundo aspecto donde se señala el enfoque histórico de la definición de la calidad, es muy claro el giro que ésta ha tomado en estos días, pasando a ser un elemento de primer orden en las demandas del sector productivo; lo que antes aparecía como un logro institucional, ahora se lo incluye en el proceso de aprendizaje, de tal modo que la preocupación académica está centrada en las demandas y los intereses del sector productivo, sin entrar en la reflexión de su conveniencia, pertinencia o adecuación.

Su presencia se hace evidente en la década de los sesenta cuando se gesta la idea del desarrollo para América Latina, propugnada por los intereses de los Estados Unidos: atacar el problema educativo en relación con el desarrollo socioeconómico.

Adriana Puiggrós(4) recuerda que la Conferencia General de la UNESCO consideró a la educación como un factor de desarrollo económico.

En 1961, el BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO proclamó que estaba dispuesto a recibir por medio de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) -Agencia del

se caracterice por la preocupación por la planeación. Adriana Puiggrós recuerda: "En los años 1961-62, bajo el signo de la ayuda externa para la modernización de la educación, la UNESCO envió, a diversos países, 25 misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planteamiento integral de la educación, en su mayor parte en relación con metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales (BIRF, UNESCO) y por fundaciones privadas" (5)

Esta ha sido, en términos generales, la transformación que ha sufrido la concepción de la educación superior en América Latina y el cambio notorio que se ha manifestado en el concepto de calidad; es muy evidente que no sólo la calidad sea un paradigma sino que su conquista sea eminentemente cuantitativa.

Noam Chomsky lo recuerda: "En la cuarta reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV) de la ONU, que convocó a los ministros de educación latinoamericanos en Quito en 1993, propone un nuevo modelo educativo en el que demandan "Una transformación profunda en la gestión educativa tradicional, que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales."

Chomsky hace notar, por su parte, cómo en este contexto tienden a coincidir "los objetivos de los educadores y las demandas de los empresarios, políticos y otros grupos sociales, lo que permite pensar en una transformación institucional que convierta a la educación en uno de los factores claves del progreso y crecimiento de los países".(6)

Todo este proceso histórico social ha afectado también la práctica del docente porque lo coloca en situaciones eminentemente cuantitativas en el desempeño de su tarea.

Por ejemplo en su evaluación (emitida en términos monetarios) importa cuántos alumnos ha atendido, cuántos artículos ha publicado, cuántas investigaciones, cuántas asesorías,

Pensemos por qué se ha llegado a este concepto de calidad tan centrado en lo cuantitativo, al grado de que las instituciones escolares aspiran a ser calificadas con los mismos estándares que las empresas

Este aspecto pasa a ser prioritario, al punto de que se pierde de vista la formación del sujeto social e histórico que debe hacerse cargo del compromiso profesional de su época. De esta manera la formación del profesionista se transforma en una serie de recetas, las que se supone convienen al sector productivo, quedando atrás la función profesional (en el sentido amplio de la función como tal) y social del sujeto que se está formando.

El otro punto concomitante a éste, es que muchos maestros carecen de experiencia profesional, no conocen las características de los sectores productivos, ignoran las transformaciones que se han producido en los procesos de producción, desconocen el grado de modernización tecnológica de las empresas; muchos otros simplemente están de acuerdo con un enfoque acrítico de vinculación; todo ello se conjunta para que se acepte acríticamente las propuestas del sector productivo; los maestros no se encuentran en condiciones de sugerir opiniones u otras condiciones más favorables para el desarrollo profesional del estudiante que el concentrado solamente en el desarrollo de competencias o habilidades.

Pensemos por qué se ha llegado a este concepto de calidad tan centrado en lo cuantitativo, al grado de que las instituciones escolares aspiran a ser calificadas con los mismos estándares que las empresas.

Creo que podemos decir que simplemente porque eso se consideran: una empresa. Pero ¿cuáles han sido las condiciones que han propiciado esta situación?

Departamento de Estado Norteamericano-, pedidos de créditos y empréstitos para programas educativos relacionados con programas de desarrollo económico regional.

En 1962 la AID empieza a conceder créditos internacionales para programas educativos.

Paralelamente, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública se interesa por el problema del planeamiento, puesto que por su intermedio se aseguraría la relación desarrollo económico-educación.

