

3^{ER} SEMINARIO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INTEGRAL

EMOCIONES, VALORES
Y COMPETENCIAS DOCENTES



3

SEMINARIO INTERNACIONAL
DE EDUCACION INTEGRAL

ER

EMOCIONES,
VALORES
Y COMPETENCIAS
DOCENTES



Dirección de la Fundación SM México
Elisa Bonilla Rius

Gerente de Proyectos Fundación SM México
Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Coordinación de edición
Félix Cerón Escobar

Edición: María del Rosario García Barrera

Corrección: Abdel López Cruz (coordinación)
Alejandrina González Gallegos
Guadalupe Casillas Gómez

Diseño de portada: Quetzatl León Calixto

Diseño de interiores y diagramación: César Leyva Acosta

Producción: Carlos Olvera Ramírez
Teresa Amaya Rodríguez

*Memoria del 3º Seminario Internacional de Educación Integral.
Emociones, valores y competencias docentes*

Primera edición, 2011

D. R. © Fundación SM de Ediciones México, A. C., 2011
Magdalena 211, Colonia del Valle,
03100, México, D. F.
Tel.: (55) 1087 8400
www.fundacion-sm.org.mx

ISBN (colección) 978-607-8053-00-1

ISBN (obra) 978-607-8053-03-2

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro número 3614

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro
ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma
o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia,
por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito
de los titulares del *copyright*.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Memoria
abril de 2010



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| PRESENTACIÓN | 10 |
|  COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL SIGLO XXI | |
| Ana María Cerda Taverne | 13 |
|  EMOCIONES Y VALORES DEL PROFESORADO MEXICANO DE EDUCACIÓN BÁSICA. | |
| ESTUDIO DE CAMPO | |
| MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO | |
| Antonia Aguilar Monterrosas | 30 |
| RESULTADOS DEL ESTUDIO | |
| Alba Martínez Olivé..... | 45 |
|  RETOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL SIGLO XXI | |
| Francisco Miranda López | 69 |
|  EVALUACIÓN DOCENTE Y RENDICIÓN DE CUENTAS | |
| Annette Santos del Real..... | 81 |
| | |
| PARTICIPANTES..... | 93 |

INTRODUCCIÓN

*La calidad de la educación de un país no es superior
a la calidad de su profesorado.*

Álvaro Marchesi

Los maestros son quienes influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes, además, tienen en sus manos la difícil tarea de educar, de cultivar en el niño el pensamiento crítico, la sensibilidad, la conciencia moral, la tolerancia, el arte de vivir y ser feliz. Cada profesor afronta el reto de conseguir que sus alumnos desarrollen al máximo sus capacidades y de que crezcan tanto en mente como en espíritu. Son los profesores quienes influyen de manera decisiva en el mejoramiento de la calidad de la educación, a pesar de la creciente complejidad de la sociedad, debida a los constantes retos y desafíos actuales.

En Grupo SM estamos convencidos de que la formación inicial que recibe un profesional, y en particular un maestro, no basta para que se desempeñe eficazmente en un mundo cambiante como el nuestro. Para estar al día y ser competentes, los educadores requerimos una continua actualización durante toda nuestra carrera profesional. México necesita profesores capaces de desarrollar competencias para el mundo de hoy.

8 Por ello, en Grupo SM abrimos espacios de reflexión y análisis sobre temas educativos actuales, en los que se promueven el intercambio de experiencias y la adquisición de conocimiento, con el fin de contribuir a mejorar la educación que se imparte en nuestro país.

Este seminario ha sido organizado por la Fundación SM y forma parte de las acciones que el Programa Integral SM de Atención Educativa (PRISMA) impulsa para apoyar el desarrollo profesional de

maestros y directivos. En esta ocasión, la reflexión se centrará en reconocer que las tareas de los profesores no se restringen a la acción pedagógica en el aula, sino que incluyen una gama de actuaciones, capacidades y valores nuevos. Participamos con gusto ya que para quienes trabajamos por la educación es fundamental entender todo lo que rodea a la profesión docente.

PRESENTACIÓN

Leoncio Fernández Bernardo

Con la notable presencia del licenciado Miguel Salcedo Hernández, director general de Atención Ciudadana de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en representación del titular de esa institución, el licenciado Alonso Lujambio Irazábal, la maestra Marcela Santillán, directora general para Profesionales de la Educación, de dicha dependencia, del maestro León Ruiz Zermeño y del director de Formación de Profesionales de la Educación, de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato, se inició el 3^{er} Seminario Internacional de Educación Integral “Emociones, valores y competencias docentes”.

Para su realización contamos con el esfuerzo de participantes de todo el país: profesores y directores de escuelas públicas y privadas, para quienes fue diseñado este seminario.

Acudieron, además, autoridades educativas de las entidades de Campeche, Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, del Estado de México y del Distrito Federal, con cuya participación, como titulares de la toma de decisiones en la tarea educativa, nos sentimos profundamente honrados.

10 Agradecemos la participación de los especialistas de distintas universidades, centros de investigación y organizaciones que se interesaron en el tema del seminario, en el que destacó la conferencia magistral de nuestra invitada de Chile, Ana María Cerda, así como los trabajos de los expositores nacionales, expertos en evaluación educativa, asesoría académica, actualización permanente, política y gestión educativa, entre otros aspectos de la educación.

Este seminario nos llevó a reflexionar en torno a las tareas de los profesores y a reconocer que éstas no se limitan a su labor en el aula, sino que incluyen una diversidad de acciones, capacidades y valores, en especial en estos tiempos de cambio vertiginoso. Estamos convencidos de la importancia y el carácter esencial de su tarea en la consecución del éxito del proyecto educativo de calidad, el cual entraña nuevos desafíos, a veces en situaciones difíciles, propias de la creciente complejidad de nuestra sociedad.

Ante tal perspectiva, asumimos el reto de proporcionar a los profesores las herramientas necesarias para facilitar el desarrollo de sus competencias, durante los próximos 15 años, por lo que es imperativo capacitarnos para prepararlos y acompañarlos en el futuro. Debemos, por tanto, considerar los cambios como algo cotidiano y afrontarlos apoyándonos en metodologías y conocimientos actualizados.

Por lo anterior, las reflexiones del 3^{er} Seminario Internacional de Educación Integral “Emociones, valores y competencias docentes” se centraron en las competencias docentes requeridas en el siglo XXI y en los retos que conllevan los profesores, en sus emociones y valores.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

Ana María Cerda Taverne*



El presente artículo es el resultado sistematizado de nuestra experiencia laboral con maestros y directivos en diferentes campos del ámbito educativo: investigación, docencia y asesoría. Una de las conclusiones fundamentales a las que hemos llegado, con esta experiencia, es que para educar a las nuevas generaciones es indispensable ampliar nuestras perspectivas, tomar conciencia de nosotros mismos, aumentar nuestra conciencia emocional y social, además de ser capaces de reflexionar acerca de lo que vivimos y queremos proyectar. Para lograr lo anterior es indispensable que asumamos una mirada crítica ante el racionalismo que aún domina y que ha olvidado o negado que somos hombres y mujeres con cuerpo, emociones y lenguaje; por ello, en este trabajo hemos incorporado algunas de nuestras vivencias.

Al momento de preparar este artículo sobre las competencias más relevantes para los docentes, en Chile se produjo un gran terremoto y maremoto que devastó, el 27 de febrero, al menos tres regiones del país y afectó a otras tantas, abarcando un territorio en el que se concentra más de 70 por ciento de la población nacional. Este desastre nos afectó de diversas maneras y una de sus consecuencias fue que entre educadores surgiera la necesidad de conversar en torno a la responsabilidad de los profesores y de la escuela en estas circunstancias, en las que se desbordan las emociones, se viven experiencias

13

* Coordinadora del programa Red Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile y docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

muy intensas, se llevan a cabo acciones heroicas, lo cual nos conduce a pensar acerca de lo que hacemos cotidianamente, a cuestionarlo y proyectarlo, a reflexionar sobre nuestras valoraciones y prioridades, acerca de la educación y la sociedad en la que queremos vivir, así como sobre el sentido que le atribuimos a la vida.

Una catástrofe de esta magnitud pone en evidencia lo que estaba semioculto, lo mejor y lo peor, lo que a veces no sabemos apreciar y lo que no queremos mirar. Por ejemplo: la falta de ética de empresas constructoras que por ganar más dinero edifican viviendas con materiales de baja calidad; el consumismo exacerbado en una sociedad de mercado donde en el momento de la crisis hay quienes asaltan los supermercados para sustraer bienes de consumo de segunda necesidad. Este individualismo se expresa también en la ausencia de una sociedad civil organizada y en la fragilidad o inexistencia de comunidades coordinadas, que lleva a muchos a sentirse solos e indefensos. Aunado a ello, algunos medios de comunicación, en plena etapa del miedo, mostraban escenas patéticas, las veinticuatro horas del día, mismas que, de alguna manera, inducían y, en algunos casos, justificaban los asaltos y los actos individualistas o vandálicos que se sucedían, con el fin de elevar su *rating*.

Lo que no consideraron noticia fue la otra cara de la medalla: la solidaridad de miles de jóvenes y adultos que recolectaron dinero, comida, ropa; que retiraron escombros, construyeron viviendas de emergencia y aportaron sus saberes profesionales; la fortaleza de hombres y mujeres que salvaron vidas arriesgando la suya, ni la autonomía de quienes, desobedeciendo a la autoridad, dieron la orden de subir a los cerros por que la marea crecía, así como tampoco la ayuda de diferentes países.

Vayamos ahora a la vida cotidiana. Al imaginar, por ejemplo, a un profesor que se quedó sin casa debido a las circunstancias; a un maestro en el aula, angustiado y temeroso, que, sin embargo, debe actuar con fortaleza para contener a los niños frente a cada réplica y, muchas veces,

calmar a sus familias desesperadas, o bien, enfrentar a niños irritables, inquietos y distraídos. En definitiva, la gran pregunta es: ¿cómo debe afrontarse lo emergente considerando el contexto, escuchando al otro, acogiénolo y continuando la función docente y sus tareas?

Es cierto que los docentes enfrentan permanentemente situaciones que implican cambios en la rutina, porque en clase, por diversos motivos, surgen emociones de los alumnos, o hay que tratar temas en los que se presentan dilemas éticos. Como afirma Jackson,¹ debemos responder a la inmediatez del aula: un niño angustiado porque el papá le pegó a la mamá la noche anterior, un caso de *bullying*, alumnos temerosos porque en la televisión vieron un programa que muestra la violencia que ejercen grupos de narcotraficantes, o por la irrupción, en la clase, de un apodado, padre o tutor que debe llevarse a su hijo por alguna urgencia.

Nuestro gran desafío pedagógico no es sólo responder a esos miedos, sino lograr que dichas situaciones se transformen en oportunidades de desarrollo personal y social, así como trabajar en la escuela con hechos que alegran y vitalizan a los estudiantes, que los predisponen a la acción y les dan sentido de pertenencia. Por ejemplo: celebrar el triunfo de la selección nacional en el campeonato de fútbol, hacerles saber que la mamá de un compañero de clase tuvo un bebé, organizar la fiesta de graduación, realizar una kermés para recolectar fondos, etc. Cada uno de estos hechos puede constituir una oportunidad de aprendizaje.

Trataremos el tema de las competencias en el contexto del temor y la inseguridad. Es necesario preguntarnos qué competencias deben desarrollar los docentes para trabajar y preparar a los alumnos con el fin de incorporarlos, como personas autónomas, responsables y colaboradoras,

¹ Philip Jackson. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova, 1975.

a esta sociedad tan fragmentada, desigual e injusta. ¿Cómo debemos preparar a los futuros adultos para que sepan manejar la incertidumbre, la crisis y la adversidad?

Competencias docentes para un desarrollo integral de los estudiantes

En el informe “La educación encierra un tesoro” (UNESCO), también conocido como Informe Delors,² acerca de la educación para el siglo XXI, se señala la imperiosa necesidad de brindar una educación que forme sujetos con capacidad de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber *convivir*.

Esta perspectiva integral de la formación está presente en la mayoría de los discursos sobre políticas educativas. Sin embargo, en la implementación de éstas, la preocupación se centra en la eficiencia y eficacia del sistema educativo, concentrándose sólo en algunas dimensiones del currículo, en particular, en las habilidades básicas relacionadas con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias. Esto ocurre debido a que los resultados de las mediciones estandarizadas que dominan el mercado en esta sociedad globalizada nos ayudan a estructurar pruebas fáciles de comparar. Por desgracia, de esta manera sólo se manejan determinados segmentos de información descontextualizada y se dejan de lado las habilidades superiores de pensamiento, las relaciones complejas, la mirada integral de los procesos de aprendizaje, así como las competencias vinculadas con el aprender a ser y el convivir con otros.

16 Para ejemplificar lo anterior, podemos retomar los acontecimientos posteriores al terremoto en Chile, que evidenciaron los riesgos que vive una sociedad cuando no se preocupa por la formación de competencias vinculadas con el saber convivir, con asumir responsabilidades ante lo

² UNESCO. “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

que sucede en la comunidad y en el mundo, y cuando el énfasis de la política está en la eficiencia y eficacia de indicadores económicos y de gestión, no en el desarrollo humano. En sociedades individualistas y competitivas como la nuestra, carentes de la voluntad de lograr una formación integral, se ponen en riesgo la justicia, la colaboración, el respeto a la diversidad, así como la conservación del planeta.

Una educación integral que forme sujetos con habilidades para la vida, capaces de enfrentar la adversidad, reflexivos, con sentido estético y ético, con capacidad de participación ciudadana en contextos democráticos, comprometidos con la humanidad, requiere un trabajo docente de alta complejidad que implica el desarrollo de competencias.

Las competencias son las capacidades que integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y sentidos que se manifiestan en el saber hacer. Una competencia es la aptitud de un sujeto, no reducida a un saber específico, sino que integra otros aspectos de aquél: cuerpo, emociones, razón, sentidos, expectativas y disposición.

Con base en lo planteado por Le Boterf,³ las competencias se manifiestan y despliegan en las capacidades de interacción y acción, es decir, en procesos intersubjetivos mediante los que se construye el mundo y los sujetos. Es así, el desarrollo profesional se considera un proceso dinámico e interactivo en permanente transformación, no un proceso individual y aislado, ya que las competencias se construyen en la comunidad, en contextos institucionales y sociales específicos.

Desde esta perspectiva hablaremos de las competencias; existen diferentes tipos: básicas, genéricas, laborales, funcionales, conductuales y profesionales, entre otras. En este artículo nos enfocaremos en las genéricas o transversales y en las profesionales.

³ G. Le Boterf. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2001.

Las competencias genéricas son las que se desempeñan en sociedad, dentro de un entorno de conocimiento específico y globalizado, es decir, son las que utilizamos en diversas actividades laborales, aunque adquieren cierta especificidad, según el tipo de trabajo y el contexto. Por ejemplo: la capacidad de investigar y de trabajar en equipo.

Las competencias profesionales son más específicas, ya que están vinculadas con una profesión. Por ejemplo: en el caso de un docente, la capacidad de generar ambientes de aprendizaje eficaces y respetuosos de la diversidad.

Es importante que las competencias genéricas y profesionales se manifiesten de manera integrada. Por ejemplo: en el ámbito docente es conveniente que el conjunto de saberes, conocimientos, actitudes y valores de los profesores se manifieste en la acción de enseñar con maestría.

Cuando mencionamos la *acción de enseñar con maestría* hacemos referencia a una práctica de trabajo consolidada, en la que los conocimientos teóricos sustentan el hacer, mientras que las actitudes y valores son coherentes con las formas de efectuarlo. Para ello, se necesita llevar a cabo procesos de autoanálisis y de reflexión en torno a la práctica, la capacidad de ser creativos y flexibles en el hacer, además de autonomía profesional.

En este caso, se les denomina competencias más bien blandas, difíciles de medir, pero no por ello menos relevantes; al contrario, son competencias esenciales para el desarrollo de una educación integral en la actualidad.

A nuestro juicio, para transformar la cultura docente imperante por más de dos siglos y orientarla hacia prácticas pedagógicas que favorezcan la formación de sujetos con educación integral en el contexto de una sociedad más humana, es necesario fomentar las siguientes competencias: la empatía y la generación de confianza, el compromiso social y ciudadano, así como la capacidad de reflexión crítica y de trabajo en equipo.

Presentaré cada una de ellas en términos genéricos, pero de alguna manera las integraré a las competencias profesionales de nosotros los docentes.

1. Empatía y generación de confianza

La empatía implica saber escuchar sin emitir juicios, así como reconocer la experiencia del otro. Los sujetos, al recibir el reconocimiento de los demás, adquieren confianza en sí mismos, lo cual propicia su desarrollo y autonomía.

De manera general, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pone énfasis en la transmisión de conocimientos, en lugar de concentrarse en la construcción de éstos a partir de las inquietudes y necesidades de los alumnos. Por lo anterior, el saber escuchar no suele ser la práctica más habitual en las aulas; cuando se efectúa, es parte del apoyo psicosocial que se brinda a los alumnos que lo requieren; no necesariamente se lleva a cabo para potenciar los procesos de aprendizaje, parte fundamental de la tarea docente.

La escucha activa en el ámbito escolar permite establecer relaciones basadas en la confianza y el respeto, las cuales hacen posible crear espacios y vínculos que ayudan a los estudiantes a abrirse a la experiencia del aprendizaje y a otorgarle autoridad a quien enseña. La motivación para aprender está relacionada con factores afectivos como la confianza y la autoestima, hecho al que no suele dársele importancia. Un niño que se sabe escuchado con respeto y cuyos saberes y experiencias son valorados adquiere seguridad en sí mismo, lo que le permite atreverse a observar y explorar el mundo, a plantearse preguntas, en definitiva, a aprender.

Este planteamiento puede ejemplificarse con la siguiente anécdota: una profesora de primer año de primaria aplicaba el método de lectura compartida con el cuento “El patito feo”. Al terminar la lectura,

solicitó a los alumnos que inventaran el final del cuento y lo dibujaran. Mientras lo hacían, observó que un niño tenía el rostro tenso y la mirada triste, por lo que decidió preguntarle qué le sucedía. Él habló sobre su identificación con el personaje principal de la historia: sufría discriminación por tener las orejas muy grandes, en relación con las de su hermano. La profesora lo escuchó, lo miró a los ojos y, sin emitir juicios, le preguntó si le gustaría conversar sobre el tema con su mamá. En ningún momento le dijo: “tú no tienes las orejas grandes” o “no debe importarte” o “te entiendo”, sólo lo escuchó, valorando su sentimiento. Esta sencilla actitud permitió que el niño se explayara y se sintiera aceptado. La profesora llamó después a la madre del niño y le contó lo sucedido. Con el tiempo, él adquirió autoestima, estuvo más atento a las lecturas y confió en la profesora.

La actitud de la profesora, basada en una convivencia centrada en el diálogo, en la confianza y en el reconocimiento del otro, potenció los procesos de autonomía y de apropiación de conocimientos.

En el aula, la competencia del saber escuchar, la cual implica valorar lo que el otro siente y piensa, es relevante, sin embargo, con frecuencia ocurre que en clase algunos profesores, al encontrarse ante una inesperada intervención de un alumno, lo ignoran, sin preguntarle el motivo de su intervención y sin ahondar en la racionalidad de su conducta. Ante esta situación, por lo general, el alumno no se siente considerado y se vuelve inseguro o decide aprender a responder sólo lo que los profesores quieren escuchar, lo que lo lleva a devaluarse y dejar de ser él mismo.

