



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA CAMPUS II

MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

COORDINACIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

IX GENERACIÓN

TESIS

CONCEPTO MANIFIESTO EN EL DOCENTE DE ALUMNO Y "MAESTRO" DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO EN PLANTELES CECYTECH:

(UN ESTUDIO EVALUATIVO)

Eje del currículum: Teoría.

Presenta

SANDRA ORTEGA MIJANGOS

Para tener el grado de:

MAESTRA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

DIRECTOR DE TESIS:

Maestro: José Antonio Sánchez Ortega

ASESORES

Asesor I: Maestra Roxana Orantes Montes

Asesor II: Maestro Florencio Pérez Zamora

Tapachula de Córdoba y Ordóñez, Chiapas, Abril 2010.

BIBLIOTECA UNACH
FAC. MEDICINA UNACH



Nº. ADQ. ME011396
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
BORACÓN



18 de Mayo del 2010
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

**C. SANDRA ORTEGA MIJANGOS.
PRESENTE.**

Asunto: Autorización de la impresión de Tesis.

Por este medio informo a usted que después de revisar la última versión de la Tesis:

CONCEPTO MANIFIESTO EN EL DOCENTE DE ALUMNO Y "MAESTRO" DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO EN PLANTELES CECYTECH: (UN ESTUDIO EVALUATIVO), para recibir el Grado de:

Maestra en Docencia en Ciencias de la Salud

se autoriza la impresión con el registro correspondiente en los archivos de Posgrado.

**ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**

**DR. JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ ORTEGA.
Director de Tesis.**

C.c.p. Alumno interesado.

MGP/09

INDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULOS Y SUBCAPÍTULOS	PÁGINAS.
DEDICATORIAS	
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
Sinopsis del contenido	
CAPÍTULO I	
ACREDITACIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA.	
1.1.- La evaluación y la autoevaluación en educación	4
1.2.- La autoevaluación en educación. Criterios y directrices para la garantía de la calidad interna en las IES	17
1.3.- Conceptos de docente y alumno en el proceso de evaluación	23
CAPÍTULO II	
LAS ESCUELAS EN INNOVACIÓN. CECyTECH.	
2.1.- El colegio en su evolución	27
2.2.- Los productos educativos en el CECyTECH	30
2.3.- La visión del perfil docente en este sistema educativo	36
CAPÍTULO III	
EL DOCENTE PERSONA EN UNA VISIÓN TRADICIONAL AUTORITARIA PARA LA INNOVACIÓN	
3.1.- Las escuelas eficaces	38
3.2.- La calidad educativa. La falacia y el camino al constructivismo	46
3.3.- El camino del constructivismo como búsqueda de calidad educativa	52
3.4.- El camino constructivista para mejorar el aprendizaje y elevar el rendimiento de los alumnos	60
CAPÍTULO IV	
EL CONCEPTO MANIFIESTO EN EL DOCENTE DE ALUMNO "MAESTRO" DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO EN PLANTELES CECYTECH.	
Descripción del Problema	66
Preguntas derivadas del planteamiento del problema	68
4.1.- Auto percepción del docente como autoridad tradicional en el aula	69
4.2.- Auto percepción del docente como participante de la acción educativa.	74
4.3.- Auto percepción insegura del docente como participante de la acción educativa	78
4.4.- El docente percibe al alumno tradicionalmente, según su procedencia y conformación	80

4.5.- El docente percibe al alumno como centro de atención, según su procedencia y conformación	84
4.6.- TESIS	88
CAPÍTULO V	
LA DECADENCIA DEL DOCENTE	
5.1.- El profesor obsoleto, quemado, la absorción en la administración y la política educativa por la calidad.	89
5.2.- El nuevo concepto de docente en la globalización	89
5.3.- Los problemas con la motivación de los docentes	94
5.4.- El diagnóstico del autoconcepto docente y su relación educativa con el alumno.	100
5.5.- La calidad educativa. Manipulación del comercio y el poder	102
5.6.- Centros eficaces	103
5.7.- ¿Dónde se está impulsando la calidad?	104
5.8.- La corriente de la evaluación se vuelve sospechosa	108
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	111
Prevención del síndrome de minusvalía del docente en el trabajo	115
Las actitudes y el afecto demuestran libertad laboral creativa	120
SUGERENCIAS	122
ANEXO I CUESTIONARIO	124
ANEXO II TABLAS DE RESULTADOS	127
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	162
BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA	170

DEDICATORIAS.