Sin embargo los maestros estaban considerados como un obstáculo para esta transformación, por lo que debían ser desplazados por expertos importados, hasta tanto se contara con un nuevo grupo de especialistas locales formados con una mentalidad internacional y tecnocrática.

Detrás de todo esto se encontraba la intención, como ya se dijo, de poner a la educación al servicio de la planificación socioeconómica realizada por los intereses capitalistas internacionales en cada país.

Los organismos internacionales, deciden, entonces, el tipo de educación que se programará; es decir, qué tipo de recursos humanos se promoverán y qué ideología se difundirá.

No es de extrañar que esta época

¿cuánto tiempo dispone el profesor para su formación y actualización? ¿acaso estos profesores podrán adoptar una pedagogía que proporcione una comprensión más dialéctica de su propia dimensión y de sus propios valores? ¿podrán romper los límites pedagógicos que los silencian en nombre del rigor metodológico de absolutos pedagógicos?

cuántas intervenciones en radio o TV, y así podríamos seguir enumerando cantidad de actividades según sea la institución de que se trate.

Cómo se haga, qué se diga, no importa; la calidad se mide por la cantidad de productos terminados.

Se coloca al profesor en un contexto pragmático pretendidamente "avalado" por títulos: diplomados, especialidades, maestrías, doctorados. El mero título justifica la calidad de los productos.

El resultado es ¿cuánto tiempo dispone el profesor para su formación y actualización? ¿para pensar los problemas de la educación, para confrontar su teoría con su práctica? ¿acaso estos profesores podrán adoptar una pedagogía que proporcione una comprensión más dialéctica de su propia dimensión y de sus propios valores? ¿podrán romper los límites pedagógicos que los silencian en nombre del rigor metodológico de absolutos pedagógicos? ¿podrán desarrollar un discurso sensible al poder que les permita mostrar las interacciones con

Y el profesor que no se ha problematizado su quehacer no puede dejar aprender por el simple hecho de que considera que sólo se aprende cuando otro entrega información y no cuando plantea los problemas y favorece la reflexión y la crítica sobre los mismos; es decir, deja aprender

los diversos discursos para que sus alumnos puedan afrontar, en lugar de negar, las múltiples posturas que asumen profesores y alumnos?, tal como lo reclama Giroux (7)

Nada de esto se obtiene con trabajos pragmáticos y utilitarios, sino con una buena dosis de reflexión, lectura crítica, experiencias didácticas; en una palabra, aprendiendo a pensar la educación.

Sólo así será posible enseñar, porque enseñar significa dejar aprender. Y el profesor que no se ha problematizado su quehacer no puede dejar aprender por el simple hecho de que considera que sólo se aprende cuando otro entrega información y no cuando plantea los problemas y favorece la reflexión y la crítica sobre los mismos; es decir, deja aprender.

Dice Heidegger "...el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender". (...) el maestro posee

respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el "dejar-aprender".(8) Esto sería una docencia de calidad pero basada en otros

principios y en un contexto político con otras características que las de hoy y por supuesto, con otras funciones de la educación muy diferentes a las que hoy se sustentan.

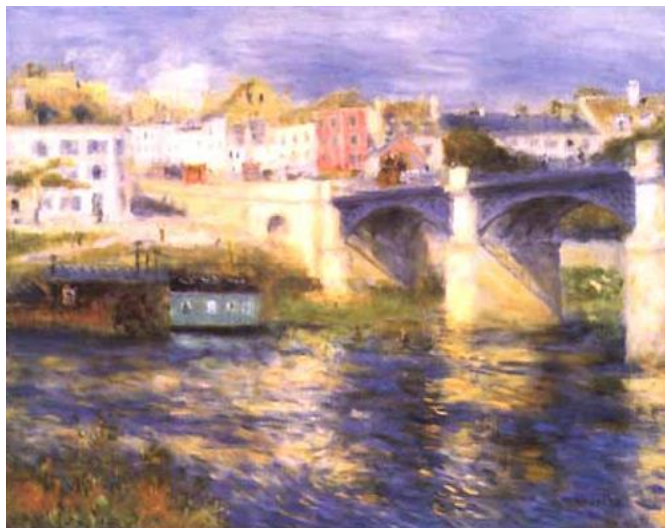
Pese a que la zarpa del capitalismo salvaje ha desorientado los principios de la educación, soplan vientos saludables que nos hacen pensar en algunos cambios que favorezcan, desde la educación, la presencia del hombre como sujeto constructor de un mundo más amigable.