20 Para los profesores, el escuchar a sus alumnos puede generar tensiones, algunas se relacionan con el plano afectivo, ya que una escucha activa implica empatía, lo cual puede llevarlos a sentirse desbordados si no tienen las herramientas para ayudar a sus alumnos a resolver sus problemas mediante el quehacer pedagógico. Otro riesgo de tipo afectivo

consiste en no saber establecer límites en las relaciones y a las demandas que surgen al abrirse a escuchar.

Una tensión vinculada con el rol docente y que surge al disponerse a escuchar consiste en la percepción de no tener los conocimientos y la información necesarios para orientar a los estudiantes. Tal situación crea inseguridad en los profesores porque debido a las concepciones aún imperantes se espera que ellos, además de conocer lo que se estudia en clase, sepan responder a todas las inquietudes y preguntas que formulen los alumnos, por tanto, abrirse a que éstos se expresen libremente puede percibirse como una pérdida de autoridad. Por ejemplo: hay alumnos que han averiguado en Internet sobre el tema del terremoto, por lo que plantean hipótesis, formulan preguntas y comentan información muy diversa, la cual, por lo general, el profesor desconoce. Si éste permite que el tema se trate en clase, ello implica asumir que ignora la información al respecto, lo que puede tensarlo si se siente obligado a responder todas las interrogantes que le planteen sus alumnos. Tal circunstancia lo lleva a considerar que lo mejor es no tratar el tema, lo que implica obstaculizar procesos de indagación, reflexión y autonomía.

La competencia de escuchar, así como la capacidad de empatía, conlleva otras habilidades: aprender a escucharse a sí mismo, a conocerse y a poner límites, dar un nuevo significado al quehacer docente, reconociendo que el profesor no tiene por qué saberlo todo, así como la importancia de que éste se respete a sí mismo y a los demás.

Cabe resaltar que no es sencillo abrirse a escuchar, así como adquirir capacidad de empatía, sin embargo, cuando se hace un esfuerzo por conseguirlo, el trabajo pedagógico adquiere mayor sentido; los profesores se revitalizan y obtienen más satisfacciones en su tarea educativa.

2. Compromiso social y ciudadano

Los cambios que están ocurriendo en el mundo, caracterizados por la liberalización y la globalización de los mercados, el vertiginoso avance del desarrollo tecnológico y la creciente familiaridad con el mundo virtual, así como la monopolización del conocimiento como fuente de poder han transformado nuestra sociedad y exacerbado el individualismo, la competencia y la incertidumbre frente al presente y al futuro. Lo anterior ha llevado a la pérdida de proyectos sociales, ha debilitado la convivencia democrática y restringido la función del ciudadano a la de consumidor. De acuerdo con Lechner:⁴ “Estas transformaciones están afectando significativamente la subjetividad de los ciudadanos, lo que se expresa dramáticamente en la exacerbación de los miedos: el miedo al otro; el miedo a la exclusión social; el miedo al sinsentido”.

Los desmanes ocurridos en Chile después del terremoto, para muchos son atribuibles al miedo ante la inexistencia de redes, es decir, al temor que surge al sentirse solos, sin apoyo, lo cual es consecuencia de un individualismo excesivo, de la falta de confianza en las personas y en las instituciones sociales.

Ante este panorama, es necesario que los profesores desarrollen habilidades y actitudes que les permitan confiar y sentir empatía. Asimismo, es importante que se comprometan en la construcción de una sociedad democrática y lo manifiesten tanto en el trabajo cotidiano con los estudiantes como en otros ámbitos. El desafío actual para la institución escolar y los docentes es repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje para apoyar la formación de ciudadanos, teniendo como meta la construcción de un orden social justo, democrático, participativo, en el que las personas se sientan incluidas y se respete la diversidad.

⁴ N. Lechner. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002, p. 111.

En las reformas educacionales y curriculares que ha llevado a cabo la mayoría de los países del mundo occidental, se plantea una serie de contenidos que apuntan a la formación de una ciudadanía democrática y participativa: derechos humanos, respeto a la diversidad social y cultural, inclusión de las minorías, desarrollo sustentable, convivencia pacífica, no violencia y respeto al medio ambiente, entre otros. Esto representa un gran avance en la formación ciudadana, pero es necesario definir cómo poner en práctica lo que plantean dichas reformas.

La instrucción y formación ciudadana se lleva a cabo, en muchos casos, mediante los contenidos curriculares de las asignaturas de educación cívica; del estudio de la historia de los sistemas políticos y de otras materias. Pero lo más relevante que nos atañe y le da significado a nuestras vidas es cómo nos relacionamos con el otro. Este conocimiento no lo encontramos en los contenidos de los programas de estudio, sino que se enseña y se aprende en el día a día, al establecer vínculos, en la escuela, al igual que en los espacios de reflexión que ésta promueve; al proyectar el futuro de la sociedad, etcétera.

Siempre educamos para ejercer la ciudadanía, y lo hacemos por acción u omisión. De manera más o menos consciente, promovemos una ciudadanía democrática y activa o educamos para la pasividad y la indolencia. Por tanto, podemos aseverar que: “La educación ciudadana debe ser una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un ‘saber hacer’, en la medida en que reúne conocimiento-actuación y valor”.⁵

⁵ A. M. Cerda, L. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz y R. Varas. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a la práctica docente*. Santiago de Chile: Editorial LOM. PIIÉ, 2004, p. 95.

El primer paso para llevar a cabo la formación ciudadana es conseguir que docentes y estudiantes tengan espacios de participación en las diferentes instancias de la escuela y el aula, considerando que la participación, como lo señala Pedro Guell, del PNUD, “es un medio y el fin de un modo de convivencia social basado en la democracia, en el fortalecimiento de las capacidades de acción de cada persona y en la colaboración mutua”.⁶

En la escuela, la participación entendida así va más allá de aprender a elegir a los representantes del grupo y cumplir las normas, se trata de que los alumnos aprendan a valorar la relevancia de los vínculos sociales. Por ello, es necesario que, tanto en el aula como en actividades fuera de ésta, los estudiantes tengan protagonismo, asuman responsabilidades y lleven a cabo acciones, a diferencia de lo que ocurre con frecuencia y que podríamos definir como un simple remedo de participación: simular que se les escucha, hacerles creer que toman decisiones, etc. Lo importante es que en la escuela, los alumnos perciban que son considerados sujetos de derechos y deberes por formar parte de ésta y que lo experimenten.

Para la formación ciudadana resulta de igual relevancia que en el ámbito de la enseñanza de los contenidos curriculares los estudiantes participen activamente, esto con el fin de abrir un espacio para que formulen sus preguntas y expresen sus preocupaciones. Más aún, la propuesta es que los docentes exijan a los alumnos despojarse de su pasividad y que los estimulen a cuestionar y construir nuevos conocimientos, tanto por sí mismos como de manera conjunta.

El asumir un compromiso social y ciudadano puede generar tensiones para la escuela y sus actores. Una de ellas es el conflicto inherente

⁶ P. Guell. “¿Hacer más para obtener menos? Los nuevos desafíos de la participación social”, en *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. Santiago de Chile: PNUD, 2003, p. 26.

entre la cultura escolar y el entorno familiar de los alumnos. Dicho conflicto surge con mayor intensidad en los sectores más desfavorecidos, dado que en esos contextos las significaciones y las experiencias de los estudiantes tienden a no ser valoradas por el sistema educativo, debido al papel de imposición cultural que desempeña la escuela.

Otro elemento que puede causar tensión se origina en la creencia de que al abrir espacios de participación para los estudiantes, los profesores pueden perder la autoridad que ejercen sobre ellos, así como su categoría ante los demás adultos de la escuela. Esto se debe a la función que se les asignó durante el siglo pasado, la cual persiste en nuestra práctica profesional: a los docentes les correspondía transmitir conocimientos y ser portadores de la verdad. Por tanto, abrirse a trabajar en conjunto, comprometerse con otros y compartir el poder no se logra de un día para otro, es un proceso de conciencia y transformación paulatino.

Asimismo, el miedo a trabajar determinados temas en la escuela para evitar ser acusados de adoctrinamiento es otro elemento que puede provocar tensión en los profesores. Este temor tiene sustento, dada la diversidad de posturas al respecto. Por ello es importante que los docentes y la comunidad escolar acuerden respetar las diferencias.

En síntesis, el desafío que implica el desarrollo de un compromiso social y ciudadano, tanto para los docentes como para sus alumnos, reside en la capacidad de transformar la escuela en un espacio donde todos puedan expresarse, dar iniciativas, proyectar el futuro e influir en el tipo de institución educativa que se construye y en la clase de vínculos que se establecen entre quienes la conforman.

3. Capacidad de reflexión crítica y de trabajo en equipo

Con la complejidad de los fenómenos sociales se acrecienta la necesidad de formar sujetos capaces de interactuar y reflexionar de manera crítica. Si revisamos alguno de los temas mencionados anteriormente, por ejemplo, la revolución tecnológica de las comunicaciones, nos remitimos a nuevas realidades, especialmente en lo que respecta a la diversidad e inmediatez de la información, lo cual hace la vida más compleja y provoca cambios en las relaciones familiares, institucionales, sociales y, por ende, en la escuela. Hay mucha información que nos permite aprehender y comprender lo que sucede. Contamos con perspectivas contradictorias e imágenes diversas, a veces difíciles de interpretar si no tenemos un marco de referencia para analizarlas. Por ejemplo: los niños y jóvenes están permanentemente expuestos a información sobre formas de ejercicio de la violencia. Lo más probable es que ellos lleguen a considerarlo como algo natural si no se abren espacios de conversación en los que se aprenda a analizar críticamente. Por tanto, es fundamental que los maestros adquieran la capacidad de conducir, en equipo, reflexiones en torno a la interpretación de la realidad y que las conviertan en una práctica cotidiana, incluso desde preescolar. Tener marcos de referencia para reflexionar críticamente y no aceptar como verdadero todo lo que se dice es un requerimiento básico en nuestros tiempos.

Nos estamos refiriendo al plano de las comunicaciones, pero igualmente en el plano del saber pedagógico es cada vez más indispensable que los maestros tengan espacios de reflexión crítica sobre su labor, para responder así a las nuevas necesidades de aprendizaje de los alumnos. Bien sabemos, y lo han documentado diversos autores (Schon, Elliot y Sacristán, entre otros⁷), que existe un conjunto de saberes docentes que

⁷ J. Elliot. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994; G. Sacristán. *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2002; D. Shön. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

se han asumido como parte de la cultura escolar, basados en concepciones difíciles de modificar o desarraigar.

Los docentes necesitan espacios de reflexión para analizar la organización del trabajo escolar, en relación con los avances tecnológicos. La interacción entre el profesor y los estudiantes en el aula, el ejercicio de la autoridad, el manejo de la disciplina y las relaciones entre los alumnos son aspectos relevantes para el análisis y el debate, así como oportunidades para practicar valores democráticos y capacidades.

Para lograr que el quehacer docente se transforme es necesaria la reflexión colectiva basada en la experiencia, apoyada en la teoría y debidamente contextualizada. Este trabajo no es fácil, ya que implica hacer visible lo adoptado de manera inconsciente, para ello, es fundamental una mirada crítica que permita el autocuestionamiento. Por tanto, es fundamental desarrollar este tipo de reflexiones en forma grupal porque como lo plantea Rafael Santoyo: “La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación. La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, afectividad. Por ello, decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no sólo en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas. El aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros”.⁸

Por lo anterior, podemos afirmar que la competencia consistente en poder reflexionar críticamente y en equipo es tan relevante. Ser competente es tener la posibilidad de desarrollarse como profesional, en comunidades de prácticas y en contextos institucionales que ponen de

⁸ Rafael Santoyo. *Perfiles educativos*, núm. 118, México: CISE/UNAM, 1981, p. 6.

relieve las interacciones entre los sujetos, en las que los aspectos emocionales tienen un papel importante.

Si queremos lograr una educación integral, es preciso incorporar la dimensión emocional en la escuela. Sólo mediante la ampliación de la capacidad de conciencia emocional frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo se pueden producir cambios profundos. “La vinculación del docente consigo mismo, con su subjetividad, en el contexto de su comunidad docente, se presenta como el espacio único en que se puede lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo”.⁹

Para concluir, citaremos las palabras de Francisco Varela:

“[...] la educación emocional es tan importante para un niño y para un ser humano como cualquiera de las otras dimensiones. Yo estoy convencido de que gran parte de los problemas educacionales radica en que a la gente no se le han dado las herramientas emocionales. Eso forma parte integral del crecer. Deberíamos enseñar cómo jugar con la empatía y las emociones que van y vienen, resolver las tensiones y los conflictos. Pero no, en el sistema educativo todo eso queda así no más, descuidado, a la salvaje, y es por eso que somos tan salvajes e incommunicados en la vida social”.¹⁰

⁹ A. M. Cerda. “Educación emocional y transformación de la escuela pública. Un camino para la transformación de la escuela”, en J. Ansión y A. M. Villacorta (eds.). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial, 2004, p. 44.

¹⁰ Entrevista a Francisco Varela en el programa “La belleza de pensar”.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerda, A. M. “Educación emocional y transformación de la escuela pública. Un camino para la transformación de la escuela”, en J. Ansión y A. M. Villacorta (eds.). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial, 2004, p. 44.
- Cerda, A. M., L. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz y R. Varas. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a la práctica docente*. Santiago de Chile: Editorial LOM. PIIE, 2004, p. 95.
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- Guell, P. “¿Hacer más para obtener menos? Los nuevos desafíos de la participación social”, en *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. Santiago de Chile: PNUD, 2003, p. 26.
- Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova, 1975.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2001.
- Lechner, N. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002, p. 111.
- Sacristán G. *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- Santoyo, Rafael. *Perfiles educativos*, núm. 118, México: CISE/UNAM, 1981, p. 6.
- Shön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- UNESCO. “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

Ana María Cerda Taverne*



El presente artículo es el resultado sistematizado de nuestra experiencia laboral con maestros y directivos en diferentes campos del ámbito educativo: investigación, docencia y asesoría. Una de las conclusiones fundamentales a las que hemos llegado, con esta experiencia, es que para educar a las nuevas generaciones es indispensable ampliar nuestras perspectivas, tomar conciencia de nosotros mismos, aumentar nuestra conciencia emocional y social, además de ser capaces de reflexionar acerca de lo que vivimos y queremos proyectar. Para lograr lo anterior es indispensable que asumamos una mirada crítica ante el racionalismo que aún domina y que ha olvidado o negado que somos hombres y mujeres con cuerpo, emociones y lenguaje; por ello, en este trabajo hemos incorporado algunas de nuestras vivencias.

Al momento de preparar este artículo sobre las competencias más relevantes para los docentes, en Chile se produjo un gran terremoto y maremoto que devastó, el 27 de febrero, al menos tres regiones del país y afectó a otras tantas, abarcando un territorio en el que se concentra más de 70 por ciento de la población nacional. Este desastre nos afectó de diversas maneras y una de sus consecuencias fue que entre educadores surgiera la necesidad de conversar en torno a la responsabilidad de los profesores y de la escuela en estas circunstancias, en las que se desbordan las emociones, se viven experiencias

13

* Coordinadora del programa Red Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile y docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

muy intensas, se llevan a cabo acciones heroicas, lo cual nos conduce a pensar acerca de lo que hacemos cotidianamente, a cuestionarlo y proyectarlo, a reflexionar sobre nuestras valoraciones y prioridades, acerca de la educación y la sociedad en la que queremos vivir, así como sobre el sentido que le atribuimos a la vida.

Una catástrofe de esta magnitud pone en evidencia lo que estaba semioculto, lo mejor y lo peor, lo que a veces no sabemos apreciar y lo que no queremos mirar. Por ejemplo: la falta de ética de empresas constructoras que por ganar más dinero edifican viviendas con materiales de baja calidad; el consumismo exacerbado en una sociedad de mercado donde en el momento de la crisis hay quienes asaltan los supermercados para sustraer bienes de consumo de segunda necesidad. Este individualismo se expresa también en la ausencia de una sociedad civil organizada y en la fragilidad o inexistencia de comunidades coordinadas, que lleva a muchos a sentirse solos e indefensos. Aunado a ello, algunos medios de comunicación, en plena etapa del miedo, mostraban escenas patéticas, las veinticuatro horas del día, mismas que, de alguna manera, inducían y, en algunos casos, justificaban los asaltos y los actos individualistas o vandálicos que se sucedían, con el fin de elevar su *rating*.

Lo que no consideraron noticia fue la otra cara de la medalla: la solidaridad de miles de jóvenes y adultos que recolectaron dinero, comida, ropa; que retiraron escombros, construyeron viviendas de emergencia y aportaron sus saberes profesionales; la fortaleza de hombres y mujeres que salvaron vidas arriesgando la suya, ni la autonomía de quienes, desobedeciendo a la autoridad, dieron la orden de subir a los cerros por que la marea crecía, así como tampoco la ayuda de diferentes países.

Vayamos ahora a la vida cotidiana. Al imaginar, por ejemplo, a un profesor que se quedó sin casa debido a las circunstancias; a un maestro en el aula, angustiado y temeroso, que, sin embargo, debe actuar con fortaleza para contener a los niños frente a cada réplica y, muchas veces,

calmar a sus familias desesperadas, o bien, enfrentar a niños irritables, inquietos y distraídos. En definitiva, la gran pregunta es: ¿cómo debe afrontarse lo emergente considerando el contexto, escuchando al otro, acogéndolo y continuando la función docente y sus tareas?

Es cierto que los docentes enfrentan permanentemente situaciones que implican cambios en la rutina, porque en clase, por diversos motivos, surgen emociones de los alumnos, o hay que tratar temas en los que se presentan dilemas éticos. Como afirma Jackson,¹ debemos responder a la inmediatez del aula: un niño angustiado porque el papá le pegó a la mamá la noche anterior, un caso de *bullying*, alumnos temerosos porque en la televisión vieron un programa que muestra la violencia que ejercen grupos de narcotraficantes, o por la irrupción, en la clase, de un apodado, padre o tutor que debe llevarse a su hijo por alguna urgencia.

Nuestro gran desafío pedagógico no es sólo responder a esos miedos, sino lograr que dichas situaciones se transformen en oportunidades de desarrollo personal y social, así como trabajar en la escuela con hechos que alegran y vitalizan a los estudiantes, que los predisponen a la acción y les dan sentido de pertenencia. Por ejemplo: celebrar el triunfo de la selección nacional en el campeonato de fútbol, hacerles saber que la mamá de un compañero de clase tuvo un bebé, organizar la fiesta de graduación, realizar una kermés para recolectar fondos, etc. Cada uno de estos hechos puede constituir una oportunidad de aprendizaje.

Trataremos el tema de las competencias en el contexto del temor y la inseguridad. Es necesario preguntarnos qué competencias deben desarrollar los docentes para trabajar y preparar a los alumnos con el fin de incorporarlos, como personas autónomas, responsables y colaboradoras,

¹ Philip Jackson. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova, 1975.

a esta sociedad tan fragmentada, desigual e injusta. ¿Cómo debemos preparar a los futuros adultos para que sepan manejar la incertidumbre, la crisis y la adversidad?

Competencias docentes para un desarrollo integral de los estudiantes

En el informe “La educación encierra un tesoro” (UNESCO), también conocido como Informe Delors,² acerca de la educación para el siglo XXI, se señala la imperiosa necesidad de brindar una educación que forme sujetos con capacidad de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber *convivir*.