A MIS PADRES:

Un extraordinario ejemplo a seguir. Gracias.

A MI ESPOSO:

Ricardo por el amor y apoyo que siempre he encontrado en ti.
Gracias.

A MI HIJA:

Andrea eres un sueño hecho realidad y mi principal motivación para lograr mis metas. Gracias por existir.

A MI GRAN AMIGA:

Rosy, con quien siempre he podido contar incondicionalmente. Gracias.

A MIS ASESORES DE TESIS:

Dr. Florencio y Mtra. Roxana por todo el apoyo que me brindaron. Gracias.

INTRODUCCIÓN.

La educación media superior tecnológica prepara al alumno que estudia en ella para integrarse de inmediato al trabajo, o le da opción para seguir sus estudios en la universidad o el tecnológico. Este tipo de educación se ha sometido al proceso de evaluación para reconocer el costo/beneficio y evaluar así su permanencia o su modificación de acuerdo al proyecto de políticas públicas educativas, de manera que se ha evaluado siguiendo el lineamiento del Programa Nacional de Educación 2006-2012 y del Programa de Desarrollo de Educación Tecnológica 2006-2012 cuyos resultados reportan deficiencia en una visión general, por eso mismo deben revisarse las fortalezas y las debilidades y trabajar sobre ellas¹ para la innovación curricular.

Uno de los factores que contribuyen a la deficiencia en la formación terminal y en el proceso, es no hacer caso del desarrollo tecnológico e intelectual educativo que avanza sin parar, con ritmo cada vez más acelerado. Otro de los factores es la necesidad de trabajo bien remunerado de los aspirantes a docente, congruente con su formación para la docencia aunque en su disciplina y especialidad sean suficientes. La crisis del empleo ha obligado a los profesionales a buscar en las escuelas de educación media y superior una opción de ingresos económicos, el problema se presenta en los alumnos al fin de un ciclo y al fin de una carrera.

Un factor tradicional que se ha vuelto obsoleto es que el docente se había puesto en un lugar de elevada responsabilidad cuando se pensaba que la calidad de las escuelas estaba en manos de los buenos docentes. La investigación educativa ha hecho ver que son varios factores los que influyen en hacer, por lo menos, escuelas eficientes, es decir, que esos docentes utilizan los recursos acercándose a lo razonable de los resultados, pero todavía sin llegar a la calidad

¹ Programa Nacional de Educación 2000-2006 "Educación media superior tecnológica" Diagnóstico situacional. Secretaría de Educación Pública y Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006. Gobierno Federal.

esperada. El engaño es que la contraloría del Estado y la federación señalan como resultado de la supervisión que se cumple. Pero, si se cumple, entonces ¿por qué la evaluación reporta deficiencia? La respuesta es que solamente se llega al trabajo a cumplir objetivos sin espíritu de ascenso hacia la calidad por la sensación de ser un profesor devaluado y no tomado en cuenta.

El diagnóstico emitido de la evaluación propuesta por los ejecutivos del Programa Nacional de Educación, hace pensar en la solución de problemas que son muy notorios y dolorosos para el pueblo de Chiapas, el veredicto afecta a 8 regiones donde tiene presencia el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas, CECyTECH. Por lo tanto, al observar el resultado y remitirse a la multifactorialidad, se ha pretendido abordar el problema desde la raíz, desde el "conócete a ti mismo" buscando el concepto manifiesto de lo que es el docente y lo que percibe que es el alumno, porque la solución es para un problema tan complejo, pero ese problema tiene un eje tradicional cuando se piensa que el docente es el centro de la formación "si hay buenos maestros" la escuela es de calidad.

Puesto que el colegio referido tiene 33 planteles en ocho de las nueve zonas geográficas convencionalmente señaladas en el mapa del Estado, es ahí donde se hizo el estudio diagnóstico exploratorio en los docentes para definir cuales son las percepciones de sí mismo y del alumno que hay que tomar en cuenta, porque de ello depende la adopción de un modelo educativo que comprometa las cualidades del alumno en su formación y que el docente descargue su responsabilidad al perfil que le corresponde, de coordinador de aprendizaje y motivador de la formación profesional y no de responsabilidad del rendimiento y aprendizaje escolar en su totalidad. Al concluir el estudio y de acuerdo a los hallazgos se plantea la actualización docente y la propuesta del paradigma educativo constructivista.