Nos referimos a las manifestaciones en contra de la globalización que han tenido lugar en muchos puntos del planeta, a las declaraciones de A. Giddens sobre el negro futuro de la globalización y a los foros alternativos sobre la democracia y en contra de la globalización; todos ellos son signos que nos hacen pensar en un mundo menos ajeno.

REFERENCIAS

- (1) Tedesco, Juan Carlos. Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario. Educación Superior N° 18. Mayo-Agosto. 1985-Cresalc. Unesco- p. 5-
- (2) Op. cit.- p. 5
- (3) Op. cit.- p. 5
- (4) Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1987 (edición consultada en 1999) p. 139
- (5) Op. cit.- p-141
- (6) Chomsky, Noam; Dieterich, Heinz.- La sociedad global. México, Joaquín Mortiz, 1995. p. 82
- (7) Giroux, H.- Cruzando límites. Barcelona, Paidós, 1997. p. 170

Heidegger, Martín.- ¿Qué significa pensar?. Buenos Aires.- Editorial Nova, 1964. p. 20



CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Comunicado 61

Observatorio Ciudadano de la Educación

Diario La jornada Septiembre 14, 2001

Además de la preparación de los profesores, el éxito del alumnado depende de tres factores poco conocidos, pero fundamentales: apoyo de la familia, dinámica en el aula y equipamiento de las escuelas

En estas fechas es inminente la publicación del programa gubernamental de educación y todo parece indicar que se dará especial relieve a la calidad educativa. Desde luego habrá que esperar para conocer el enfoque del gobierno al respecto y las acciones previstas para impulsarla; sin embargo, por su importancia, Observatorio ofrece a sus lectores en esta ocasión algunos elementos de análisis sobre el tema.

La calidad es relativa

Existen diferentes acepciones del término calidad. El diccionario lo define como "la propiedad de una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie" (Diccionario de la Lengua Española). Es decir, la calidad no es absoluta, sino discernible por comparación; así, cuando se habla de mejorar la calidad de la educación, se da por entendido que los resultados que se obtengan serán superiores a los previos; aunque también cabría suponer que

la calidad de la educación mexicana, si se mejora, será igual o superior a la que existe en otras latitudes. En el mismo sentido, el mejoramiento de la calidad de la educación debería reflejarse en indicadores tales como una mayor eficiencia terminal, un mayor grado de correspondencia entre la formación obtenida en cada nivel y las exigencias académicas del nivel subsecuente, así como un mayor grado de pertinencia entre la formación y las expectativas del medio laboral, cultural y social.

Otro aspecto importante se desprende de lo que algunos autores denominan "distribución social de la calidad". Es fácil imaginar un sistema en que algunas instituciones, no importa si públicas o particulares, concentran la mayor calidad educativa del sistema, mientras que la mayoría presenta niveles insatisfactorios. Por ello, para un gobierno el reto no puede ser que existan algunas instituciones de buena calidad; el reto es que el sistema, en su conjunto y las partes que lo constituyen, sean de buena calidad. En ese sentido, la calidad se mide no por cuanto avanzan los más adelantados, ni siquiera por el promedio, sino por el desempeño de los menos

favorecidos. Siguiendo con esta idea se entiende que calidad sin equidad es atributo de los sistemas elitistas y que perseguir la equidad sin atender a la calidad es mero populismo.

El orden de los factores

Los factores asociados a la calidad educativa son múltiples y de diversa naturaleza. En el debate académico del tema, se concede un énfasis variable a los factores de "insumo" (principalmente la formación de los profesores, de los estudiantes y de los materiales escolares), a los factores de "contexto" (principalmente la escuela) y a los factores de "respaldo" (principalmente la familia).

Una aproximación objetiva, aunque circunscrita a la educación básica, se deriva de los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica, realizado en el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (Santiago de Chile, OREALC), cuyo Segundo Informe, publicado en octubre del año pasado, ofrece resultados de la asociación entre las calificaciones obtenidas en una prueba de conocimiento en esas

áreas y una serie de factores “asociados” al rendimiento observado.