Esta perspectiva integral de la formación está presente en la mayoría de los discursos sobre políticas educativas. Sin embargo, en la implantación de éstas, la preocupación se centra en la eficiencia y eficacia del sistema educativo, concentrándose sólo en algunas dimensiones del currículo, en particular, en las habilidades básicas relacionadas con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias. Esto ocurre debido a que los resultados de las mediciones estandarizadas que dominan el mercado en esta sociedad globalizada nos ayudan a estructurar pruebas fáciles de comparar. Por desgracia, de esta manera sólo se manejan determinados segmentos de información descontextualizada y se dejan de lado las habilidades superiores de pensamiento, las relaciones complejas, la mirada integral de los procesos de aprendizaje, así como las competencias vinculadas con el aprender a ser y el convivir con otros.

16 Para ejemplificar lo anterior, podemos retomar los acontecimientos posteriores al terremoto en Chile, que evidenciaron los riesgos que vive una sociedad cuando no se preocupa por la formación de competencias vinculadas con el saber convivir, con asumir responsabilidades ante lo

² UNESCO. “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

que sucede en la comunidad y en el mundo, y cuando el énfasis de la política está en la eficiencia y eficacia de indicadores económicos y de gestión, no en el desarrollo humano. En sociedades individualistas y competitivas como la nuestra, carentes de la voluntad de lograr una formación integral, se ponen en riesgo la justicia, la colaboración, el respeto a la diversidad, así como la conservación del planeta.

Una educación integral que forme sujetos con habilidades para la vida, capaces de enfrentar la adversidad, reflexivos, con sentido estético y ético, con capacidad de participación ciudadana en contextos democráticos, comprometidos con la humanidad, requiere un trabajo docente de alta complejidad que implica el desarrollo de competencias.

Las competencias son las capacidades que integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y sentidos que se manifiestan en el saber hacer. Una competencia es la aptitud de un sujeto, no reducida a un saber específico, sino que integra otros aspectos de aquél: cuerpo, emociones, razón, sentidos, expectativas y disposición.

Con base en lo planteado por Le Boterf,³ las competencias se manifiestan y despliegan en las capacidades de interacción y acción, es decir, en procesos intersubjetivos mediante los que se construye el mundo y los sujetos. Es así, el desarrollo profesional se considera un proceso dinámico e interactivo en permanente transformación, no un proceso individual y aislado, ya que las competencias se construyen en la comunidad, en contextos institucionales y sociales específicos.

Desde esta perspectiva hablaremos de las competencias; existen diferentes tipos: básicas, genéricas, laborales, funcionales, conductuales y profesionales, entre otras. En este artículo nos enfocaremos en las genéricas o transversales y en las profesionales.

³ G. Le Boterf. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2001.

Las competencias genéricas son las que se desempeñan en sociedad, dentro de un entorno de conocimiento específico y globalizado, es decir, son las que utilizamos en diversas actividades laborales, aunque adquieren cierta especificidad, según el tipo de trabajo y el contexto. Por ejemplo: la capacidad de investigar y de trabajar en equipo.

Las competencias profesionales son más específicas, ya que están vinculadas con una profesión. Por ejemplo: en el caso de un docente, la capacidad de generar ambientes de aprendizaje eficaces y respetuosos de la diversidad.

Es importante que las competencias genéricas y profesionales se manifiesten de manera integrada. Por ejemplo: en el ámbito docente es conveniente que el conjunto de saberes, conocimientos, actitudes y valores de los profesores se manifieste en la acción de enseñar con maestría.

Cuando mencionamos la *acción de enseñar con maestría* hacemos referencia a una práctica de trabajo consolidada, en la que los conocimientos teóricos sustentan el hacer, mientras que las actitudes y valores son coherentes con las formas de efectuarlo. Para ello, se necesita llevar a cabo procesos de autoanálisis y de reflexión en torno a la práctica, la capacidad de ser creativos y flexibles en el hacer, además de autonomía profesional.

En este caso, se les denomina competencias más bien blandas, difíciles de medir, pero no por ello menos relevantes; al contrario, son competencias esenciales para el desarrollo de una educación integral en la actualidad.

A nuestro juicio, para transformar la cultura docente imperante por más de dos siglos y orientarla hacia prácticas pedagógicas que favorezcan la formación de sujetos con educación integral en el contexto de una sociedad más humana, es necesario fomentar las siguientes competencias: la empatía y la generación de confianza, el compromiso social y ciudadano, así como la capacidad de reflexión crítica y de trabajo en equipo.

Presentaré cada una de ellas en términos genéricos, pero de alguna manera las integraré a las competencias profesionales de nosotros los docentes.

1. Empatía y generación de confianza

La empatía implica saber escuchar sin emitir juicios, así como reconocer la experiencia del otro. Los sujetos, al recibir el reconocimiento de los demás, adquieren confianza en sí mismos, lo cual propicia su desarrollo y autonomía.

De manera general, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pone énfasis en la transmisión de conocimientos, en lugar de concentrarse en la construcción de éstos a partir de las inquietudes y necesidades de los alumnos. Por lo anterior, el saber escuchar no suele ser la práctica más habitual en las aulas; cuando se efectúa, es parte del apoyo psicosocial que se brinda a los alumnos que lo requieren; no necesariamente se lleva a cabo para potenciar los procesos de aprendizaje, parte fundamental de la tarea docente.

La escucha activa en el ámbito escolar permite establecer relaciones basadas en la confianza y el respeto, las cuales hacen posible crear espacios y vínculos que ayudan a los estudiantes a abrirse a la experiencia del aprendizaje y a otorgarle autoridad a quien enseña. La motivación para aprender está relacionada con factores afectivos como la confianza y la autoestima, hecho al que no suele dársele importancia. Un niño que se sabe escuchado con respeto y cuyos saberes y experiencias son valorados adquiere seguridad en sí mismo, lo que le permite atreverse a observar y explorar el mundo, a plantearse preguntas, en definitiva, a aprender.

Este planteamiento puede ejemplificarse con la siguiente anécdota: una profesora de primer año de primaria aplicaba el método de lectura compartida con el cuento “El patito feo”. Al terminar la lectura,

solicitó a los alumnos que inventaran el final del cuento y lo dibujaran. Mientras lo hacían, observó que un niño tenía el rostro tenso y la mirada triste, por lo que decidió preguntarle qué le sucedía. Él habló sobre su identificación con el personaje principal de la historia: sufría discriminación por tener las orejas muy grandes, en relación con las de su hermano. La profesora lo escuchó, lo miró a los ojos y, sin emitir juicios, le preguntó si le gustaría conversar sobre el tema con su mamá. En ningún momento le dijo: “tú no tienes las orejas grandes” o “no debe importarte” o “te entiendo”, sólo lo escuchó, valorando su sentimiento. Esta sencilla actitud permitió que el niño se explayara y se sintiera aceptado. La profesora llamó después a la madre del niño y le contó lo sucedido. Con el tiempo, él adquirió autoestima, estuvo más atento a las lecturas y confió en la profesora.

La actitud de la profesora, basada en una convivencia centrada en el diálogo, en la confianza y en el reconocimiento del otro, potenció los procesos de autonomía y de apropiación de conocimientos.

En el aula, la competencia del saber escuchar, la cual implica valorar lo que el otro siente y piensa, es relevante, sin embargo, con frecuencia ocurre que en clase algunos profesores, al encontrarse ante una inesperada intervención de un alumno, lo ignoran, sin preguntarle el motivo de su intervención y sin ahondar en la racionalidad de su conducta. Ante esta situación, por lo general, el alumno no se siente considerado y se vuelve inseguro o decide aprender a responder sólo lo que los profesores quieren escuchar, lo que lo lleva a devaluarse y dejar de ser él mismo.

20 Para los profesores, el escuchar a sus alumnos puede generar tensiones, algunas se relacionan con el plano afectivo, ya que una escucha activa implica empatía, lo cual puede llevarlos a sentirse desbordados si no tienen las herramientas para ayudar a sus alumnos a resolver sus problemas mediante el quehacer pedagógico. Otro riesgo de tipo afectivo

consiste en no saber establecer límites en las relaciones y a las demandas que surgen al abrirse a escuchar.

Una tensión vinculada con el rol docente y que surge al disponerse a escuchar consiste en la percepción de no tener los conocimientos y la información necesarios para orientar a los estudiantes. Tal situación crea inseguridad en los profesores porque debido a las concepciones aún imperantes se espera que ellos, además de conocer lo que se estudia en clase, sepan responder a todas las inquietudes y preguntas que formulen los alumnos, por tanto, abrirse a que éstos se expresen libremente puede percibirse como una pérdida de autoridad. Por ejemplo: hay alumnos que han averiguado en Internet sobre el tema del terremoto, por lo que plantean hipótesis, formulan preguntas y comentan información muy diversa, la cual, por lo general, el profesor desconoce. Si éste permite que el tema se trate en clase, ello implica asumir que ignora la información al respecto, lo que puede tensarlo si se siente obligado a responder todas las interrogantes que le planteen sus alumnos. Tal circunstancia lo lleva a considerar que lo mejor es no tratar el tema, lo que implica obstaculizar procesos de indagación, reflexión y autonomía.

La competencia de escuchar, así como la capacidad de empatía, conlleva otras habilidades: aprender a escucharse a sí mismo, a conocerse y a poner límites, dar un nuevo significado al quehacer docente, reconociendo que el profesor no tiene por qué saberlo todo, así como la importancia de que éste se respete a sí mismo y a los demás.

Cabe resaltar que no es sencillo abrirse a escuchar, así como adquirir capacidad de empatía, sin embargo, cuando se hace un esfuerzo por conseguirlo, el trabajo pedagógico adquiere mayor sentido; los profesores se revitalizan y obtienen más satisfacciones en su tarea educativa.

2. Compromiso social y ciudadano

Los cambios que están ocurriendo en el mundo, caracterizados por la liberalización y la globalización de los mercados, el vertiginoso avance del desarrollo tecnológico y la creciente familiaridad con el mundo virtual, así como la monopolización del conocimiento como fuente de poder han transformado nuestra sociedad y exacerbado el individualismo, la competencia y la incertidumbre frente al presente y al futuro. Lo anterior ha llevado a la pérdida de proyectos sociales, ha debilitado la convivencia democrática y restringido la función del ciudadano a la de consumidor. De acuerdo con Lechner:⁴ “Estas transformaciones están afectando significativamente la subjetividad de los ciudadanos, lo que se expresa dramáticamente en la exacerbación de los miedos: el miedo al otro; el miedo a la exclusión social; el miedo al sinsentido”.

Los desmanes ocurridos en Chile después del terremoto, para muchos son atribuibles al miedo ante la inexistencia de redes, es decir, al temor que surge al sentirse solos, sin apoyo, lo cual es consecuencia de un individualismo excesivo, de la falta de confianza en las personas y en las instituciones sociales.

Ante este panorama, es necesario que los profesores desarrollen habilidades y actitudes que les permitan confiar y sentir empatía. Asimismo, es importante que se comprometan en la construcción de una sociedad democrática y lo manifiesten tanto en el trabajo cotidiano con los estudiantes como en otros ámbitos. El desafío actual para la institución escolar y los docentes es repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje para apoyar la formación de ciudadanos, teniendo como meta la construcción de un orden social justo, democrático, participativo, en el que las personas se sientan incluidas y se respete la diversidad.

⁴ N. Lechner. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002, p. 111.

En las reformas educacionales y curriculares que ha llevado a cabo la mayoría de los países del mundo occidental, se plantea una serie de contenidos que apuntan a la formación de una ciudadanía democrática y participativa: derechos humanos, respeto a la diversidad social y cultural, inclusión de las minorías, desarrollo sustentable, convivencia pacífica, no violencia y respeto al medio ambiente, entre otros. Esto representa un gran avance en la formación ciudadana, pero es necesario definir cómo poner en práctica lo que plantean dichas reformas.

La instrucción y formación ciudadana se lleva a cabo, en muchos casos, mediante los contenidos curriculares de las asignaturas de educación cívica; del estudio de la historia de los sistemas políticos y de otras materias. Pero lo más relevante que nos atañe y le da significado a nuestras vidas es cómo nos relacionamos con el otro. Este conocimiento no lo encontramos en los contenidos de los programas de estudio, sino que se enseña y se aprende en el día a día, al establecer vínculos, en la escuela, al igual que en los espacios de reflexión que ésta promueve; al proyectar el futuro de la sociedad, etcétera.

Siempre educamos para ejercer la ciudadanía, y lo hacemos por acción u omisión. De manera más o menos consciente, promovemos una ciudadanía democrática y activa o educamos para la pasividad y la indolencia. Por tanto, podemos aseverar que: “La educación ciudadana debe ser una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un ‘saber hacer’, en la medida en que reúne conocimiento-actuación y valor”.⁵

⁵ A. M. Cerda, L. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz y R. Varas. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a la práctica docente*. Santiago de Chile: Editorial LOM. PIIÉ, 2004, p. 95.

El primer paso para llevar a cabo la formación ciudadana es conseguir que docentes y estudiantes tengan espacios de participación en las diferentes instancias de la escuela y el aula, considerando que la participación, como lo señala Pedro Guell, del PNUD, “es un medio y el fin de un modo de convivencia social basado en la democracia, en el fortalecimiento de las capacidades de acción de cada persona y en la colaboración mutua”.⁶

En la escuela, la participación entendida así va más allá de aprender a elegir a los representantes del grupo y cumplir las normas, se trata de que los alumnos aprendan a valorar la relevancia de los vínculos sociales. Por ello, es necesario que, tanto en el aula como en actividades fuera de ésta, los estudiantes tengan protagonismo, asuman responsabilidades y lleven a cabo acciones, a diferencia de lo que ocurre con frecuencia y que podríamos definir como un simple remedo de participación: simular que se les escucha, hacerles creer que toman decisiones, etc. Lo importante es que en la escuela, los alumnos perciban que son considerados sujetos de derechos y deberes por formar parte de ésta y que lo experimenten.

Para la formación ciudadana resulta de igual relevancia que en el ámbito de la enseñanza de los contenidos curriculares los estudiantes participen activamente, esto con el fin de abrir un espacio para que formulen sus preguntas y expresen sus preocupaciones. Más aún, la propuesta es que los docentes exijan a los alumnos despojarse de su pasividad y que los estimulen a cuestionar y construir nuevos conocimientos, tanto por sí mismos como de manera conjunta.

El asumir un compromiso social y ciudadano puede generar tensiones para la escuela y sus actores. Una de ellas es el conflicto inherente

⁶ P. Guell. “¿Hacer más para obtener menos? Los nuevos desafíos de la participación social”, en *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. Santiago de Chile: PNUD, 2003, p. 26.

entre la cultura escolar y el entorno familiar de los alumnos. Dicho conflicto surge con mayor intensidad en los sectores más desfavorecidos, dado que en esos contextos las significaciones y las experiencias de los estudiantes tienden a no ser valoradas por el sistema educativo, debido al papel de imposición cultural que desempeña la escuela.

Otro elemento que puede causar tensión se origina en la creencia de que al abrir espacios de participación para los estudiantes, los profesores pueden perder la autoridad que ejercen sobre ellos, así como su categoría ante los demás adultos de la escuela. Esto se debe a la función que se les asignó durante el siglo pasado, la cual persiste en nuestra práctica profesional: a los docentes les correspondía transmitir conocimientos y ser portadores de la verdad. Por tanto, abrirse a trabajar en conjunto, comprometerse con otros y compartir el poder no se logra de un día para otro, es un proceso de conciencia y transformación paulatino.

Asimismo, el miedo a trabajar determinados temas en la escuela para evitar ser acusados de adoctrinamiento es otro elemento que puede provocar tensión en los profesores. Este temor tiene sustento, dada la diversidad de posturas al respecto. Por ello es importante que los docentes y la comunidad escolar acuerden respetar las diferencias.

En síntesis, el desafío que implica el desarrollo de un compromiso social y ciudadano, tanto para los docentes como para sus alumnos, reside en la capacidad de transformar la escuela en un espacio donde todos puedan expresarse, dar iniciativas, proyectar el futuro e influir en el tipo de institución educativa que se construye y en la clase de vínculos que se establecen entre quienes la conforman.

3. Capacidad de reflexión crítica y de trabajo en equipo

Con la complejidad de los fenómenos sociales se acrecienta la necesidad de formar sujetos capaces de interactuar y reflexionar de manera crítica. Si revisamos alguno de los temas mencionados anteriormente, por ejemplo, la revolución tecnológica de las comunicaciones, nos remitimos a nuevas realidades, especialmente en lo que respecta a la diversidad e inmediatez de la información, lo cual hace la vida más compleja y provoca cambios en las relaciones familiares, institucionales, sociales y, por ende, en la escuela. Hay mucha información que nos permite aprehender y comprender lo que sucede. Contamos con perspectivas contradictorias e imágenes diversas, a veces difíciles de interpretar si no tenemos un marco de referencia para analizarlas. Por ejemplo: los niños y jóvenes están permanentemente expuestos a información sobre formas de ejercicio de la violencia. Lo más probable es que ellos lleguen a considerarlo como algo natural si no se abren espacios de conversación en los que se aprenda a analizar críticamente. Por tanto, es fundamental que los maestros adquieran la capacidad de conducir, en equipo, reflexiones en torno a la interpretación de la realidad y que las conviertan en una práctica cotidiana, incluso desde preescolar. Tener marcos de referencia para reflexionar críticamente y no aceptar como verdadero todo lo que se dice es un requerimiento básico en nuestros tiempos.

Nos estamos refiriendo al plano de las comunicaciones, pero igualmente en el plano del saber pedagógico es cada vez más indispensable que los maestros tengan espacios de reflexión crítica sobre su labor, para responder así a las nuevas necesidades de aprendizaje de los alumnos. Bien sabemos, y lo han documentado diversos autores (Schön, Elliot y Sacristán, entre otros⁷), que existe un conjunto de saberes docentes que

⁷ J. Elliot. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994; G. Sacristán. *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2002; D. Shön. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

se han asumido como parte de la cultura escolar, basados en concepciones difíciles de modificar o desarraigar.

Los docentes necesitan espacios de reflexión para analizar la organización del trabajo escolar, en relación con los avances tecnológicos. La interacción entre el profesor y los estudiantes en el aula, el ejercicio de la autoridad, el manejo de la disciplina y las relaciones entre los alumnos son aspectos relevantes para el análisis y el debate, así como oportunidades para practicar valores democráticos y capacidades.

Para lograr que el quehacer docente se transforme es necesaria la reflexión colectiva basada en la experiencia, apoyada en la teoría y debidamente contextualizada. Este trabajo no es fácil, ya que implica hacer visible lo adoptado de manera inconsciente, para ello, es fundamental una mirada crítica que permita el autocuestionamiento. Por tanto, es fundamental desarrollar este tipo de reflexiones en forma grupal porque como lo plantea Rafael Santoyo: “La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación. La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, afectividad. Por ello, decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no sólo en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas. El aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros”.⁸

Por lo anterior, podemos afirmar que la competencia consistente en poder reflexionar críticamente y en equipo es tan relevante. Ser competente es tener la posibilidad de desarrollarse como profesional, en comunidades de prácticas y en contextos institucionales que ponen de

⁸ Rafael Santoyo. *Perfiles educativos*, núm. 118, México: CISE/UNAM, 1981, p. 6.

relieve las interacciones entre los sujetos, en las que los aspectos emocionales tienen un papel importante.