La visión hacia la corriente constructivista con los diferentes modelos que la alimentan se debe a que su desarrollo es universal, al tomar en cuenta al personal que se involucra en la educación, como seres corpóreos y no solamente civiles dentro de un plan de trabajo, es decir, se les debe ver como personas situando al alumno como centro de atención formativa y al docente como bienhechor por su trabajo logrado con vocación, pues solo así se logrará un máximo de provecho escolar y calidad o al menos eficacia escolar.

Una razón más para el cambio de paradigma posible hacia el cognoscitivismo, humanismo y culturalismo educativo, es que el país tiene diferentes condiciones culturales, no todo es homogéneo y considerarlo así es injusto, también hay que tomar en cuenta que en el territorio se tengan diferentes condiciones económicas y oportunidades educativas con cercanía a fuentes de trabajo en la producción industrial y turística, para que retroalimenten la teoría aprendida en la escuela. No es lo mismo el Norte del país que el Sur, porque este Sur no tiene industrias y su economía es limitada, por eso la regionalización da indicios de singularidad y esta de una necesidad de modelo educativo que se adapte a las diferencias.

De acuerdo a las diferencias, el diagnóstico de éxito o avance y el planteamiento de solución de problemas deberá justificar la regionalización de los planes de estudio, pero a la vez aceptar lo conveniente de la Reforma Educativa de las instituciones federales y estatales para tener congruencia con los presupuestos y demás factores operacionales que se afecten con el cambio.

El mundo educativo se está moviendo en torno a la productividad y el trabajo², ha puesto los ojos en un proyecto de efectividad en la formación de técnicos que vayan directamente a los campos laborales³ y

² Murray, Ása y Steedman, Hilary. Los perfiles de cualificaciones en Francia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido. Cedefop, Formación profesional N° 22, 2001

³ Engineering Training Authority. Engineering Reformation Project. London, 1996.

rindan lo suficiente de acuerdo a lo que los empleadores necesitan y también vigila que las instituciones de enseñanza media estén formando a los alumnos en ese camino de necesidades⁴. Es decir, los "empleadores" son quienes urgen a los expertos a que ajusten el plan de estudios de cada disciplina técnica científica para dominar determinadas habilidades y comportamientos para que al egresar, los profesionales satisfagan su demanda de trabajo, para que produzcan con calidad lo que elaboran, así es como se propone la Enseñanza en Competencias Profesionales ECP que los egresados se guíen por *el saber hacer, y saber ser* de manera que la tendencia educativa sigue las líneas de formación profesional en competencias profesionales⁵.

La multiculturalidad y particularmente la diferencia entre personas son patentes, por la fuerza del comportamiento en las naciones industrializadas hoy día, después de constituirse en la Comunidad Económica Europea que dio cabida a obreros de múltiples nacionalidades y propició la migración de africanos e hindúes a los centros de trabajo⁶. Ahí se gestó la necesidad de evaluar, acreditar para ajustar los planes de estudio a las necesidades actuales.

Ahora se han creado organismos de evaluación y acreditación para que los trabajadores sean contratados por el criterio de eficiencia, de suerte que si México está inscrito en la OCDE entonces debe registrar a sus trabajadores como acreditados. Esta mecanización obliga más a reconocer el concepto que subsiste en la mente del docente sobre lo que él es y lo que el alumno es para él, pues de esto depende la "vacuna" contra la despersonalización desde la escuela. Con el proyecto de certificación y contratación se tiene la consigna legal de que quienes

⁴ NCVQ. The NVQ Monitor. London, Winter 1995. "Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland". London, 1995.

⁵ Steedman, Hillary. Evaluación, Certificación y Reconocimiento de las Destrezas y Competencias Profesionales. En: Revista Europea de Formación profesional. En el. 1. CEDEFOP. Berlin. 1994.

⁶ Ministerio de Educación y Ciencia: 1996: Anexo p.3 Ministerio de Educación y Ciencia. Educación Reglamentada. Proyectos de Reales Decretos de Títulos de Formación Profesional. Tomo II. Madrid. 1996.

aprueban obtengan un documento de validez internacional con los países que han suscrito este plan de educación media superior.