Los países que participaron en las pruebas (aplicadas en 1997 sobre una muestra de 55 mil estudiantes) fueron, además de México, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. Según el diseño de las pruebas, la media teórica de la muestra total correspondería a 250 aciertos, es decir al 50% de respuestas correctas. En el examen de lenguaje los estudiantes cubanos obtuvieron el primer lugar con un promedio de 342 puntos, el último fue para Honduras con 230 y México quedó en sexto, junto con Paraguay, al promediar 250 puntos. En la de matemáticas, de nueva cuenta el primer lugar fue para Cuba con 357 puntos, el último para Honduras con 230 y México se ubicó en el cuarto lugar con un promedio de 255 puntos.

El análisis de los factores asociados al rendimiento considera la muestra regional total y presenta los siguientes resultados:

a) El estatus socio cultural. Aunque el peso de este factor fluctúa entre países, regiones y escuelas, una inferencia del estudio es que el grado de escolaridad de los padres redundó en un aumento del rendimiento de sus hijos cuando se combina con otros factores, como por ejemplo la participación de los padres en los asuntos de la escuela y el respaldo que ofrecen a los hijos para el aprendizaje.

b) Antecedentes escola-

res. El estudio descubrió que los alumnos que cursaron educación preescolar tuvieron resultados ligeramente más altos que quienes no. Sin embargo, también se observó que en una gran cantidad de casos (escuelas) esta variable no tuvo un peso significativo.

c) Infraestructura escolar. Se constató su importancia en el rendimiento: los alumnos de escuelas mejor dotadas obtuvieron mejores calificaciones. En las escuelas con bibliotecas de más de mil libros los alumnos obtuvieron puntuaciones promedio de 10 puntos más que los alumnos de escuelas infradotadas.

d) Formación del maestro. Se observó un efecto positivo (de más de 2 puntos) entre la formación de los profesores y el rendimiento. En cambio, la variable “capacitación docente en servicio” no mostró un efecto apreciable. Además, no se detectó mayor influencia de la experiencia docente del maestro sobre las calificaciones de sus alumnos.

e) Condiciones del trabajo docente. Los alumnos de profesores dedicados al magisterio obtuvieron mejores calificaciones que los estudiantes de profesores con trabajos adicionales. En los grupos en que los profesores consideran su salario “adecuado” los alumnos obtuvieron 7 puntos más en lenguaje y 10 puntos más en matemáticas. Además, los alumnos de profesores que se sienten más autónomos para programar su actividad, obtuvieron mejores resultados que los de maestros que no participan en las decisiones relati-

vas a su trabajo.

f) Percepción de los maestros sobre las causas del éxito o fracaso escolar. El estudio demostró que existe relación entre la percepción de los maestros sobre las causas del rendimiento escolar y los resultados objetivos. Por ejemplo, los alumnos de maestros que piensan que el éxito escolar es producto del esfuerzo de los estudiantes principalmente, obtuvieron mejores calificaciones, con ventajas de más de 20 puntos.

g) El contexto familiar. En el estudio se demuestra que el contexto familiar importa cuando es un factor activo. Por ejemplo, pertenecer a un hogar biparental da una ventaja de menos de un punto en lenguaje y de menos de dos en matemáticas. En cambio, si los padres, cualquiera de ellos, leen a sus hijos les otorgan una ventaja de seis puntos en lenguaje y cuatro en matemáticas.

h) Estrategias de aula. En torno a este factor aparecen relaciones de gran interés: en primer lugar, los alumnos con profesores que controlan sistemáticamente el aprendizaje obtienen mejores resultados; en segundo, las escuelas en que se forman grupos de alumnos de alto rendimiento y grupos de rezagados, obtuvieron generalmente resultados más bajos. Es decir, a mayor heterogeneidad académica de los grupos se observaron promedios de rendimiento más altos.

i) De todas las variables consideradas en el estudio, la que aparece con mayor peso explicativo es aquella que refleja la imagen de los estu-

diantes sobre el clima escolar. Los estudiantes que perciben la escuela como un lugar amigable (para aprender, jugar, hacer amistades) obtuvieron las mayores puntuaciones de toda la muestra (superiores entre 92 puntos de lenguaje y 115 de matemáticas sobre aquellos alumnos con la percepción contraria). Pero, además, esta variable se correlaciona positivamente con las demás que corresponden a la dinámica del aula. Por ello, se concluye en el estudio que el factor "aula" es el de mayor impor-

tancia para el aprendizaje de los niños.

j) La combinación de los factores estudiados explica más de tres cuartas partes de las variaciones observadas entre los resultados de las pruebas, lo que confirma algo muy importante: que el éxito escolar no proviene ni exclusiva ni principalmente de atributos innatos o hereditarios, sino que está asociado con elementos que pueden ser modulados a través de políticas, estrategias y acciones que refuercen a las escuelas, a los profesores, a la gestión

escolar y a las instancias de participación social.

k) También consideramos dignas de destacar las posibilidades de conocimiento sobre el sistema educativo que se derivan de ejercicios de evaluación e investigación educativa aplicada. En este sentido, esperamos que el próximo plan educativo incluya entre sus propósitos la realización de estudios sistemáticos e integrales sobre la práctica escolar y, desde luego, que se den a conocer los resultados de dichos estudios y evaluaciones.