Si queremos lograr una educación integral, es preciso incorporar la dimensión emocional en la escuela. Sólo mediante la ampliación de la capacidad de conciencia emocional frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo se pueden producir cambios profundos. “La vinculación del docente consigo mismo, con su subjetividad, en el contexto de su comunidad docente, se presenta como el espacio único en que se puede lograr el descondicionamiento de las prácticas tradicionales y la apertura a lo nuevo”.⁹

Para concluir, citaremos las palabras de Francisco Varela:

“[...] la educación emocional es tan importante para un niño y para un ser humano como cualquiera de las otras dimensiones. Yo estoy convencido de que gran parte de los problemas educacionales radica en que a la gente no se le han dado las herramientas emocionales. Eso forma parte integral del crecer. Deberíamos enseñar cómo jugar con la empatía y las emociones que van y vienen, resolver las tensiones y los conflictos. Pero no, en el sistema educativo todo eso queda así no más, descuidado, a la salvaje, y es por eso que somos tan salvajes e incommunicados en la vida social”.¹⁰

⁹ A. M. Cerda. “Educación emocional y transformación de la escuela pública. Un camino para la transformación de la escuela”, en J. Ansión y A. M. Villacorta (eds.). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial, 2004, p. 44.

¹⁰ Entrevista a Francisco Varela en el programa “La belleza de pensar”.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerda, A. M. “Educación emocional y transformación de la escuela pública. Un camino para la transformación de la escuela”, en J. Ansión y A. M. Villacorta (eds.). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial, 2004, p. 44.
- Cerda, A. M., L. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz y R. Varas. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a la práctica docente*. Santiago de Chile: Editorial LOM. PIIE, 2004, p. 95.
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- Guell, P. “¿Hacer más para obtener menos? Los nuevos desafíos de la participación social”, en *Ciudadanizando la democracia. Seminario Ciudadanía y Contrato Social*. Santiago de Chile: PNUD, 2003, p. 26.
- Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova, 1975.
- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión, 2001.
- Lechner, N. *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002, p. 111.
- Sacristán G. *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- Santoyo, Rafael. *Perfiles educativos*, núm. 118, México: CISE/UNAM, 1981, p. 6.
- Shön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- UNESCO. “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

EMOCIONES Y VALORES DEL PROFESORADO MEXICANO DE EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIO DE CAMPO

Antonia Aguilar Monterrosas*

Marco metodológico del estudio

Introducción

El estudio “Emociones y valores del profesorado mexicano de educación básica” forma parte de una iniciativa de la Fundación SM para conocer mejor a los docentes de educación básica de Iberoamérica, por lo que la investigación correspondiente se desarrolló en principio en España, Brasil, Chile y, recientemente, en México.

En nuestro país, la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) considera, como parte del currículo y del eje transversal, la formación en valores, es decir, se concibe la función de la escuela más allá de la promoción y el desarrollo de conocimientos en los niños, lo que implica el compromiso de brindar una educación integral en correspondencia con los padres de familia.

En este sentido, los docentes desempeñan un doble papel: uno relacionado con seguir y cumplir un plan de estudios y otro asociado al acompañamiento de sus alumnos en la construcción personal de una identidad ética que se manifieste en conductas congruentes con un esquema de valores.

* Gerente de investigación y evaluación del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)

Los docentes son personas con una identidad ética propia, que permea el genuino interés por acompañar al alumno. Sin desearlo, los profesores son observados todo el tiempo y su comportamiento puede ser objeto de imitación por parte de sus alumnos; por ello, deben evitar interferir en la construcción del esquema de valores que los niños van desarrollando a partir de sus creencias personales, hábitos, aprendizajes y recomendaciones familiares, así como de los elementos del medio en el que éstos se desenvuelven.

La tarea del docente de educación básica requiere un cuidado especial, un trabajo permanente, así como la vigilancia del propio comportamiento para no poner en riesgo la autonomía del niño que construye su esquema personal de valores.

En cuanto al trabajo del maestro de preescolar, éste se desarrolla con niños que no saben leer ni escribir y tampoco sumar o restar, que hablan todavía de manera inconexa, con fallas de concordancia gramatical, que ignoran qué quieren ser cuando sean adultos y que necesitan pedir permiso para hacer casi cualquier cosa, incluso para ir al baño.

Por otra parte, el maestro afronta distintos retos con los alumnos de secundaria, quienes ya tienen una idea de lo que quieren ser cuando se conviertan en adultos y han adquirido un cúmulo de conocimientos y habilidades que les permiten seguir descubriendo y aprendiendo. En esa etapa consideran que ya no es indispensable solicitar permiso para hacer lo que desean, entonces el docente debe acompañarlos, asumiendo una actitud de empatía, para ayudarlos a encontrarse a sí mismos; debe fomentar la superación, la responsabilidad, la convivencia sana y propiciar que se sientan contentos y satisfechos por asistir a la escuela y por lo que aprenden en ésta.

La mayor parte de las investigaciones acerca de los aspectos anteriores se centra en el alumno, con el propósito de conocer sus formas de aprendizaje, lo que se le facilita y aquello que le resulta difícil. En

cuanto al docente, las investigaciones se enfocan en sus prácticas más exitosas para promover los aprendizajes previstos en los planes de estudio. Sin embargo, poco se indaga acerca del profesor: cómo es, cómo se siente, de qué manera afronta su tarea educativa y cómo vive el diario acontecer de su escuela. Consideramos que al estar al tanto de tales aspectos podemos ayudar a mejorar el canal de comunicación con los profesores, para informarnos no sólo acerca de su labor docente, sino incluso sobre su persona.

El estudio que llevamos a cabo nos permitió aproximarnos a un perfil general del docente en ejercicio y del docente en formación, ambos con grandes similitudes y con algunas diferencias. Después de todo, el quehacer docente en educación básica demanda una vocación y un perfil que, al final, asemejan a un docente en formación y a un docente experimentado. Asimismo, mediante este estudio fue posible caracterizar las principales motivaciones, expectativas, valores y preocupaciones de los docentes.

Objetivos del estudio

1. Conocer las características sociodemográficas de los docentes de educación básica
2. Conocer el capital y los consumos culturales de los docentes de educación básica
3. Identificar los valores y las emociones compartidos por los docentes de educación básica
4. Analizar la relación entre el conocimiento de los valores, por parte de los docentes de educación básica, y su expresión vivencial
5. Identificar las principales expectativas del docente respecto a su trabajo

Diseño de la investigación

El estudio se considera exploratorio debido a que no existe antecedente en México de alguna investigación con las mismas características y objetivos. Por tanto, sus resultados permitirán identificar tendencias en las respuestas de los docentes y establecer, de manera inicial, algunas posibles relaciones entre las variables que se exploran. No obstante, la confirmación de dichas tendencias requerirá un segundo estudio de orden correlativo o explicativo de los fenómenos identificados.

El estudio se considera descriptivo, ya que uno de sus objetivos es conocer cómo es el docente y de qué manera manifiesta sus creencias y actitudes en la escuela; por ello, se busca contar con la mayor información posible sobre los fenómenos estudiados.

Dimensiones y variables

- a. Datos generales
 - a.1. Datos personales
 - a.2. Datos laborales
- b. Formación inicial y continua
 - b.1. Formación
 - b.2. Intereses formativos
- c. Capital y consumos culturales
 - c.1. Relación con la lectura
 - c.2. Uso de la computadora e Internet
 - c.3. Uso del tiempo libre
 - c.4. Capital cultural
- d. Emociones, valoraciones, expectativas y salud de los docentes de educación básica en México
 - d.1. Valoración de la evolución y la circunstancia educativa
 - d.2. Confianza en instituciones educativas
 - d.3. Concepciones sobre la educación y la docencia

- d.4. Emociones, autopercepción y expectativas profesionales
- d.5. Salud
- e. Los maestros de educación básica en México y su posición ante la enseñanza de valores
 - e.1. Valores
 - e.2. Dilemas éticos
 - e.3. Valores y docencia
 - e.4. Concepción de valores aplicada a la enseñanza

Hipótesis

- H₁ Los docentes de educación básica, en ejercicio, tienen un esquema de valores semejante, independientemente del nivel en el que se desempeñen: preescolar, primaria o secundaria.
- H₂ Los docentes de educación básica, en ejercicio, tienen un perfil cultural semejante, al margen del nivel en el que se desempeñen: preescolar, primaria o secundaria.
- H₃ Los docentes de educación básica, en ejercicio, tienen las mismas expectativas, independientemente del nivel en el que se desempeñen: preescolar, primaria o secundaria.
- H₄ Los docentes en ejercicio y los que se encuentran en formación son semejantes en su esquema de valores y en su perfil cultural.

Muestra

Criterios de inclusión en la muestra de docentes en ejercicio

1. Docentes en ejercicio de escuelas ubicadas en ciudades de más de 100 000 habitantes
2. Docentes que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en las siete regiones socioeconómicas delimitadas por el INEGI
3. Docentes de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria

Crterios de inclusión en la muestra de docentes en formación (escuelas normales)

1. Alumnos de último semestre de la licenciatura en Educación Preescolar o Primaria
2. Alumnos de escuelas normales ubicadas en las siete regiones socioeconómicas delimitadas por el INEGI

Con estos criterios de inclusión se buscó identificar la representatividad nacional. Para determinar la muestra se utilizó una técnica estratificada y aleatoria que constó de varias etapas.

Etapas para determinar la muestra de docentes en ejercicio

Primera etapa. Delimitación proporcional del tamaño de cada estrato (N), a partir del número total nacional de profesores de educación básica por nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria.

Cuadro 1. Total de escuelas y docentes a nivel nacional

| NIVEL EDUCATIVO | TOTAL DE ESCUELAS | TOTAL DE DOCENTES | PORCENTAJE DE DOCENTES (%) |
|-----------------|-------------------|-------------------|----------------------------|
| Preescolar | 69 743 | 194 534 | 20.375 |
| Primaria | 87 549 | 552 082 | 57.824 |
| Secundaria | 30 522 | 208 152 | 21.801 |
| Total | 187 814 | 954 768 | 100 |

* Esta estratificación no incluye secundarias comunitarias (N=1 215) y secundarias para trabajadores (N=326).

Segunda etapa. Se consideró como estrato cada una de las regiones delimitadas por el INEGI y se ponderó, cada uno, a partir de su participación proporcional por entidad federativa.

Cuadro 2. Proporción de docentes de educación básica en las regiones delimitadas por el INEGI, por entidad federativa

| ESTADO | REGIÓN INEGI | PROPORCIÓN DE DOCENTES EN PREESCOLAR (%) | PROPORCIÓN DE DOCENTES EN PRIMARIA (%) | PROPORCIÓN DE DOCENTES EN SECUNDARIA (%) | TOTAL |
|---------------------|--------------|--|--|--|------------|
| Aguascalientes | 6 | 0.19 | 0.54 | 0.23 | 1.0 |
| Baja California | 5 | 0.48 | 1.51 | 0.51 | 2.5 |
| Baja California Sur | 5 | 0.10 | 0.29 | 0.11 | 0.5 |
| Campeche | 2 | 0.14 | 0.43 | 0.16 | 0.7 |
| Chiapas | 1 | 0.98 | 2.85 | 0.96 | 4.8 |
| Chihuahua | 5 | 0.52 | 1.75 | 0.55 | 2.8 |
| Coahuila | 6 | 0.45 | 1.27 | 0.46 | 2.2 |
| Colima | 4 | 0.10 | 0.30 | 0.12 | 0.5 |
| Distrito Federal | 7 | 1.41 | 3.62 | 1.48 | 6.5 |
| Durango | 3 | 0.30 | 1.02 | 0.46 | 1.8 |
| Guanajuato | 3 | 1.04 | 2.70 | 1.02 | 4.8 |
| Guerrero | 1 | 0.85 | 2.55 | 0.79 | 4.2 |
| Hidalgo | 2 | 0.44 | 1.63 | 0.66 | 2.7 |
| Jalisco | 6 | 1.39 | 3.42 | 1.26 | 6.1 |
| México | 4 | 2.41 | 7.03 | 2.56 | 12.0 |
| Michoacán | 3 | 0.82 | 2.85 | 0.90 | 4.6 |
| Morelos | 4 | 0.30 | 0.79 | 0.33 | 1.4 |
| Nayarit | 4 | 0.20 | 0.57 | 0.27 | 1.0 |
| Nuevo León | 6 | 0.94 | 2.11 | 0.72 | 3.8 |
| Oaxaca | 1 | 0.89 | 2.72 | 1.05 | 4.7 |
| Puebla | 2 | 1.16 | 2.83 | 1.20 | 5.2 |
| Querétaro | 4 | 0.32 | 0.79 | 0.31 | 1.4 |
| Quintana Roo | 4 | 0.19 | 0.58 | 0.23 | 1.0 |
| San Luis Potosí | 2 | 0.61 | 1.45 | 0.74 | 2.8 |
| Sinaloa | 4 | 0.48 | 1.35 | 0.55 | 2.4 |
| Sonora | 5 | 0.43 | 1.30 | 0.50 | 2.2 |
| Tabasco | 2 | 0.41 | 1.03 | 0.47 | 1.9 |
| Tamaulipas | 5 | 0.50 | 1.50 | 0.56 | 2.6 |
| Tlaxcala | 3 | 0.20 | 0.60 | 0.24 | 1.0 |
| Veracruz | 2 | 1.45 | 4.67 | 1.58 | 7.7 |
| Yucatán | 4 | 0.37 | 0.91 | 0.34 | 1.6 |
| Zacatecas | 3 | 0.32 | 0.89 | 0.50 | 1.7 |
| TOTAL | | 20.38 | 57.82 | 21.80 | 100 |

Cuadro 3. Proporción de escuelas por región delimitada por el INEGI

| REGIÓN DELIMITADA POR EL INEGI | NÚMERO DE ESCUELAS POR REGIÓN | PORCENTAJE (%) |
|--------------------------------|-------------------------------|----------------|
| 1 | 37 | 14.9 |
| 2 | 48 | 19.4 |
| 3 | 35 | 14.1 |
| 4 | 56 | 22.6 |
| 5 | 24 | 9.7 |
| 6 | 33 | 13.3 |
| 7 | 15 | 6.0 |
| Total | 248 | 100 |

Tercera etapa. De los estratos se derivó un muestreo por conglomerados, considerando las ciudades del país con más de 100 000 habitantes.

Cuarta etapa. En cada conglomerado y estrato hubo un procedimiento de selección aleatoria ponderada.

De esta forma se integró una muestra inicial de 248 escuelas de educación básica, con una plantilla aproximada de 2 100 profesores en ejercicio.

Cuadro 4. Número de escuelas seleccionadas en la muestra por entidad-región delimitada por el INEGI

| ESTADO | REGIÓN INEGI | NÚMERO DE ESCUELAS DE PREESCOLAR | NÚMERO DE ESCUELAS DE PRIMARIA | NÚMERO DE ESCUELAS DE SECUNDARIA | TOTAL |
|---------------------|--------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------|
| Aguascalientes | 6 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Baja California | 5 | 3 | 3 | 1 | 7 |
| Baja California Sur | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Campeche | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Chiapas | 1 | 4 | 6 | 2 | 12 |
| Chihuahua | 5 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Coahuila | 6 | 0 | 3 | 1 | 4 |
| Colima | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Distrito Federal | 7 | 7 | 6 | 2 | 15 |
| Durango | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Guanajuato | 3 | 4 | 3 | 2 | 9 |
| Guerrero | 1 | 5 | 6 | 1 | 12 |
| Hidalgo | 2 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Jalisco | 6 | 7 | 7 | 2 | 16 |
| México | 4 | 10 | 11 | 6 | 27 |
| Michoacán | 3 | 4 | 6 | 1 | 11 |
| Morelos | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Nayarit | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Nuevo León | 6 | 4 | 4 | 1 | 9 |
| Oaxaca | 1 | 5 | 6 | 2 | 13 |
| Puebla | 2 | 0 | 6 | 2 | 8 |
| Querétaro | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Quintana Roo | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| San Luis Potosí | 2 | 0 | 4 | 1 | 5 |
| Sinaloa | 4 | 0 | 3 | 1 | 4 |
| Sonora | 5 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Tabasco | 2 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Tamaulipas | 5 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| Tlaxcala | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Veracruz | 2 | 8 | 10 | 2 | 20 |
| Yucatán | 4 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Zacatecas | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| TOTAL | | 86 | 118 | 44 | 248 |

Etapas para determinar la muestra de alumnos de escuelas normales

Primera etapa. Delimitación proporcional del tamaño de cada estrato (N), a partir del número total nacional de alumnos en último semestre de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria de las escuelas normales.

Segunda etapa. Selección dirigida de escuelas normales con mayor matrícula en el último semestre, ubicadas en las siete regiones delimitadas por el INEGI, para obtener la muestra proporcional por región (estrato). El total de alumnos de último semestre que participaron en el estudio fue de 810.

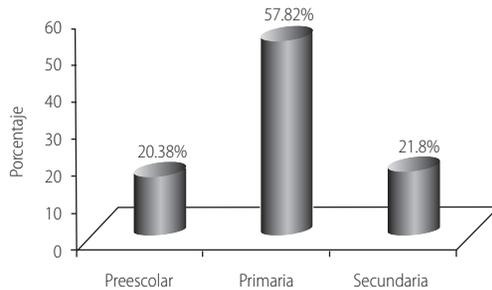
Procedimiento

Pasos para la investigación

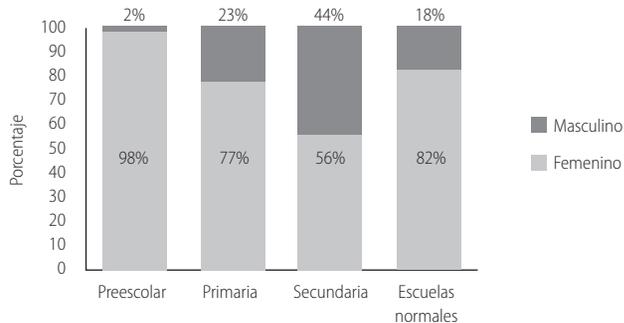
1. Diseño de instrumentos de medición, de acuerdo con las dimensiones descritas en el apartado “Dimensiones y variables”
2. Validación de cada instrumento mediante el pilotaje de una muestra de reactivos, por cada dimensión que se evaluará
3. Consolidación de una versión final del instrumento de medición, de 68 reactivos, agrupados en factores considerados como dimensiones
4. Aplicación de cada muestra elegida durante octubre y noviembre de 2009, en las escuelas de educación básica y normales correspondientes
5. Aplicación de los instrumentos, en forma presencial, en 248 escuelas de zonas urbanas del país
6. Presentación de un aplicador en cada escuela seleccionada, y previamente notificada, para especificar su participación en el estudio
7. Entrega de las instrucciones, a los participantes, para el llenado de las hojas de respuesta

8. Obtención del consentimiento informado a los participantes para que, de manera voluntaria, contestaran los cuestionarios
 9. Recolección y lectura de las hojas de respuesta, con un lector óptico marca Sekonic, modelo SR3500, mediante el *software* Markview
 10. Realización de análisis descriptivos para identificar las características de los participantes y contextualizar los resultados
- A continuación, se presentan algunos.