En el Programa Nacional de Educación se señala como proyecto que se utilice el modelo de formación tecnológica y profesional Basado en Competencias Profesionales (EBCP) en un discurso de campaña el C. Lic. Vicente Fox Quezada, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, propuso que si la migración de mexicanos era inminente, al menos debieran ir para Estados Unidos de Norteamérica, los mejores jardineros, cultivadores de hortaliza, técnicos en limpieza, etc. hecho tan criticado por las fuerzas políticas contrarias de manera que se dejó a un lado esta observación pertinente, sin embargo era una percepción futurista para la solución de necesidades de trabajo como mano de obra calificada e inquietud mundial⁷.

JUSTIFICACIÓN.

En 1995 el proyecto PISA de evaluación del aprendizaje de las matemáticas, la literatura y el pensamiento abstracto, propuesto por la OCDE, creó conciencia del lugar que ocupa México en la lista de países que aceptaron ser evaluados. Este es un indicador de que existe un problema, pero no se dice qué factores influyen en el resultado.

Sabemos que existe marginación en el Sureste y sabemos que no se atacaría por ahí el problema del atraso de la educación técnica, pero no se pueden cerrar los ojos ante la evidencia y corresponde a los educadores, a los investigadores educativos proponer soluciones viables y sustentables, presentarlas a los directivos, los rectores y los políticos al tiempo que se vigila que se trabaje en la adecuación educativa a las necesidades regionales y a la inminente globalización de la economía por la producción.

⁷ Beaumont, Gordon. Review of 100 NVQ's and SVQ's. A Report submitted to the Department for Education. London, dec. 1995.

Se conocen las deficiencias que las instituciones educativas tienen sobre la formación docente y el control laboral de los mismos⁸ que atienden la enseñanza técnica, también el conocimiento de los factores que originan el problema profesor, tanto por la contratación por perfil profesional, como para el cumplimiento de los programas, la actualización docente para la permanencia laboral por competencia⁹, la personalidad manifiesta y latente, la sensación del docente "acabado" y obsoleto como el perfil tradicional, con otros factores de atraso como la falta de industrias para la formación técnica durante el estudio para hacerlo en los escenarios reales que son el campo de trabajo, etc.

A la vez que se forman técnicos para la producción se pide el rendimiento de cuentas y se continúa el pensamiento de Tyler en cuanto a evaluación de la actividad de los centros educativos, que ya no es válida del todo, en torno a alcanzar los objetivos que están inscritos en el currículum.

Se justifica entonces tener el diagnóstico de conciencia personal: ¿Qué dice el docente, qué es? Y ¿Quién es el alumno para el docente? Eso lo pueden decir los participantes en la investigación al contestar un cuestionario con opciones en la escala Likert en un plan de investigación que se especifica abajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La investigación educativa que se proyecta está en el nivel diagnóstico, sobre el reconocimiento del concepto latente que tiene el profesor sobre lo que él es y lo que alumno representa para él durante los procesos educativos en varios centros del sistema de educación tecnológica "CECyTECH" porque de algún punto estratégico parte su

⁸ Rodríguez Díez, B. "La observación como instrumento de evaluación del profesorado que promueva la mejora e innovación del proceso de enseñanza" Revista Bordón. 52 (3), 2000.

⁹ Bjornavold, J. La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales. Cedefo, Formación profesional n° 22. 2001.

trabajo, cada una de sus acciones y lo que vislumbra a diario como meta a alcanzar.

El diseño de investigación tiende a dar claridad al problema que subyace en el bajo rendimiento escolar detectado en el examen puesto en los programas del proyecto PISA de la OCDE a las escuelas tecnológicas y ese problema incluye fuertemente al docente por considerarse tradicionalmente como el motor del proceso educativo aunque en la actualidad se sienta excluido en la toma de decisiones.

El problema es reconocer en las cuestiones presentadas en una autoevaluación, a los docentes qué factores hacen que defina su perfil, válido hasta el momento de la evaluación actual del docente, con ítems extraídos de la teoría de la escuela crítica y del cognoscitivismo educativo porque finalmente se pretende llevar a todos los docentes hacia el perfil de un profesional educativo inmerso en la justicia del modelo humanista cognoscitivo, modelo que reconoce capacidades en el alumno.

En síntesis la investigación se apoya en la autoevaluación educativa como primer paso, pues no se puede avanzar si no se sabe como es el suelo donde se pisa y el sendero por delante para llegar a la meta propuesta¹⁰.