Fuentes: UNESCO-OREALC, Laboratorio latinoamericano de calidad de la Educación. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. [Primer informe](#) (noviembre de 1998), [Segundo informe](#) (octubre 2000). Nota: ambos informes están disponibles, con texto íntegro, en archivos tipo PDF. www.unesco.cl/09.thm

Redacción: Alberto Aziz Nassif, Alejandro Canales, Pedro Flores Crespo, María de Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Humberto Muñoz García, Carlos Muñoz Izquierdo, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever

DR. Observatorio Ciudadano de la Educación



Vocecitas

Este espacio contiene sugerencia bibliográfica, para que nuestro lector amplíe lo tratado en este número.

Formación Docente y Calidad de la Educación
BARÓN TIRADO, Concepción y Otros. (1991) La formación y el desarrollo profesional del licenciado en educación (un estudio comparativo, avances de investigación 1998-99). UNAM. México.

CASANOVA, Ma. Antonieta. (1992) Evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Editorial EDELVIVES Barcelona, España.

COLL, Cesar y Martin , E. (1994) Aprendiendo de la experiencia. Cuadernos de pedagogía, Madrid.

_____ y otros Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Editorial Santillana. Madrid.

GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús. (1999) Evaluación de la formación: Marco de referencia. Dpto. de Investigación y Evaluación del ICE de la Universidad de Deusto BILBAO.

GIMENO, Sacristán J.(1988) Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Marata. Madrid, España.

_____ (1998) El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.

GLAZMAN NOWALSKI, Raquel. (2001) Evaluación y exclusión en formación universitaria. Editorial Paidós. México.

GRADOS, Jaime A. y Otros. (1997) Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales. Editorial Trillas México.

LOBATO QUESADA, Xilda. (2001) Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia. Editorial Paidós, México.

HERNÁNDEZ, Joaquín. Et al. (2001) Evaluación curricular de la licenciatura en psicología de la Educación. UPN. México.

MARCHESI, A. y Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Editorial Alianza. Madrid.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Maricela y Margarita Zorrilla Fierro. (1997) Redefinir la supervisión para atender la escuela singular. México. Mimeo.

MORENO, Prudencio. (2001) Formación docente, modernización educativa y globalización I, II y III UPN. México.

N. Ainscow, J. Y otros (2001) Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado Marcea, Madrid.

NEVÓ, David. (1997) Evaluación basada en el centro, un dialogo para la mejora educativa. Dpto. de Investigación y Evaluación del ICE de la Universidad de Deusto Bilbao.

NOVAK, J. Gowin, D. (1988) Aprendiendo a aprender. Editorial Martínez Roca, Madrid, España.

OCDE. INFORME INTERNACIONAL (1991) Escuela y calidad en la enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós Barcelona.

ORIA RAZO, Vicente. (2000) ISO 9000 Calidad en los servicios educativos. Qualitec Internacional. México.

PÉREZ JUSTE, Ramón y Otros. (1999) Hacia una nueva educación de calidad, gestión, instrumentos y evaluación. Ediciones Narcea S.A., Madrid.

RAMOS SÁNCHEZ, J. Daniel. (1998) El perfil de los profesionistas del siglo XXI. Instituto Politécnico Nacional. México.

ROSALES, Carlos. (año) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Ediciones Narcea Madrid España.

SANTOS GUERRA, Miguel A.(1993) La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora. Ediciones Aljibe S. L. Maracena, Granada.

SEP.(1999) Perfil de la educación en México.
SCHMELKES, Silvia. (1997) La calidad de la educación básica: Conversaciones con maestros.

Documento # 48 Dpto. de Investigaciones Educativas, Centro de Inv. y de Estudios Avanzados del I.P.N.

_____ Reforma curricular y necesidades sociales en México. Revista Cero en Conducta año 14, número 47. México.