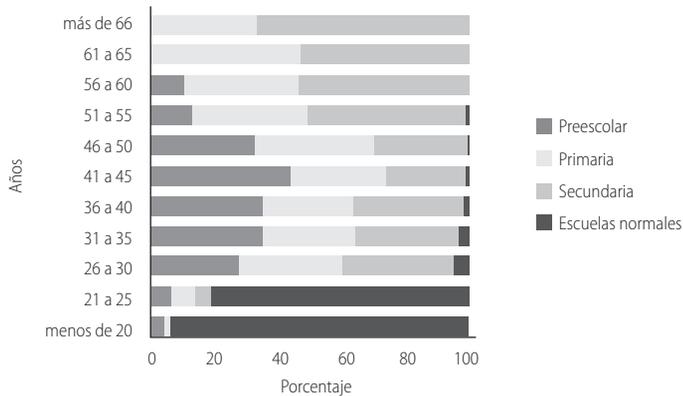
Gráfica 1. Nivel en que se desempeñan los docentes en ejercicio



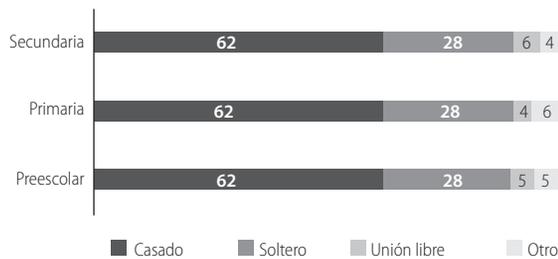
Gráfica 2. Distribución, por sexo, de los docentes en ejercicio y de aquellos que se encuentran en formación



Gráfica 3. Distribución de los docentes en ejercicio y de los alumnos de escuelas normales, por edad y nivel educativo



Gráfica 4. Distribución de los docentes en ejercicio y de los alumnos de escuelas normales, por estado civil



Cuadro 5. Alumnos de escuelas normales de la República Mexicana

| ESTADO | REGIÓN INEGI | PREESCOLAR | | PRIMARIA | | SECUNDARIA | |
|---------------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | MATRÍCULA TOTAL | ÚLTIMO SEMESTRE | MATRÍCULA TOTAL | ÚLTIMO SEMESTRE | MATRÍCULA TOTAL | ÚLTIMO SEMESTRE |
| Aguascalientes | 6 | 490 | 61 | 1 102 | 138 | 1 160 | 145 |
| Baja California | 5 | 1 331 | 166 | 1 389 | 174 | 825 | 103 |
| Baja California Sur | 5 | 222 | 28 | 347 | 43 | 376 | 47 |
| Campeche | 2 | 444 | 56 | 957 | 120 | 1 046 | 131 |
| Chiapas | 1 | 684 | 86 | 1 493 | 187 | 789 | 99 |
| Chihuahua | 5 | 72 | 9 | 189 | 24 | 325 | 41 |
| Coahuila | 6 | 839 | 105 | 2 057 | 257 | 1 298 | 162 |
| Colima | 4 | 785 | 98 | 1 245 | 156 | 1 826 | 228 |
| Distrito Federal | 7 | 1 800 | 225 | 1 923 | 240 | 2 252 | 282 |
| Durango | 3 | 423 | 53 | 769 | 96 | 2 903 | 369 |
| Guanajuato | 3 | 3 114 | 389 | 3 260 | 408 | 1 857 | 232 |
| Guerrero | 1 | 2 655 | 332 | 5 233 | 654 | 4 491 | 561 |
| Hidalgo | 2 | 640 | 80 | 430 | 54 | 3 128 | 391 |
| Jalisco | 6 | 2 319 | 290 | 2 376 | 297 | 885 | 111 |
| México | 4 | 2 028 | 254 | 2 447 | 306 | 3 950 | 494 |
| Michoacán | 3 | 1 044 | 131 | 1 936 | 242 | 454 | 57 |
| Morelos | 4 | 115 | 14 | 488 | 61 | 2 606 | 326 |
| Nayarit | 4 | 1 119 | 140 | 1 309 | 164 | 767 | 96 |
| Nuevo León | 6 | 2 106 | 263 | 1 328 | 166 | 1 931 | 241 |
| Oaxaca | 1 | 793 | 99 | 1 549 | 194 | 2 755 | 344 |
| Puebla | 2 | 1 813 | 227 | 3 000 | 375 | 5 491 | 686 |
| Querétaro | 4 | 507 | 63 | 618 | 77 | 551 | 69 |
| Quintana Roo | 4 | 152 | 19 | 267 | 33 | 194 | 24 |
| San Luis Potosí | 2 | 764 | 96 | 812 | 102 | 751 | 94 |
| Sinaloa | 4 | 353 | 44 | 450 | 56 | 1 086 | 136 |
| Sonora | 5 | 379 | 47 | 549 | 69 | 1 141 | 143 |
| Tabasco | 2 | 352 | 44 | 723 | 90 | 255 | 32 |
| Tamaulipas | 5 | 1 387 | 173 | 1 445 | 181 | 6 723 | 840 |
| Tlaxcala | 3 | 413 | 52 | 955 | 119 | 1 116 | 140 |
| Veracruz | 2 | 1 684 | 211 | 1 479 | 185 | 1 257 | 157 |
| Yucatán | 4 | 212 | 27 | 601 | 75 | 685 | 86 |
| Zacatecas | 3 | 201 | 25 | 926 | 116 | 709 | 89 |
| TOTAL | | 31 240 | 3 905 | 43 652 | 5 457 | 55 583 | 6 948 |

De estas cifras, se estimó 10% del total nacional (1600 estudiantes, distribuidos en la matrícula por región del INEGI): muestra representativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Campbell, D. y J. Stanley. *Diseños experimentales y cuasi-experimentales*, México: Amorrortu, 2003.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.
- Kerlinger, Fred N. *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*, México: McGraw Hill, 2001.
- Rojas Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés, 2007.
- Sloan Devlin, Ann. *Research Methods: Planning, Conducting and Presenting Research*. Belmont, CA: Thompson/Wadsworth Press, 2006.
- Stufflebeam, D. y A. Shinkfield. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 2005.

EMOCIONES Y VALORES EN EL PROFESORADO MEXICANO DE EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIO DE CAMPO

Alba Martínez Olivé*



Resultados del estudio

La Fundación SM ha hecho, en diversos países de Iberoamérica, estudios centrados en el tema de las emociones y los valores de los profesores. En México llevó a cabo uno de esos estudios, de cuyos resultados se presenta un adelanto. No se trató de una réplica ni de una simple adaptación de estudios extranjeros, sino de una versión paralela con algunos rasgos distintivos, la cual preserva la misma línea de interés.

El estudio que aquí se presenta se ha planteado acercarse al conocimiento de un sector de los profesores mexicanos: los maestros de educación básica que laboran en escuelas completas de las capitales de las entidades federativas.

Para el estudio fueron encuestados docentes de los tres niveles que conforman la educación obligatoria en México: preescolar, primaria y secundaria, así como jóvenes que se preparan para ser profesores en las escuelas normales de las entidades federativas.

Premisas para la lectura de los resultados

Para la definición del estudio que nos ocupa se partió de tres premisas que se detallarán a continuación.

* Consultora independiente

1. En la actualidad se viven cambios drásticos e irreversibles que afectan las expectativas de la sociedad respecto a la escuela.
2. Entre los cambios más relevantes se encuentran la renovación constante del conocimiento, el surgimiento y auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la manera en que se difunde la información mediante éstas, los nuevos modos de producción, la incorporación masiva de los integrantes de las familias a las tareas productivas, el descuido en la socialización inicial de los niños, así como el menosprecio por la autoridad, los cuales llevan a plantear transformaciones en la misión tradicional de la escuela.
3. Como consecuencia de los cambios mencionados y de las nuevas expectativas en torno a la misión de la escuela, se plantean altas exigencias a la profesión docente, para las cuales ni los maestros ni la institución educativa están preparados. Enseñar por competencias, cerciorarse de que todos los estudiantes, en condiciones de equidad, adquieran conocimientos y habilidades para la vida; enseñarlos a convivir; propiciar que adopten valores y que se conduzcan de acuerdo con éstos son demandas muy distintas de las planteadas a la escuela durante el siglo xx.

¿Quiénes son los maestros mexicanos de educación básica que afrontan estas nuevas circunstancias?, ¿cómo lo hacen? ¿Qué emociones despiertan en ellos estos cambios?, ¿los perciben?, ¿de qué forma? ¿Los maestros están listos para llevar a cabo la formación en valores que se les demanda? ¿Cómo piensan los jóvenes que han decidido ser profesores?, ¿cómo valoran la profesión?, ¿cómo la entienden? Todas estas preguntas fueron planteadas para dar pie al presente estudio.

Algunos resultados

Una profesión cada vez más femenina

La docencia siempre ha sido una profesión predominantemente femenina. Cuando se revisan los resultados del estudio se evidencia que continúa siéndolo; no sólo eso, la proporción de mujeres que estudia en las escuelas normales sigue en aumento.

Las mujeres constituyen las tres cuartas partes del total de los profesores en ejercicio: 76% del magisterio pertenece al sexo femenino y 24%, al masculino.

El total de estudiantes de las escuelas normales está conformado por 82% de mujeres y 18% de hombres. Es decir, se registra 6% de aumento en el número de mujeres estudiantes de esta profesión, respecto de las profesoras en activo. En la misma proporción disminuye la cantidad de varones que buscan ser docentes.

Una profesión con altos e inéditos retos...

Uno de los datos más notables que resultaron del estudio es que más de la mitad de los profesores de educación básica en México (58.4%) es mayor de 40 años de edad; 44.9% de esa cifra lo constituyen maestros cuyas edades se encuentran entre los 41 y los 50 años.

La edad de los maestros no es un tema trivial; la tarea docente requiere una alta exigencia, ya que no sólo demanda un saber experto, sino, además, una capacidad socioafectiva profunda.

Además de las habilidades inherentes a la enseñanza, en el complejo contexto actual se apremia a los docentes a adaptarse rápidamente a condiciones inusuales de ejercicio magisterial: aprendizaje de nuevos contenidos, adquisición de nuevas habilidades, como el uso de las TIC o el dominio de otra lengua. Ante ello, el promedio de edad aparece más como una dificultad que como una ventaja.

Señala Santos Guerra (2006): “Algunos indicadores hacen pensar que es difícil mantener actitudes positivas hacia una tarea en la que se envejece mientras los destinatarios de la misma permanecen en las mismas edades, en la que anualmente hay que comenzar a manifestar empatía hacia otras personas, en la que hay que conjugar una difícil casi imposible relación de igualdad de trato para todos y una adaptación a las necesidades de cada uno”.

La docencia es una carrera de por vida

Los maestros mexicanos no sólo tienen un promedio de edad avanzada, sino que además han ejercido la docencia durante muchos años. Para la mayoría, la enseñanza ha abarcado una parte significativa de su vida.

Casi la mitad de los profesores mexicanos (47.5%) tiene más de 20 años en el servicio y 8% ha rebasado la edad prevista para la jubilación, es decir, los 30 años de ejercicio.

Con las indudables ventajas que conlleva la experiencia, existe también una problemática oculta en esta larga duración de la vida docente. Al tratarse de una profesión con grandes implicaciones emocionales, la permanencia puede llevar al desgaste afectivo, al desapego emocional de la tarea y a la “dureza” en las interacciones.

Considerando a Huberman,¹ que ha elaborado una tipología de modelos que corresponden a fases distintas de la carrera docente, la mayoría de los maestros mexicanos se ubica en las que llama...

- a) Nueva evaluación: “¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula?”.
- b) Serenidad y distanciamiento en las relaciones: “Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años [de edad], aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido, pero

¹ Citado por Torres (2005).

manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incompreensión mutua”.

- c) Conservadurismo y quejas, cuya denominación lo dice todo y que ocurre en los maestros que han ejercido la docencia durante más de tres décadas, sin la intención de actualizarse y con una actitud de inconformidad ante las propuestas oficiales de ponerse al día.

Cuadro 1. Modelos en las fases de la carrera docente

| TIPOLOGÍA DE HUBERMAN | AÑOS DE EXPERIENCIA | PORCENTAJE DE PROFESORES MEXICANOS (%) |
|---|---------------------|--|
| Nueva evaluación | de 15 a 20 | 12.9 |
| Serenidad y distanciamiento en las relaciones | de 21 a 30 | 39.5 |
| Conservadurismo y quejas | de 31 a 40 | 8.4 |

La docencia es una carrera que implica un compromiso de por vida, no sólo porque la mayoría de los maestros mexicanos la desempeñan durante años, sino también porque se consagran a ella de tiempo completo.

La mayoría de los maestros (49%) dedica más de 26 horas a la semana a la docencia, y de ellos, 11% le dedica más de 42 horas a la semana.

De los maestros encuestados, 82% carece de otra actividad remunerada distinta de la enseñanza.

En México, un sector importante de docentes tiene una doble plaza, es decir, ocupan dos turnos laborales en una o dos escuelas. Asimismo, gran cantidad de maestros da clases en dos niveles educativos.

Éste es un dato relevante en el diseño de políticas educativas, en especial con las que se pretende avanzar en la profesionalización de los docentes, teniendo en cuenta la dedicación plena de éstos a su tarea.

En otras palabras: vale la pena invertir en la formación continua de estos maestros, ya que permanecen en el servicio educativo durante largos periodos.

Del total de los encuestados, 79% cuenta con una plaza en propiedad, que consiste en una contratación vitalicia, independientemente de los méritos profesionales. Esta prestación incluye dos aspectos: uno positivo, que implica seguridad y tranquilidad laboral, esto es, permite a los maestros dedicarse plenamente a la enseñanza sin la preocupación constante de la recontractación; y uno negativo, que consiste en que es imposible cancelar la plaza de este tipo a su beneficiario, en caso de deficiencia profesional. Lo anterior genera fenómenos de adocenamiento, entre ellos, la falta de iniciativa para mejorar.

Del total de los maestros, 4% ha obtenido su plaza por un mecanismo distinto del tradicional: por concurso público de méritos.

Entre los profesores, 15% carece de certidumbre laboral, ya sea porque cubre un interinato o porque su contrato es por un periodo limitado.

La mitad de los profesores de educación básica participa en el sistema de estímulos denominado carrera magisterial; 22% de ellos se encuentra en el nivel A de este mecanismo de incremento salarial, es decir, en el primer nivel.

Maestros con formación académica en la docencia y profesores en proceso de formación

Casi la totalidad de los profesores encuestados, 82%, tiene formación específica para ejercer la enseñanza y ha obtenido los siguientes grados y títulos.

Cuadro 2. Formación académica de los docentes

| GRADO ACADÉMICO | PORCENTAJE (%) |
|---------------------------|----------------|
| Profesor | 18.8 |
| Maestro | 8.5 |
| Licenciatura en educación | 46.2 |
| Maestría en educación | 8.3 |
| Doctorado en educación | 0.3 |

Del total de los encuestados, 15% no cuenta con preparación específica para la docencia, sin embargo, su nivel de estudios, aunado al elevado número de años ejerciendo en el sistema educativo formal, compensa la falta de formación académica en la enseñanza.

Este porcentaje está constituido como sigue.

Cuadro 3. Nivel de estudios de los docentes

| NIVEL DE ESTUDIOS | PORCENTAJE (%) |
|-------------------------|----------------|
| Licenciatura incompleta | 2.7 |
| Licenciatura terminada | 10.6 |
| Maestría | 1.9 |
| Doctorado | 0.1 |

Estos datos muestran que los docentes mexicanos tienen las credenciales necesarias para afrontar su trabajo: enseñar. Al menos de manera formal hay una competencia establecida para la docencia. Entonces, ¿por qué los resultados educativos del país dejan tanto que desear? Evidentemente, la respuesta no se encuentra en la falta de preparación formal para la docencia.

Los maestros mexicanos de educación básica se encuentran en un proceso de formación continua

En la encuesta se optó por preguntar acerca de la acreditación de exámenes nacionales de actualización, mecanismo implantado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 1997, que da la posibilidad a los maestros de escuela pública de certificar los conocimientos y las habilidades que han obtenido en los procesos de formación continua.

La decisión de los profesores de someterse a exámenes implica un compromiso relevante con su formación, dado que se trata de una opción voluntaria, no de una exigencia.

Cuadro 4. Exámenes nacionales de actualización acreditados

| NÚMERO DE EXÁMENES | PORCENTAJE DE DOCENTES (%) | TOTALES (%) |
|--------------------|----------------------------|-------------|
| 1 a 3 | 33.5 | 54.2 |
| 4 a 9 | 13 | |
| 10 a 15 | 5 | |
| 16 o más | 2.7 | |
| ninguno | | 37.6 |
| sin respuesta | 8.2 | |

Más de la mitad de los profesores ha acreditado por lo menos un examen. La tercera parte ha acreditado entre uno y tres de dichos instrumentos de evaluación. La quinta parte ha acreditado más de cuatro exámenes nacionales.

En cuanto a la calidad, la utilidad y la pertinencia de la formación continua recibida por estos profesores para mejorar sus prácticas de enseñanza, así como a las condiciones para aplicar en el aula lo que ellos han aprendido durante los procesos formativos no se han llevado a

cabo estudios ni encuestas, hasta el momento. Este hecho no debe opacar el logro alcanzado en nuestro país en el ámbito educativo: hoy México parece disponer de un personal docente interesado en seguirse formando o, por lo menos, acostumbrado a ello.

En esta nueva realidad, los docentes encuestados señalaron, además, sus necesidades formativas: 18.2% mencionó que requiere actualizarse en tecnologías de la información y la comunicación; un porcentaje semejante (18.1%), en Matemáticas; 11.5% mencionó la necesidad de recibir formación en Español y 11.5% en Inglés.

Se trata, sin duda, de las materias clave para contribuir a formar personas competentes para seguir aprendiendo y abrirse paso en el mundo actual.

Se observa, asimismo, gran claridad entre los encuestados respecto a los campos que consideran fundamentales para fortalecer sus habilidades docentes. La mayoría de los maestros (56.4%) declara que el área de interés más relevante la constituyen las nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje; en segundo lugar aparecen las didácticas de las asignaturas (15.2%) y en tercer lugar (9.2%), el desarrollo del niño y el adolescente.

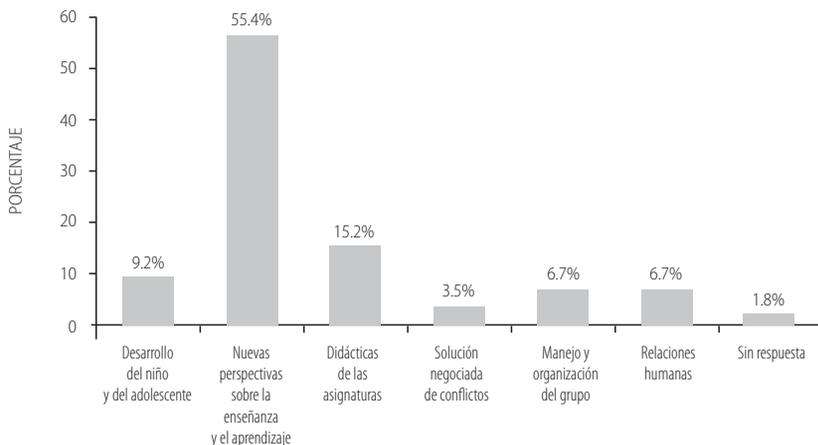
Alcanzar una práctica de enseñanza adecuada para el desarrollo de competencias para la vida se ha convertido en un enorme reto para los maestros, quienes han sido formados para llevar a cabo acciones orientadas a lograr aprendizajes simples en los alumnos, a partir de la repetición y la memorización.

La mayoría de los profesores parece estar consciente de ello, ya que demanda recibir formación relacionada con las nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Es muy interesante que entre las preocupaciones de los maestros, relacionadas con su formación, mencionen las didácticas específicas. El manejo de éstas representa una materia insuficientemente

resuelta en los programas de formación inicial y continua, y es la clave de una enseñanza eficaz.

Gráfica 1. ¿Cuál de los siguientes campos de interés profesional sería fundamental para fortalecer sus habilidades docentes?



La convicción

Los maestros en servicio encuestados parecen firmemente convencidos de que su labor docente la realizan por vocación, y de que educar constituye un apreciado valor para el presente y el futuro de nuestro país. He aquí, algunos datos que lo muestran.