La relevancia del problema estriba en solucionar un problema político de la educación que es subir el nivel en las próximas evaluaciones internacionales pero en una mejor intención se pretende lograr implantar una simbiosis laboral con fines de aprendizaje entre el docente y el alumno en todos los niveles educativos, particularmente en el medio superior y el técnico profesional.

En la primera solución está la implementación de la Reforma educativa nacional para la formación tecnológica en la enseñanza media

¹⁰ Actualmente se está extendiendo la cultura de la evaluación de los ingresos, los procesos y los productos, se buscan certificaciones ISO 9000, 9004, etc. Estefanía, J. L. (2001) Evaluación del centro y calidad educativa. C. C. S Madrid, Páginas 77-100.

superior, en la que no se toman en cuenta las circunstancias desiguales en las regiones del país y de Chiapas en particular. La Reforma educativa, debe sustentarse en un diagnóstico más o menos confiable de la situación para reconocer al actor central de las escuelas, el docente para involucrarlo en el cambio y no dejarlo fuera de la planeación.

La perspectiva de la investigación salta a la vista, en cada región del país deberán hacerse las modificaciones necesarias a lo que en el centro se disponga por política económica y educativa con miras a navegar al mismo ritmo que el resto del mundo pero el docente deberá tener un perfil con estrategias personalistas.

La investigación tiene como impacto inicial, la adopción de los criterios de la evaluación que hace la OCDE y que nacieron de la mercadotecnia y la economía en general por su pretensión de evaluar el costo y el beneficio, criterios aplicados a la educación en un siglo de comercio y globalización, de democracia y rendición de cuentas, pero el interés fundamental es mayor pues se pondrá de manifiesto lo que el docente cree que es, de manera que se comienza con la pretensión de lograr regionalizar a través de un escrutinio cuidadoso, el consenso de la actitud docente en cada uno de los ocho planteles que representarán las regiones que conforman al Estado de Chiapas.

Preguntas derivadas del planteamiento del problema.

Los docentes de los planteles educativos incluidos, del CECyTECH, ¿Manifiestan su concepto de docente y alumno al centrar su trabajo en el alumno o al mantener la inercia laboral de su autoridad?

1. Si centran su trabajo en el alumno aceptan su capacidad de aprendizaje, de trabajo y su responsabilidad en formarse a la vez que ceden la autoridad tradicional de su investidura en el pasado

con lo que se transita con elementos idóneos hacia una formación profesional de calidad¹¹.

2. Si mantienen la inercia laboral es que actúan de manera pasiva tradicional o están convencidos de que ellos, tienen la autoridad para enseñar, evaluar, planear y adecuar la educación a los cambios de una sociedad dominadora, en donde el alumno es subordinado, pasivo y no responsable de la calidad de su formación. Así la calidad será conceptualizada con patrones políticos.

Las consecuencias previstas serán las siguientes:

3. Si no se tiene definido un perfil docente congruente con una corriente educativa ideal, para formar a un técnico profesional, no se sabrá si ya se tiene o hace falta formación docente¹².
4. Si se adopta sin reflexión una reforma curricular incluyendo la corriente educativa que se proponga, no podrá adecuarse a las circunstancias de Chiapas.

El objetivo de la investigación está en el campo de los procesos educativos y es lograr poner de manifiesto la conceptualización que tiene el docente de sí mismo y del alumno en sus actividades escolares.

El objetivo general de la propuesta de investigación se orienta para reconocer los problemas en torno al docente, para activar el currículum concebido como plan de estudios, que en Chiapas, atrasan la formación de técnicos profesionales, con la finalidad de innovar a las instituciones adecuándolas a sus circunstancias socio/históricas por medio de la formación docente, para lo cual se requiere resolver esto:

¹¹ Pérez Juste, R. y col. (2000) Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Editorial Narcea, Madrid. Páginas, 13-41, 61-71

¹² Scheerens J. and Hendricks M. "Benchmarking the Quality of Education: 1. Perspectives on Education Indicators and Benchmarking". European Educational Research Journal, 3(1): 115-138. 2004.

1.- Organizar los ítems que se refieran al autoconcepto de docente en ejercicio profesional y evaluar las respuestas de la escala de preferencias hasta definir esa preferencia dominante.

2.- Organizar los ítems que se refieran al concepto de alumno durante las actividades profesionales y evaluar las respuestas de la escala de preferencias que ponen de manifiesto la dominancia de conceptos.