- Del total de profesores, 44.8% indica que la educación básica es primordial porque contribuye al desarrollo integral de los alumnos.
- Entre los maestros en servicio, 43% considera que la función docente más relevante es lograr que el alumno adquiera conocimientos y desarrolle al máximo sus capacidades.
- Un total de 65.6% afirma: “Decidí ser maestro por vocación”, y 86.1% asegura: “Si pudiera volver a elegir mi profesión, elegiría ser

maestro”. Mientras que 43.8% señala: “En cinco años espero seguir siendo maestro” y 12.3% manifiesta: “Pretendo ocupar una dirección dentro de cinco años”.

- Por su parte, 47% de los estudiantes de las escuelas normales está de acuerdo en que la educación básica es importante porque contribuye al desarrollo integral; 50% opina que la función docente más relevante es lograr que el alumno adquiera conocimientos y desarrolle sus capacidades; 61% afirma: “Decidí ser maestro por vocación” y 87% señala: “Si pudiera volver a elegir, sería maestro”.

Ante las reformas

Los profesores encuestados se manifiestan como un grupo dispuesto al cambio y esperanzado en las posibilidades —siempre presentes— de una reforma educativa.

En la versión mexicana del estudio, se planteó una pregunta idéntica a la incluida en la española. Hay significativas diferencias en cuanto a la actitud y la respuesta de los maestros mexicanos y la de sus colegas españoles. La interrogante fue: “Cuando se plantea alguna reforma o cambio educativo, ¿cómo lo valora de inicio?”.

Cuadro 5. Valoración de reformas y cambios educativos

| RESPUESTA | PORCENTAJES (%) | |
|---|-----------------|--------|
| | México | España |
| No va a cambiar nada | 3.4 | 4.6 |
| Otra idea de los que nunca han pisado un aula | 20 | 26.6 |
| Una posibilidad interesante | 56 | 25.4 |
| Un riesgo de problemas | 3.8 | 2.8 |
| ¡Vamos a ver! | 12.1 | 40.7 |

Una mirada sobre sí mismos

Los maestros mexicanos no se encuentran demasiado satisfechos respecto a la circunstancia actual de su profesión. Quizá el único aspecto en que se muestran más confiados es el relativo a la mejora de su capacidad, ya que la mayoría asevera que ahora es mejor maestro; 42% opina que el compromiso docente hoy es mayor, 41% afirma que su dominio del contenido es más alto en la actualidad, 44% muestra optimismo acerca de la mejora de la calidad futura de su labor y 86% expresa que es mejor maestro que antes.

Por otra parte, pocos docentes aseguran que su profesión es valorada socialmente. De ahí que sólo 5% de los maestros en servicio considera que se aprecia su labor.

Una mirada sobre las políticas educativas

Durante la encuesta se pidió a los profesores participantes que compararan la calidad de algunos aspectos de las políticas educativas en el pasado con la calidad actual. Estos aspectos tuvieron una valoración favorable por parte de los encuestados: 75.2% considera que en la actualidad la formación continua es de mayor calidad; 72.5% cree que la infraestructura ha mejorado y 71.3% afirma que hay mayor disponibilidad de materiales.

Una mirada sobre la evolución de la escuela

Algunas preguntas del cuestionario se formularon con el fin de conocer cómo perciben los maestros la evolución de diversos aspectos de la vida escolar. Los resultados son los siguientes: 59.9% afirma que en el pasado la disciplina era mejor; 36.1% opina que las relaciones profesionales entre maestros son iguales que antes y 40% manifiesta que los padres de familia delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela.

Una mirada sobre la evolución de los alumnos

Uno de los temas que más preocupa a los docentes mexicanos es el de sus estudiantes. No existe una mirada optimista al respecto, por el contrario, como se puede observar en los siguientes datos: 37.2% de los maestros piensa que el nivel de aprendizaje es mayor; 30% afirma que los alumnos viven en situaciones familiares y sociales difíciles y que lo reflejan en su comportamiento y sólo 25% expresa que los alumnos respetan a sus maestros.

El capital cultural de los docentes

“Sólo aquel profesorado **formado sólidamente y culto** será capaz de entender que su función no consiste en transmitir todo lo que sabe y sí, en cambio, en fomentar el conocimiento y la construcción de valores en sus alumnos poniendo a su disposición recursos para gestionar la información y dotarla de significado y recursos para vivir los conflictos, apreciar los valores y construir nuevas matrices de valores”, afirma Miquel Martínez, autor de *El contrato moral del profesorado*, 1998.

El planteamiento anterior se consideró para elaborar parte del cuestionario de este estudio e indagar someramente acerca del capital cultural de los maestros mexicanos. Las dimensiones que se tuvieron en cuenta fueron la escolaridad de los padres, la ocupación de ambos y las experiencias culturales tempranas de los profesores.

Como es posible advertir, resulta relevante el drástico contraste entre el nivel de estudios de los padres de los estudiantes de escuelas normales y el de los padres de los maestros en servicio. (véase **cuadro 6**)

Los datos son alentadores al respecto, pues muestran un avance generalizado en el nivel educativo del país y una transformación social en cuanto a equidad de género, por lo menos en lo que a la materia educativa se refiere.

El nivel educativo y la ocupación de los padres constituyen un rasgo distintivo del capital cultural de los docentes. Es probable que si la escolaridad de sus padres fue escasa y su empleo precario, esto haya afectado las posibilidades de ampliar sus horizontes culturales.

Cuadro 6. Escolaridad de los padres de docentes en servicio y estudiantes

| INSTRUCCIÓN ACADÉMICA | MAESTROS EN SERVICIO (%) | | ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES (%) | |
|-----------------------|--------------------------|-------|--------------------------------------|------------|
| | Padre | Madre | Padre | Madre |
| Sin instrucción | 5 | 7 | 1.6 | 1.1 |
| Primaria incompleta | 23 | 25 | 10.1 | 8.9 |
| Primaria completa | 18 | 20 | 10.7 | 12.1 |
| Secundaria incompleta | 4 | 3 | 3.5 | 2.6 |
| Secundaria completa | 9 | 9 | 14.4 | 15.3 |
| Carrera técnica | 8 | 11 | 6.4 | 14.2 |
| Bachillerato | 4 | 3 | 9.0 | 7.7 |
| Normal | 8 | 10 | 8.4 | 11.0 |
| Licenciatura | 13 | 8 | 21.5 | 18.0 |
| Posgrado | 3 | 1 | 4.8 | 2.8 |
| Sin respuesta | 3 | 3 | 9.5 | 6.3 |
| Total | | | 100 | 100 |

En el rubro de las ocupaciones de madre y padre se pueden observar menos transformaciones que en el campo de la escolaridad.

Contrasta, por ejemplo, la elevación ya señalada en el nivel educativo de las madres con su permanencia en las labores domésticas.

Cuadro 7. Ocupación de los padres de docentes en servicio y estudiantes

| OCUPACIÓN | MAESTROS EN SERVICIO (%) | | ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES (%) | |
|--|--------------------------|-------|--------------------------------------|------------|
| | Padre | Madre | Padre | Madre |
| Hogar | 1 | 56 | 0.2 | 45.8 |
| Campesino | 14 | 2 | 9.4 | 0.2 |
| Obrero | 9 | 1 | 8.6 | 1 |
| Prestador de servicios independiente (plomero, mecánico, electricista, estilista, cocinera, costurera, etcétera) | 11 | 4 | 8.0 | 1.7 |
| Pequeño comerciante | 11 | 8 | 10.4 | 7.0 |
| Maestro | 15 | 14 | 22.2 | 22.7 |
| Empleado (organismo privado) | 8 | 2 | 9.3 | 3.3 |
| Empleado (organismo público) | 15 | 7 | 14.3 | 12.1 |
| Pequeño empresario | 4 | 2 | 3.0 | 1.6 |
| Empresario | 2 | 0 | 2.3 | 0.7 |
| Desempleado | 1 | 0 | 1.4 | 0.1 |
| Otro | 5 | 2 | 5.4 | 1.4 |
| Sin respuesta | 3 | 3 | 5.4 | 2.2 |
| Total | | | 100 | 100 |

Mientras el porcentaje de madres con licenciatura, de maestros en servicio, es de 8%, el de madres, de estudiantes normalistas, con la misma escolaridad aumenta a 18%, es decir, más del doble.

Por otra parte, el número de madres de estudiantes de magisterio, dedicadas a las labores del hogar, disminuye sólo 10% en relación con las madres de los docentes en servicio. En este caso pasa de 56% a 46 por ciento.

En la ocupación de los padres y las madres de los estudiantes de magisterio es posible percibir que hay más personas ejerciendo

como profesores sin la formación académica necesaria, que los que estudiaron la escuela normal. La docencia ha sido, durante los años de expansión del sistema educativo más recientes, un espacio ocupacional al alcance de otros profesionales.

Es notable que la carrera docente siga considerándose una posibilidad de ascenso social. Un poco más de la tercera parte de los estudiantes normalistas proviene de una familia en que el padre es campesino, obrero, prestador de servicios independiente o pequeño comerciante. En este contexto, convertirse en maestro se percibe como una opción laboral atractiva, ya que mediante ésta es posible obtener una plaza vitalicia con acceso a la seguridad social.

Las experiencias de la infancia son muy relevantes para el futuro de cada persona. Este estudio incluyó cinco preguntas de respuesta cerrada para indagar si en su niñez los profesores en servicio hicieron cosas tan simples, pero tan determinantes, para la configuración temprana de un capital cultural básico, como visitar una librería, una biblioteca, un museo, ir al cine o conocer lugares.

De los profesores encuestados, 10% respondió afirmativamente las preguntas, es decir, que en su infancia acudió a librerías, bibliotecas, museos, al cine y viajó a otros lugares, mientras que 10.4% respondió que en su infancia no llevó a cabo ninguna de esas actividades.

Así, 27.6% afirmó haber viajado, pero no haber acudido a ninguno de los demás lugares.

De todos los encuestados, 10.2% expresó que fue al cine y que viajó a otros sitios.

60 Por otra parte, 7.5% declaró que sus padres lo llevaban a museos, al cine y a viajar.

El resto de los maestros (34.3%) respondió que en su infancia acudió a una combinación de los lugares mencionados.

Las emociones y el quehacer docente

La enseñanza es una profesión que implica interacciones personales y es muy demandante en el aspecto afectivo. En ella, las emociones y los sentimientos cumplen una función importante. Por desgracia, ésta es poco reconocida, incluso por los propios maestros, a pesar de haber sido formados profesionalmente con una vocación de servicio. Veamos los siguientes resultados.

Cuadro 8. Emociones y opiniones de los docentes en su quehacer profesional

| ASPECTOS | OPCIONES | PORCENTAJE (%) |
|--|---|----------------|
| En cuanto a la satisfacción con su profesión, a los docentes les gustaría... | • que mejorara el salario. | 28.7 |
| | • tener la posibilidad de dedicarse a enseñar, sin asumir una carga administrativa. | 20.7 |
| | • obtener prestigio de la profesión. | 17.8 |
| Respecto a las relaciones entre colegas existe... | • poco acuerdo en que se puede confiar en cualquier colega. | 41 |
| | • acuerdo en que hay compañerismo. | 34.3 |
| | • poco acuerdo en que hay compañerismo. | 33.3 |
| | • acuerdo en que hay rivalidad entre maestros. | 31.1 |
| | • acuerdo en que hay solidaridad entre maestros. | 35.5 |

De lo anterior se infiere que las relaciones con los colegas no son una fuente de satisfacción para los docentes; por el contrario, se advierten como un campo de tensiones continuas. Sin embargo, ellos no se sienten insatisfechos respecto a la profesión. La mayoría dice estar totalmente de acuerdo en que se siente motivada, satisfecha, esperanzada y entusiasmada. Si además se consideran las respuestas en los rubros en que los docentes están de acuerdo, las cifras se elevan hasta alcanzar las tres cuartas partes de los encuestados. Pocos maestros dicen sentirse mal respecto a su quehacer profesional.

Cuadro 9. Sentimientos y opiniones de los docentes acerca de su profesión

| ASPECTOS | OPCIONES | PORCENTAJE (%) | |
|--|---|-------------------------------|------|
| En relación con los sentimientos respecto al trabajo docente, los profesores afirman sentirse... | • muy motivados. | 55.7 | |
| | • muy satisfechos. | 54.2 | |
| | • muy esperanzados. | 45.8 | |
| | • muy entusiasmados. | 43.1 | |
| | • obligados. | 5.3 | |
| | • insatisfechos. | 5 | |
| | • desalentados. | 4.7 | |
| | • apáticos. | 2.0 | |
| | De acuerdo con la autovaloración de asumirse como buenos maestros, afirman que se debe a tener... | • una metodología variada. | 35.3 |
| | | • conocimientos actualizados. | 33.3 |

Al ser interrogados acerca de los aspectos que les generan retos en su quehacer profesional, los maestros señalaron lo siguiente.

Cuadro 10. Retos de los docentes en el desarrollo de su profesión

| RETOS | PORCENTAJE (%) |
|---|----------------|
| • Poca dificultad para mantener la disciplina | 31 |
| • Ninguna dificultad para dominar los conocimientos necesarios para enseñar | 42.6 |
| • Ninguna dificultad para planear la clase | 47 |
| • Poca dificultad para administrar el tiempo | 34.3 |
| • Ninguna dificultad para utilizar las TIC en la enseñanza | 36.8 |
| • Ninguna dificultad para educar en valores | 42.7 |
| • Ninguna dificultad para enseñar temas sobre sexualidad | 38.3 |
| • Alguna dificultad para atender alumnos con capacidades diferentes | 26.7 |

62 El asunto más problemático que perciben los maestros, el que más les preocupa, es la atención que sus alumnos reciben por parte de sus padres.

Tres cuartas partes de los encuestados coinciden en que el cuidado y la atención de los padres a las actividades escolares de sus hijos es un asunto de la mayor relevancia.

La salud

El interés por indagar acerca de la salud de los maestros surge al reconocer la complejidad del aspecto afectivo-valoral. La salud de los docentes suele reflejar el malestar generado por las paradojas en que ejercen su profesión y por la sensación de “no estar a la altura de las circunstancias” (E. Tenti, *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, 2005).

Se interrogó a los encuestados acerca de sus padecimientos y de las licencias médicas que éstos ocasionaron, así como sobre los sentimientos y las emociones que experimentan en el ejercicio de su profesión.

Cuadro 11. Los maestros declaran haber padecido lo siguiente.

| ENFERMEDAD | PORCENTAJE (%) |
|--------------------------------|----------------|
| Estrés o agotamiento emocional | 54.6 |
| Malestares en la garganta | 45.7 |
| Dolores de cabeza | 38.7 |
| Otros malestares | 34 |

Sobre las licencias otorgadas por un médico, 36% de los profesores encuestados afirma haberlas recibido en el último año.

Cuadro 12. Periodos de licencia por enfermedad.

| DURACIÓN | PORCENTAJE (%) |
|----------------------|----------------|
| 3 días | 19.4 |
| de 4 a 15 días | 7.2 |
| de 16 días a 3 meses | 7 |
| más de 3 meses | 2.5 |

En contraste, 60% de los maestros afirma sentirse con energía y ánimo pleno.

Los valores y la profesión docente

Educación en valores es una de las exigencias que la sociedad actual plantea a los maestros. Se trata de una actividad compleja que antes se consideraba responsabilidad exclusiva de las familias y de otras instituciones, no de la escuela, pero que en este momento no sólo es un reclamo para la institución educativa, sino una tarea fundamental para construir una sociedad democrática.

Mediante el presente estudio se ha pretendido conocer las ideas de los maestros acerca de los valores. Se optó por una estrategia múltiple para saber lo que piensan. Por esa razón, una sección del cuestionario plantea los siguientes aspectos.

- La definición formal de algunos valores básicos para el ejercicio de la ciudadanía y de la profesión
- Los valores fundamentales para las personas y los docentes
- La aplicación de valores en situaciones de la vida profesional
- El manejo de una perspectiva ética en situaciones cotidianas, mediante el planteamiento de dilemas
- Las perspectivas de la enseñanza en la educación en valores dentro del aula

Al respecto, presentamos algunos de los resultados

La *solidaridad* y la *capacidad de diálogo* fueron los valores mejor identificados por los maestros. De la totalidad de los profesores encuestados, 71% relacionó adecuadamente el significado de los mismos y su definición. En segundo lugar, 68% mencionó *aprecio por el esfuerzo*; 60% mencionó *aprecio por el conocimiento*; 56% reconoció claramente el respeto a la ley; 41% señaló *honestidad*, y otro tanto, *tolerancia*. El *aprecio por la justicia* fue reconocido por 40% de los maestros, de ellos, 39% identificó *respeto por los demás*; mientras que 34% de los encuestados explicó correctamente el significado del *aprecio por la verdad*.

El *compromiso* es el valor que la mayoría de los maestros (74%) considera *totalmente necesario* en su profesión, pero también, en general, para su relación con las demás personas, que fue de 71 por ciento.

En segundo lugar, los maestros señalan la *ética* como un valor *totalmente necesario* para *cualquier persona*. Sin embargo, sólo 55% de los encuestados la consideran *totalmente necesaria* para la profesión docente.

Entre los participantes de la encuesta, 68% declara que la *justicia* es un valor *totalmente necesario* para *cualquier persona*; aunque sólo 64% está convencido de que es *totalmente necesario* para el ejercicio de la docencia.

La *empatía* es considerada por 16% de los encuestados como un valor *nada, muy poco y poco necesario* para ejercer la profesión docente.

De los profesores encuestados, 88% opina que es *inadmisible castigar físicamente a los alumnos*. El mismo porcentaje expresa que es *inaceptable hostilizar a otro maestro*. Mientras que 87% afirma que es *inadmisible aceptar sobornos*.

De los maestros participantes, 84% considera que es *inadmisible descansar en el salón de clases mientras los alumnos hacen planas o copias*.

Del total de los profesores, 80% sostiene que es *inadmisible comprar o vender la plaza*.

La única conducta que la mayoría de los docentes (85%) encuentra *admisible*, entre las planteadas, es **faltar al trabajo** cuando se está enfermo.

En el ámbito de la didáctica se observó que los docentes y los estudiantes normalistas han interiorizado en buena medida la noción de transversalidad en la enseñanza de los valores. Al menos en lo discursivo, se distinguen las prácticas pedagógicas con un enfoque que pone, en el trasfondo de la enseñanza de los valores, el aspecto cognitivo. No se aprecia que se desligue el desarrollo ético del desarrollo intelectual, un error que se comente con mucha frecuencia. Es en la enseñanza de las matemáticas donde se perciben mayores dificultades para asociar conocimientos de esa asignatura con el desarrollo de valores.

Conclusiones. Algunas interrogantes acerca de las políticas educativas, basadas en los datos del estudio

¿Es lo mejor, pensando en la formación integral de los niños y jóvenes, que la tarea docente siga siendo ejercida fundamentalmente por mujeres?

¿Qué estrategias deben emplearse para atraer a la docencia a jóvenes con mejor capital cultural?

Todos los docentes urbanos tienen una formación inicial (específica o no). ¿Qué cambios deben propiciarse en dicha formación para que sus egresados ejerzan la actividad docente con resultados relevantes para los alumnos y la sociedad?

¿Qué características específicas debe tener la formación inicial de los profesores para asegurar el desarrollo óptimo de su cultura? ¿Cómo alentar la curiosidad, la imaginación, la creatividad, el rigor, el esfuerzo y la disciplina intelectual de los responsables de la formación integral de nuestros niños y jóvenes?

¿Es posible aprovechar la indudable experiencia de los profesores mexicanos para configurar una carrera docente apoyada en estrategias innovadoras para encarar las exigencias de este siglo? ¿Permitiremos que la edad y el cansancio impidan la innovación y la mejora educativa?

Los docentes mexicanos se encuentran en un proceso continuo de formación y conscientes de sus necesidades profesionales, ¿se les consulta en la toma de decisiones al respecto?

¿Qué circunstancias son necesarias para pasar de la idea de la vocación docente, tan ligada a lo misional y sostenida tanto por los profesores como por los estudiantes de magisterio, a una visión de la docencia como actividad profesional?

¿Cómo se logra ampliar la visión de los profesores que han pasado toda su vida en el ámbito de la escuela tal como la conocemos y se fomenta un pensamiento que cuestione la tradición escolar más arraigada y conservadora para imaginar escenarios educativos más fructíferos?

Las políticas educativas no han considerado al docente como persona y profesional entre sus prioridades. Aún podemos aprovechar la confianza que los maestros manifiestan en la mejora de sus condiciones laborales. ¿No será hora de construir políticas que apoyen y fortalezcan a los profesores, antes de que los venza el desaliento?

Aprender a convivir en la escuela y poner en práctica los valores fundamentales dentro de sus muros implica desafíos. Los maestros han incorporado a su discurso la necesidad de trabajar en la formación ética de sus alumnos, pero parece haber dificultades en otros aspectos, por ejemplo, en la relación entre los docentes, en la relación entre padres y maestros, y en un insuficiente desarrollo profesional, entre otros. ¿Quién se hace cargo de estos asuntos que al parecer no son primordiales en el diseño de las políticas educativas?

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez Martín, Miquel. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1998.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum, 2006.
- Tenti, Emilio, *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- Torres Herrera, Moisés. *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL, 2005.

RETOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Francisco Miranda López*



Introducción

El presente es un ejercicio de reflexión sobre los retos del desarrollo profesional docente en México a partir del reconocimiento de dos plataformas fundamentales de trabajo. La primera concierne a las tendencias y configuraciones que ha descrito la formación y el desarrollo profesional docente en México, en el marco de la evolución general del sistema educativo en su conjunto; en ella se subrayan las restricciones principales que nuestro país ha afrontado para construir una oferta de calidad acorde con las nuevas exigencias del contexto actual de globalización, así como de la sociedad del conocimiento. La segunda atañe a la recuperación de las principales tendencias internacionales que marcan lo que varios países de alto desempeño educativo han efectuado para transformar sus sistemas de formación y desarrollo profesional docente.

Se incluyen al final, a manera de conclusión, algunas reflexiones, las cuales apuntan elementos que, a nuestro juicio, habrán de formar parte de la agenda futura del desarrollo profesional docente en el siglo XXI, en México.

* Profesor e investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), México

Tendencias y configuraciones

Sin lugar a dudas, el desarrollo profesional docente en México es el reflejo de una tendencia que ha caracterizado al sistema educativo en su conjunto: la fragmentación y “desconfiguración” del sistema, por efecto de una regulación estatal centrada prioritariamente en la oferta de servicios.

El crecimiento y la diversificación de los servicios educativos fueron el resultado de un conjunto de necesidades planteadas al Estado y, en gran medida, contradictorias: impulsar el desarrollo, atender desigualdades sociales y favorecer la integración política y cultural. Las respuestas a dichas necesidades crearon una situación que provocó que el Estado mexicano privilegiara establecer escuelas y servicios educativos ahí donde se consideraba indispensable, pero con muy pocos criterios de regulación académica que garantizaran que los resultados fueran demostrables y socialmente pertinentes.

Atender necesidades y vacíos educativos ante una demanda creciente generó también una dinámica consistente en establecer escuelas y ofrecer los insumos básicos para hacerlas funcionar: libros de texto, planes de estudio, materiales didácticos, infraestructura y mantenimiento de las instalaciones, otorgándoles siempre una prioridad alta. Indudablemente, la dotación de profesores se convertiría en un elemento fundamental para que los servicios educativos tuvieran sentido.

En ese contexto de requerimientos, la formación de profesores y su actualización permanente describieron sus tendencias más importantes de crecimiento y desarrollo: formar amplios contingentes para las escuelas, primero de educación primaria, después de secundaria y preescolar; especializar la formación de acuerdo con la especificidad de los servicios, en particular de educación básica; desarrollar espacios institucionales alternativos y, en muchas ocasiones, contingentes, para atender necesidades especiales de grupos y espacios demográficos y

sociales, así como atender las demandas de profesionalización, movilidad laboral y reivindicaciones salariales del magisterio.

La dinámica de especificidad funcional, centrada en una creciente demanda social por la educación y aunada a las presiones políticas provenientes del magisterio, propició un sistema de formación y actualización de profesores altamente diferenciado y con poca comunicación interna y externa.

Los ejemplos de esta tendencia son claros: normales urbanas y rurales, federales, estatales y privadas; normales superiores para atender educación secundaria en áreas diferentes de especialización; normales de educadoras para preescolar; normales de educación especial y educación física; centros de actualización magisterial para profesores en servicio; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus diferentes sedes regionales para nivelar profesores y ofrecer alternativas de superación profesional al magisterio; centros de maestros para atender la actualización con perspectivas innovadoras y de uso de nuevas tecnologías; igual que programas nacionales y regionales de actualización, en función de las prioridades de la política educativa y de los proyectos estratégicos compensatorios, entre otros. Los elementos anteriores pertenecen a un sistema poco articulado y con rasgos crecientes de duplicación de funciones, tareas y programas de formación y actualización, el cual busca ampliar las bases de su clientela profesional y política.

A partir de la década de los noventa, junto a la descentralización de los servicios, se han diseñado programas de modernización y fortalecimiento interno de las instituciones formadoras y actualizadoras. Este marco de política educativa, sin embargo, ha sido incapaz de revertir las restricciones heredadas, las cuales se caracterizan por sistemas endógenos cerrados, poco dinamismo académico, alta jerarquización interna, excesivo control burocrático y político, escaso intercambio, así como una enorme carencia de versatilidad para incentivar el desarrollo profesional

docente, sin correlatos con la innovación escolar y mucho menos con sistemas transparentes y congruentes de evaluación. Por otra parte, establece severos límites a otros sistemas, como el universitario, que tienen mayor dinamismo y apertura académica; igual que a instancias adecuadas de participación social, supervisión, trabajo colegiado e impulso a pares académicos y a mecanismos de evaluación externa.

Retos en el siglo XXI. El decálogo internacional

El tema de la formación del profesorado es uno de los principales puntos de discusión en torno a los grandes problemas de la calidad educativa, tanto por lo que se refiere a sus relaciones con los cambios trascendentales que ha experimentado el conocimiento en los nuevos contextos sociales, como en lo que atañe a las nuevas condiciones que requieren las instituciones educativas para crearlo, asimilarlo y transmitirlo a la población, de conformidad con las nuevas exigencias que plantea la participación activa, eficaz, responsable, productiva e interactiva de los sujetos, en las diferentes etapas y dimensiones del desarrollo social.

Así pues, la formación inicial y la actualización en el trabajo se han constituido en un tópico primordial para establecer los elementos relevantes que contribuyan a repositonar al profesorado, y sus diferentes tareas, en el marco de una nueva propuesta de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa a largo plazo.

El debate principal acerca de esta cuestión parece plantear una nueva agenda que considera el desarrollo de capacidades específicas de la docencia en el siglo XXI. Entre ellas pueden mencionarse las siguientes.

- Capacidad para aprender a lo largo de la vida, es decir, para la profundización y generación del conocimiento (UNESCO, 2007).¹ Ésta se expresa, entre otras formas, en el dominio de las TIC.

¹ UNESCO. *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres, 2007.

- Capacidad de adaptarse a los cambios sociales, la cual implica conservar las virtudes y los valores; la identidad profesional y la valoración positiva de la profesión del maestro, pero además, con un enfoque situacional, es decir, maestros con calidad humana (Fullan, 2007).²
- Capacidad de organizar el trabajo en el aula, la cual implica dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción, adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de los alumnos, conservando una visión realista, no idealizada, de la docencia.
- Capacidad de reunir el doble registro de ciudadanía y la construcción de competencias docentes, lo cual implica una actitud crítica y una práctica reflexiva de la actividad docente (Perrenoud, 2001).³

Por otra parte, la experiencia internacional pone de manifiesto diversas vivencias exitosas, con el fin de mejorar el ejercicio profesional docente, que puede expresarse, a manera de decálogo, en los siguientes aspectos fundamentales.⁴

1. Sistema de estándares de calidad

Desarrollar sistemas regulatorios de calidad académica en la formación y actualización del profesorado que consideren, de manera articulada, insumos, procesos y resultados. Para establecer políticas de fomento,

² Michel Fullan y Andy Hargreaves. *Teacher Development and Educational Change*, Ontario: Routledge Falmer, 1992.

³ Philippe Perrenoud. "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, núm. 3, Santiago de Chile: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, 2001, pp. 503-523.

⁴ Este apartado se elabora con base en los resultados de una investigación reciente sobre la experiencia internacional y el análisis comparado en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional de docentes (Miranda, 2007).

fortalecimiento y desarrollo institucional se requiere establecer una reglamentación específica sobre los requerimientos y parámetros de calidad profesional. Aprender de la experiencia de diversos países en el establecimiento de estándares profesionales cuidadosamente reglamentados e instrumentados, transparentes, públicos y con una alta legitimación académica, parece ser una necesidad impostergable para garantizar que los compromisos sociales y estatales con la calidad educativa se respeten y se cumplan verdaderamente.

2. Evaluación (acreditación, certificación) y rendición de cuentas

Establecer sistemas, procedimientos y mecanismos de evaluación adecuados a las necesidades de cumplimiento de los marcos regulatorios y de control de la calidad académica. La evaluación con base en estándares, el diseño de metodologías pertinentes y adecuadas para evaluar, el impulso a los concursos públicos para la adquisición de licencias docentes y la definición de criterios sólidos de acreditación y certificación, como lo demuestran diversas experiencias internacionales, deberían ser prioridades en la agenda de la reforma, en cuanto a la formación y la actualización de profesores.

3. Mecanismos de apertura a la educación superior

Esta apertura, según la experiencia internacional, sigue tres rutas: la primera consiste en vincular orgánicamente la formación y actualización de profesores con las universidades al crear departamentos o colegios de educación, como sucede en diversas partes del mundo; la segunda implica abrir las instituciones formadoras y actualizadoras, normales, universidades pedagógicas y centros de actualización al funcionamiento y la dinámica de las universidades, con líneas de generación y aplicación de conocimiento que fundamenten el trabajo docente y la tutoría, lo cual influye en la redefinición de los perfiles de la planta académica, los

sistemas de formación y los criterios para desarrollar una carrera académica orientada a la docencia; la tercera consiste en generar trayectos formativos de especialización mediante los cuales los docentes perfeccionen sus habilidades académicas en el dominio de una disciplina y actualicen su entrenamiento para la docencia considerando las características de las escuelas, los estudiantes y los campos de enseñanza en que se desarrollan, manteniendo los estándares establecidos y los mecanismos de evaluación.

4. Nuevos ambientes de profesionalización

Impulsar una política activa de participación de las asociaciones profesionales, colegios de profesores, asociaciones civiles y autoridades educativas para que colaboren en el proceso de definir e instrumentar la regulación académica de calidad. La participación profesional, civil y gubernamental debe establecer parámetros (estándares) de calidad, sistemas de acreditación y certificación de docentes, programas de formación de profesores y métodos de evaluación, además de comités de concertación y asesoría para el desarrollo académico de las instituciones formadoras y actualizadoras.

5. Funcionamiento de consejos interestatales

Existencia de consejos interestatales para coordinar las tareas de las instituciones de formación y actualización. Apoyar en la definición de estándares y sistemas de evaluación, acreditación y certificación y, sobre todo, garantizar la congruencia entre las políticas locales, regionales y nacionales orientadas al mejoramiento de la calidad de la formación y actualización de profesores.

6. Sistema de incentivos al trabajo docente

Desarrollar un sistema de estímulos al trabajo docente y a la formación permanente, fundamentado en la reglamentación de la calidad profesional, con base en estándares, métodos de evaluación adecuados y mecanismos legítimos de evaluación externa y con el respaldo de comités formados por investigadores, académicos de prestigio y docentes en servicio con experiencia y reconocimiento.

7. Control del acceso al servicio educativo mediante sistemas de evaluación de la calidad académica

Establecer criterios de calidad académica para obtener la licencia de entrada al servicio educativo mediante sistemas de concurso público o mecanismos de evaluación rigurosos, transparentes y confiables que permitan valorar la creatividad en el trabajo docente y reconocer las capacidades académicas y profesionales.

8. Reorientación curricular

Reorientar los planes de formación articulando los relativos a ciencias y humanidades, con la formación pedagógica y la experiencia práctica en las escuelas e integrar de manera simultánea los campos disciplinarios y los sectores de especialización de la educación secundaria. Fortalecer, por otra parte, los modelos clínicos de residencia y los internados docentes.

9. Modificación de los regímenes laborales

Modificar los regímenes laborales considerando un incremento sustancial de los salarios iniciales. Transformar los criterios de basificación para atender el cumplimiento de los estándares de calidad y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación, así como crear un sistema de reconocimiento y reemplazo decoroso para el personal en edad de jubilarse.

10. Clima de escuela, liderazgo y supervisión para la mejora de los aprendizajes

La experiencia internacional señala que para que las acciones de formación y actualización permanente de los docentes sean exitosas, deben estar acompañadas de diversas acciones de política educativa, encaminadas no sólo a atraer a las personas idóneas hacia la docencia, es decir, a los más aptos y a quienes les guste enseñar, sino orientadas también a generar sistemas de alto desempeño docente mediante mecanismos efectivos de desarrollo profesional y de mejora efectiva, vinculando la formación de capacidades cognitivas y pedagógicas con un alto grado de liderazgo en los profesores, directivos y asesores académicos, ya que sólo así es posible apoyar y acompañar al profesorado e intervenir oportunamente en caso de no obtener resultados satisfactorios para los alumnos y las escuelas (Barber y Mourshed, 2008).⁵

Conclusión

Entre las lecciones aprendidas en más de dos décadas, a partir de reformas educativas en América Latina y el mundo, en general, se ha destacado el papel clave de los docentes en el cumplimiento de sus objetivos y resultados. Suele considerarse que el docente es el principal problema de los sistemas educativos, así como su principal solución (Fullan y Hargreaves, 1992). Puede afirmarse que si no se resuelve el problema docente, resultará impensable el cambio educativo y, por lo tanto, será difícil de llevar a cabo. Es más, sería prácticamente imposible pensar en su sustentabilidad a largo plazo (Hargreaves y Fink, 2008).⁶

⁵ Michael Barber y More Mourshed. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Serie Documentos PREAL, núm. 41, Santiago de Chile: PREAL, 2008.

⁶ Andy Hargreaves y Dean Fink. *El liderazgo sostenible*. Barcelona: Morata, 2008.

En México, como eco de las experiencias internacionales, de los consensos generados en el ámbito de la investigación y de los aprendizajes de política educativa, el papel del profesorado ha ganado relevancia, especialmente en los procesos de reforma educativa, así como en la formación continua y el desarrollo profesional, en los que han sido contundentes los avances de la política educativa, caracterizados por la continuidad, el fortalecimiento y la innovación gradual y continua, elementos que colocan a la investigación y los aprendizajes educativos en un umbral muy importante para su consolidación como parte de las políticas de Estado.

Lo anterior, no obstante, conlleva desafíos para los maestros del país, igual que para las políticas educativas. Los profesores, por tanto, deben reflexionar e innovar la práctica docente; mientras que el Estado debe proporcionarles las herramientas necesarias para entender los nuevos retos en materia educativa y pedagógica, y facilitar su acceso a los contenidos y fundamentos didácticos que les permitan actualizar y fortalecer su práctica docente.

El reto mayor para la política educativa mexicana actual es, por tanto, la formación de nuevas capacidades docentes, lo cual supone tres componentes básicos: primero, *nuevas competencias*, que se traducen en conocimiento, habilidades y actitudes que se requieren; segundo, *nuevos recursos*, no sólo económicos y tecnológicos, sino también intelectuales y de experiencia; y tercero, *nuevas motivaciones*, que constituirán la energía que los docentes puedan generar para afrontar los retos de equidad y calidad educativa que se les presenten.

78 Lo anterior conforma la semilla de un cambio profundo en la actividad del docente, como profesional autónomo, lo cual implica varias líneas de trabajo e innovación: a) el dominio sobre un campo profesional cada vez más complejo que integra el conocimiento y la manera de transmitirlo, lo que es necesario ante la profundidad de los cambios

culturales, políticos, sociales, económicos y tecnológicos; *b*) la capacidad de reflexionar y evaluar el desempeño propio, así como de innovarlo y mejorarlo a partir de la motivación intrínseca, más que de los estímulos externos; *c*) una ética profesional renovada que sustente el compromiso, el desempeño responsable y el rendimiento de cuentas; y *d*) la organización profesional, no únicamente sindical, necesaria para incidir en las decisiones educativas. Se trata de una organización que se rija por la prioridad debida a la calidad de la educación mexicana (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006).

Es evidente que la política de formación continua requiere una creatividad extraordinaria para articular adecuadamente, en una estrategia integral y efectiva, una nueva formación docente para el siglo XXI, que ofrezca, además de un proyecto formativo diferente, las condiciones, los recursos y las motivaciones para darle sustentabilidad a mediano y largo plazo.

El conocimiento y el diálogo informado, junto con la participación decidida y la responsabilidad de los diferentes actores educativos, serán, sin lugar a dudas, piezas clave para avanzar en una auténtica política de Estado para los docentes mexicanos en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, Michael y More Mourshed. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Serie Documentos PREAL, núm. 41, Santiago de Chile: PREAL, 2008.
- Consejo de Especialistas en Educación. *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: SEP, 2006.
- Fullan, Michel y Andy Hargreaves. *Teacher Development and Educational Change*, Ontario: Routledge Falmer, 1992.
- . “Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores”. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 4, núm. 2, diciembre, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007, pp. 293-314.
- Hargreaves, Andy y Dean Fink. *El liderazgo sostenible*. Barcelona: Morata, 2008.
- Miranda, Francisco. *Educación internacional y análisis comparado. Aprendizajes y experiencias para la educación en México*. México: UAEH/PRAXIS, 2007.
- Perrenoud, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, núm. 3, Santiago de Chile, 2001, pp. 503-523.
- UNESCO. *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres, 2007.

EVALUACIÓN DOCENTE Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Annette Santos del Real*



Introducción

La presente exposición tiene la finalidad de perfilar un panorama de los propósitos, los contenidos y los instrumentos de la evaluación de la práctica docente, con miras a dejar asentados algunos elementos para entablar una discusión reflexionada. Ésta se llevará a cabo en torno a lo que es deseable que ocurra en nuestro país, en relación con la capacidad de nuestro sistema educativo para apoyar a sus maestros y asegurar que en cada aula exista un docente capaz de enseñar efectivamente a todos sus estudiantes.

Consideraciones iniciales sobre la evaluación en educación

Existen tres consideraciones que, desde nuestra perspectiva, actúan como una suerte de premisas generalizables para orientar el uso de cualquier evaluación. La primera establece que *evaluar por evaluar* no tiene sentido. Las evaluaciones educativas cobran valor si sus resultados sirven para orientar algún tipo de decisión que conduzca a la mejora, ya sea en el ámbito de la política pública, de la gestión de una institución o focalizada en la práctica pedagógica en el salón de clases.

Las evaluaciones pueden ser una herramienta poderosa para mejorar la educación, pero para lograrlo han de articularse con otros instrumentos

* Directora general adjunta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

de política educativa y de toma de decisiones. Existe la convicción de que haciendo más evaluaciones se mejorarán los resultados educativos, cuando lo cierto es que deben impulsarse acciones para atender los problemas o debilidades que la evaluación identifique y describa.

La segunda consideración se refiere a que la *evaluación puede repercutir positiva o negativamente el desarrollo de un sistema educativo* y que ello depende, al menos, de dos elementos: a) *la manera en que se hacen las evaluaciones*, esto es, el cuidado que se ponga para asegurar que sus características técnicas sean acordes con el propósito que se han planteado; b) *el rigor metodológico que se debe considerar durante su diseño*, desde la elaboración de marcos de referencia e instrumentos, hasta el procesamiento, el análisis, el reporte y la difusión de los datos.

El hecho de que las consecuencias de las evaluaciones sean positivas o negativas también está relacionado con la *manera* en que se *interpretan sus resultados*. Cabe recordar que para llegar a una interpretación adecuada se debe reconocer que en los resultados educativos influye una multiplicidad de factores, tanto contextuales como escolares y que habrá de evitarse la emisión de juicios simplistas que adjudiquen a un solo elemento o actor la responsabilidad de los resultados.

La tercera consideración consiste en la *necesidad de vigilar que las decisiones que se tomen a partir de los resultados de las evaluaciones, tengan como base el propósito para el que éstas fueron diseñadas*. Resulta todavía una práctica común utilizar las evaluaciones para cometidos que nada tienen que ver con los que se plantearon originalmente, ejemplo de ello es el uso de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba Enlace para premiar a los maestros de una escuela. Puesto que, en el ámbito de la educación, los procesos de mejora son complejos, habrá de valorarse, con reservas, cualquier medida simple de política pública que pretenda, por sí misma, incrementar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sentido y contexto original de la rendición de cuentas

La rendición de cuentas es una de las finalidades de la evaluación y consiste en hacer socialmente visibles los resultados de la labor educativa. Para entender este propósito conviene tener presente que, en las últimas décadas, los sistemas educativos de muchos países han pretendido garantizar que todos los niños y jóvenes aprendan durante su paso por la escuela, a pesar de sus diferencias sociales, culturales y económicas. Este énfasis en la universalización de los logros del aprendizaje —no sólo en la generalización del acceso a la escuela—, como cometido prioritario de la política educativa, se ha visto acompañado por el desarrollo de sistemas de evaluación que buscan rendir cuentas a la sociedad respecto a qué tanto están aprendiendo los estudiantes, como producto de su escolarización.

Anderson (2005)¹ sostiene que uno de los principios básicos de los sistemas de rendición de cuentas, basados en resultados, consiste en asumir que la oferta escolar es corresponsable en la generación del éxito o fracaso de los estudiantes. Ello significa que, sin desconocer el peso de las condiciones socioculturales y económicas de los alumnos y sus familias en el logro de los aprendizajes, los sistemas de rendición de cuentas ponen especial atención en los factores escolares que ayudan a explicar por qué unos estudiantes aprenden más y mejor que otros. La idea fundamental consiste en que en la medida en que las escuelas y las autoridades educativas tengan información sobre los recursos y procesos escolares asociados con el aprendizaje podrán contribuir de manera relevante al mejoramiento de los resultados de los alumnos.

Otro principio afirma que un sistema de rendición de cuentas basado en el aprendizaje debe construirse sobre componentes relacionados

¹ Jo Anne Anderson. *La rendición de cuentas en la educación. Serie de políticas educativas*. Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación/UNESCO, 2005.

entre sí, es decir, debe haber congruencia entre los objetivos de aprendizaje, las evaluaciones con que se miden, las implicaciones para la enseñanza, los recursos y apoyos que promueve, así como en las recompensas y sanciones que conlleva.

Conviene tener presentes estos principios al momento de evaluar a los docentes, como cometido de un sistema que busca hacer socialmente visibles los resultados de la educación.

Evaluación docente, ¿por qué y para qué?

Si bien es cierto que muchos factores contribuyen al desarrollo educativo de un país, prevalece aún el consenso, basado en evidencia, de que una condición esencial para el mejoramiento de los resultados educativos es la existencia de un cuerpo docente profesional bien preparado. Se sabe que un elemento clave para impulsar la mejora continua es la disponibilidad de sistemas de información confiables que permitan no sólo conocer las trayectorias de los estudiantes y el progreso de las escuelas, sino también proveerlos de apoyos pertinentes, con oportunidad.

No es difícil coincidir en que el propósito central de los sistemas educativos radica en asegurar que todos los estudiantes alcancen buenos niveles de aprendizaje. Como se ha dicho, sabemos que ese aprendizaje depende de múltiples y diversos factores, entre los que destaca la calidad de la enseñanza. Tal como señala el informe McKinsey,² la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes.

Si nuestro sistema educativo fuera altamente eficaz y equitativo, en cada aula de todas las escuelas habría un profesor bien preparado; no obstante, para que ello ocurra, el sistema debe ser capaz de reclutar,

² Michael Barber y M. Mourshed. "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". Documento núm. 41, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2008.

preparar y retener a las personas capaces de efectuar adecuadamente la tarea de la enseñanza, para lograr que todos los estudiantes aprendan.

Es fundamental tener presente que la realidad de la docencia en nuestro país, como en muchos otros, es heterogénea. Al revisar la geografía nacional, resulta fácil encontrar profesores que asumen la docencia como una actividad seria y relevante; mientras que otros carecen de ética y disciplina profesional. Observamos, por un lado, maestros que preparan cuidadosamente sus clases, que no faltan a sus labores y se mantienen atentos al aprendizaje de sus estudiantes y, por otro, a quienes imparten sus clases sin preparación alguna, asisten de manera irregular a sus planteles y parecen preocuparse sólo porque los días y las horas transcurran con rapidez. En este contexto heterogéneo deben empezar a operar los sistemas de evaluación.

De acuerdo con Ravela,³ en los sistemas educativos se pueden reconocer procesos de evaluación docente con propósitos distintos, a saber:

- a) seleccionar candidatos que aspiren a cursar carreras docentes;
- b) identificar a quienes no son aptos para la docencia durante los primeros años de servicio;
- c) identificar a quienes son más competentes, con el fin de ofrecerles incentivos que los retengan en la docencia, así como para asumir funciones de tutoría y orientación a otros docentes, y
- d) crear mecanismos de formación continua a partir de los resultados de la supervisión de oportunidades, para la revisión personal de la práctica docente, en forma reflexiva y colectiva.

³ Pedro Ravela. "La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales", en Martínez Rizo, Felipe y Elena Martín (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Col. Metas Educativas 2021. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/Fundación Santillana, 2009.

El objetivo fundamental de la evaluación a los docentes es mejorar la enseñanza y, en consecuencia, los resultados educativos de los estudiantes. Por tanto, la evaluación siempre debe tener propósitos formativos, es decir, debe ofrecer retroalimentación apropiada para que los profesores mejoren su labor educativa y proveer orientaciones encaminadas a que el sistema de educación identifique los mecanismos de capacitación y los apoyos necesarios que permitan a los maestros mejorar su desempeño de manera efectiva.

Un propósito más que se debe considerar al evaluar a los maestros es que sus resultados sean sumativos, es decir, que puedan tener consecuencias tanto positivas como negativas para ellos. Si deseamos mejorar un sistema educativo, se debe incluir entre sus principios básicos el reconocimiento y la motivación a sus buenos maestros, así como la identificación de aquellos profesores que sencillamente no tienen disposición o competencia para mejorar, cuya enseñanza y los resultados de sus estudiantes son insatisfactorios, a pesar del apoyo y la capacitación que se les ofrezca mediante la evaluación formativa. La implementación de un sistema de evaluación docente que atienda ese aspecto sumativo y distinga a los buenos profesores y a los que se esfuerzan por mejorar se considera, por lo menos, complicada en un sistema educativo que, como el nuestro, otorga el mismo tratamiento funcional y salarial a todos los docentes, con independencia de la calidad y el compromiso profesional con que se desempeñan; un sistema que, a lo sumo, utiliza criterios como la antigüedad en el servicio para diferenciar incentivos salariales. Sobra decir que entre los efectos negativos de un tratamiento uniforme, como el que hasta ahora se da en nuestro país, prevalece el desánimo por la falta de estimulación a los buenos profesores, situación que genera una cultura en que el trabajo, el esfuerzo y la mejora no son reconocidos como cualidades.

La identificación de los buenos docentes reviste la mayor importancia para el mejoramiento de la calidad educativa. Los responsables de los sistemas educativos necesitan saber quiénes son esos maestros y dónde están, no sólo para reconocerlos y estimularlos, sino para encomendarles nuevas tareas relevantes, tales como acompañar a futuros docentes en proceso de formación, brindar tutoría a estudiantes con dificultades o rezagos, facilitar la inducción de nuevos docentes al servicio, elaborar materiales curriculares de apoyo a la enseñanza, así como evaluar a otros docentes.

Nuestro sistema educativo, sin embargo, no puede distinguir la calidad de sus recursos humanos, pues carece de mecanismos para identificar, promover y aprovechar la capacidad de sus mejores docentes, simplemente porque no sabe quiénes son ni dónde están; en pocas palabras, nuestro sistema desperdicia el talento y el valor personal y profesional de estos profesores.

De acuerdo con Ravela (2009), la resistencia de los docentes a ser evaluados está asociada a la confusión de los fines de la evaluación, pues no se logran distinguir las evaluaciones de tipo formativo —dirigidas a propiciar el aprendizaje profesional y la mejora de las prácticas de enseñanza—, de las evaluaciones sumativas o que implican consecuencias, como calificar a los docentes, entregar reconocimientos salariales o clasificar en función de conocimientos y competencias profesionales.

Aunque estas dos formas de evaluar son necesarias para que los sistemas educativos mejoren, es fundamental diferenciarlas y evitar unir las en un solo acto de evaluación (como suelen hacerlo los cuerpos de supervisión o inspección), pues ello propicia que no se cumpla cabalmente con ninguno de sus fines.

Contenidos e instrumentos de la evaluación docente

Si el cometido principal de la enseñanza es el aprendizaje, entonces no es irracional afirmar que los resultados de los estudiantes deben ser considerados para evaluar a los docentes. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que conocer los resultados y la manera en que cambian a lo largo del tiempo no propicia ni favorece la transformación de las prácticas de enseñanza; por ello, es indispensable evaluar esas prácticas.

Durante las últimas décadas, muchos países han concentrado su esfuerzo en definir marcos para la buena enseñanza o criterios para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente. Tales marcos suelen partir de descripciones precisas de las cualidades del buen desempeño docente, es decir, determinan las capacidades y los conocimientos que deben tener los maestros para ejercer su profesión. De esta manera, dichas cualidades se establecen como estándares de competencia docente.

De acuerdo con Cox y Meckes,⁴ en el ámbito de la práctica docente, los estándares pueden representar una guía, al definir lo que se valora como “buena” práctica, además de ser utilizados como herramientas para tomar decisiones profesionales e indicar qué tan lejos está un sujeto de alcanzar el mínimo necesario para ser considerado competente, es decir, los estándares pueden ser utilizados como una medida.

Los diversos marcos de referencia utilizados para distinguir a los maestros competentes y las buenas prácticas de enseñanza coinciden en proponer que el desempeño profesional cubra los siguientes ámbitos.

⁴ Cristián Cox D. y Lorena Meckes G. *Definiciones sobre desarrollo de estándares para evaluar el desempeño docente en México*. Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)/P. Universidad Católica de Chile, 2009.

- Planificación y preparación de la enseñanza: incluye el conocimiento de los contenidos, de la disciplina, de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes.
- Ambiente del salón de clases: se refiere al manejo del grupo y su organización para el aprendizaje, así como a la manera en que el docente establece un clima respetuoso, apropiado y seguro para que los estudiantes aprendan.
- Enseñanza: incluye la comunicación con los estudiantes y el tipo de preguntas que el maestro formula para conducir el aprendizaje.
- Responsabilidades profesionales: se refiere tanto a la reflexión en torno a la práctica docente como a la inserción del profesor en la comunidad escolar y profesional.

Los métodos tradicionales de evaluación externa, como las pruebas estandarizadas, pueden ser eficaces para medir el nivel de conocimientos que tiene un profesor en una disciplina determinada, pero no son adecuados para dar cuenta de su capacidad docente, pues difícilmente informan sobre las maneras en que un maestro pone en práctica sus conocimientos y habilidades en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Para evaluar el desempeño de los docentes no hay estrategia más eficaz que llevar a cabo visitas periódicas a las escuelas en las que ellos laboran, por parte de personal cuidadosamente seleccionado y capacitado para utilizar distintas técnicas e instrumentos de evaluación e integrar la información que obtengan. Entre éstos destacan las observaciones en el aula, los portafolios docentes, la autoevaluación del profesor, la evidencia del aprendizaje de los estudiantes y la elaboración de entrevistas con maestros y autoridades de la escuela, como el director y el supervisor.

Un requisito fundamental para que funcione adecuadamente un sistema de evaluación docente, basado en estándares, es la disponibilidad de suficientes evaluadores capacitados, cuya legitimidad sea

reconocida por la totalidad de los profesores. Para ello, es necesario que los evaluadores:

- conozcan el trabajo que llevan a cabo los docentes;
- estén capacitados para elaborar las observaciones y los registros, de acuerdo con los estándares establecidos y los procedimientos de evaluación, y
- tengan autonomía respecto de los profesores evaluados, es decir, se debe asegurar que no exista una relación personal entre el evaluador y el docente que será evaluado, a fin de evitar cualquier conflicto de intereses que pueda dañar la objetividad que exige toda buena evaluación.

Palabras finales

Hemos dicho que el principal objetivo de un sistema de evaluación docente debe ser el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, con el fin de asegurar que todos los estudiantes aprendan durante su paso por la escuela. Se trata de que el sistema educativo identifique, con oportunidad, las fortalezas y debilidades en el desempeño de los maestros, con el propósito de ofrecer los apoyos necesarios para atender los problemas identificados, así como monitorear los procesos de mejoramiento.

Por otro lado, un sistema de evaluación con estos propósitos formativos puede facilitar la identificación de buenos profesores. Recordemos que reconocerlos es muy importante, ya que ellos representan el talento del propio sistema y pueden ser aprovechados para impulsar procesos de mejoramiento profesional de otros docentes. Evaluar adecuadamente el desempeño de los docentes no es asunto sencillo, menos aún si se aspira a mantener la congruencia entre su evaluación y otros ejercicios de política, vinculados con su formación y desarrollo profesional.

La existencia de un marco conceptual apropiado y ampliamente aceptado acerca de qué es un buen desempeño docente, es requisito indispensable para desarrollar un sistema de evaluación útil para apoyar a los profesores. Los estándares de desempeño docente que se han generado en otros países pueden servir de inspiración y punto de partida para un ejercicio de reflexión colectiva en torno a qué debemos entender en México como una “buena enseñanza” y cómo podemos reconocerla. Es deseable que nuestro sistema educativo comience a enviar señales claras acerca de los atributos y las cualidades que debe tener un buen docente, de manera que los profesores sepan lo que se espera de ellos y se preparen para alcanzar los estándares establecidos.

Será necesario, de igual manera, continuar trabajando para desarrollar instrumentos y procedimientos de alta calidad técnica que propicien procesos rigurosos de evaluación y aseguren que sus resultados sean justos y válidos, así como conformar un cuerpo de evaluadores con las competencias necesarias para que su labor sea legítimamente aceptada por los evaluados.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Jo Anne. *La rendición de cuentas en la educación*. Serie de políticas educativas. Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación/UNESCO, 2005.
- Barber, Michael y M. Mourshed. “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”. Documento núm. 41, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2008.
- Cox, Cristián D. y Lorena Meckes G. *Definiciones sobre desarrollo de estándares para evaluar el desempeño docente en México*. Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)/P. Universidad Católica de Chile, 2009.
- Hunt, Barbara. “Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina”. Documento núm. 43, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2009.
- Ravela, Pedro. “La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales”, en Martínez Rizo, Felipe y Elena Martín (coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Col. Metas Educativas 2021. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/Fundación Santillana, 2009.
- Vaillant, Denise. “Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, núm. 2, Madrid, 2008.

Participantes





ANA MARÍA CERDA TAVERNE

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, titulada en la Universidad Católica de Chile. Estudió la maestría en Ciencias, en la especialidad de Educación, por el Departamento de Investigación Educativa (DIE-Cinvestav). Investigadora en temas de cultura escolar y cultura juvenil. Experta en desarrollo profesional docente, área a la que ha aportado diversas publicaciones. Actualmente coordina el Programa Red Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación de Chile.



ANTONIA AGUILAR MONTERROSAS

Licenciada y maestra en Psicología. Colaboró en la Dirección General de Evaluación y en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Coordinó la evaluación de la Formación y la Práctica Docente en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval). Impartió cursos en licenciatura y maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Universidad Hebrea de México. Ha efectuado investigaciones sobre diseño de instrumentos para evaluar las competencias de los docentes y los alumnos.



ALBA MARTÍNEZ OLIVÉ

Profesora de educación primaria, graduada en la Escuela Nacional de Maestros. Maestra en Lengua y Literatura Españolas por la Escuela Normal Superior de México. Maestra en Investigación Educativa egresada del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. En 1995 fundó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) de la SEP. Dirigió las dependencias que dicha institución creó para impulsar la formación continua de los docentes mexicanos y encabezó las tareas para diseñar un servicio de asesoría académica para las escuelas. Actualmente se desempeña como consultora independiente.



FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Doctor en ciencias sociales por el Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (nivel II).

En 1999 obtuvo el Premio a la mejor tesis de doctorado por la Academia Mexicana de Ciencias, en el área de sociología.

Ha sido representante de México ante la Unión Europea en el área de educación en el proyecto Alfa-Tuning para América Latina.

Actualmente es profesor e investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México, y coordinador académico de la Especialidad en Política y Gestión Educativa.



ANNETTE SANTOS DEL REAL

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana. Se desempeñó como investigadora del Centro de Estudios Educativos y colaboró posteriormente con la subsecretaría de educación pública en la reforma de secundaria (SEP).

Efectuó varias investigaciones sobre la educación secundaria y la telesecundaria.

Actualmente funge como directora general adjunta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



LEONCIO FERNÁNDEZ

Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid. Tomó cursos de pedagogía en la Universidad de Comillas y de Teología en el Instituto Superior de Teología a distancia de Madrid.

Fue profesor de Ciencias Sociales en varios centros educativos en España; y rector y director de Centros Educativos de Madrid y Cádiz.

Actualmente es director de la Fundación Santa María (FSM), cargo que desempeña desde el año 2006.

Como autor de publicaciones especializadas colaboró en el Informe "El profesorado en la España actual" (1993). Escribió "Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria" IDEA (2004) y "Lectura y competencias del ciudadano" CEPLI-Universidad de Castilla La Mancha (2009).

Ha participado con artículos y colaboraciones varias sobre temas educativos en diferentes publicaciones, a escala nacional e internacional.

*Memoria del 3^{er} Seminario Internacional de
Educación Integral. Emociones, valores y
competencias docentes*

se terminó de imprimir en febrero de 2011,
en Duplicare Asesores Gráficos, S. A. de C. V.
Callejón San Antonio Abad núm. 70
col. Tránsito, C. P. 06820, Cuauhtémoc, México, D.F.