Plantear el resultado como una hipótesis a comprobar en estudios específicos emanados del diseño de investigación presente y los resultados obtenidos.

3.- Contrastar un perfil de docente entre el real detectado y el ideal para una Reforma educativa CECyTECH congruente con la calidad que se pretende lograr, no en reproducción de datos sino en la solución de problemas.

4.- Contrastar la corriente educativa tradicional y del conductismo con la corriente constructivista de aprendizaje significativo, que es la deseable en estos tiempos de democracia y de reclamo de derechos.

Ahora se visualizan posibles resultados de la investigación diagnóstica:

1.- Debido a que se supone por observación "prima facie", que los profesores participantes en el estudio, no son docentes de carrera, se cree tengan un autoconcepto de "autoridad" educativa y su comportamiento sea de dominio en el aula y conducción reactiva del alumno.

2.- Aunque parece ser que los docentes no tienen formación docente pueden tener ya una visión de reconocimiento de que son guías para el aprendizaje y el alumno es capaz de involucrarse en su aprendizaje.

El resultado será el diagnóstico que sustente la planeación de actualización o formación docente que permita dar el perfil para una Reforma educativa congruente con el fin de alcanzar la eficacia y, de ser posible, la calidad que pretende con otros fines la OCDE como política económica.

En el CECyTECH, se utilizan indistintamente los términos de docente, profesor, catedrático y maestro, por lo que en este documento se utilizarán como sinónimos para referirse al profesionista que se dedica a la actividad profesional de la educación (formación de alumnos).

Parece más apropiado el término docente ya que es la palabra que aparece en referencias laborales, normas, leyes, programas y describe mejor a quien se dedica a la profesión de formar cuadros profesionales. Por ejemplo: "Carrera docente", "Formación docente", él que está dedicado a enseñar. El término menos usado es el de docente referido al alumno y se ha hecho clásico éste último por aquello de los modelos tradicionales en donde A = sin, Lumen = luz, es decir, alumno significa el que no tiene luz, no tiene conocimiento, pero eso se acabó, el alumno si tiene antecedentes de conocimientos, pero estos deben organizarse de acuerdo a un programa e incrementarse según la visión de una escuela tecnológica o facultad universitaria.

En la década de los 60 y 70 del siglo pasado fue el período de nuevas corrientes educativas que conceptualizan subliminalmente o explícitamente al docente y al alumno, son estas:

El Conductismo que se presentó en el campo educativo como "La Instrucción Programada" con Skinner como teórico iniciador, quien propuso el empleo de las "Máquinas de enseñanza".

La puesta en marcha de los Programas CAI, siglas que pueden traducirse como Instrucción Asistida por Computadora, técnicas de modificación conductual aplicadas a la enseñanza, también los Modelos

de sistematización de la enseñanza son precursores del concepto docente de ingeniero o de facilitador dentro de un engranaje productivo.

La enseñanza programada, es el intento de lograr en el aula escolar, los mismos resultados del control conductual alcanzado en los laboratorios, usando los principios conductuales¹³ en los animales y deja ver que el alumno será reactivo por muchas cualidades que se le busquen, una vez dentro de una institución, esta manda con un fin determinado y no otro.

La enseñanza programada se ha asociado con la enseñanza asistida por computadora, pero puede ocurrir sin el empleo de cualquier tipo de máquina.

No puede haber enseñanza programada si no hay "mapa" a seguir, es decir un programa, ese es el elemento básico de la enseñanza, está constituido por una serie de segmentos que presentan información en forma creciente. Dicho programa será propuesto, toda vez que sean analizados con detalle los objetivos finales y se establezcan las conductas que finalmente llevarán a los alumnos al logro de los objetivos. Aquí interviene el beneficio de la política de control y la facilidad de registro de los actores por medio de documentos.

Actualmente una de las variedades del conductismo en educación es la elaboración de programas basados en la definición de competencias profesionales básicas de manera que se parece la construcción de un programa en uno u otro sentido con tres pasos:

- 1) Determinación de los objetivos (competencias definidas) del programa y análisis de las variables que los sustentan.
- 2) Redacción del programa (currículum y programa).

¹³ Cruz, A. Teoría del aprendizaje y tecnología de la enseñanza Editorial Trillas. México, página 21 y ss. 1986.

3) Rectificación y validación del programa por los expertos y las normas establecidas en la política educativa vigente, interior a la institución o exterior en el sistema educativo.

Skinner recalcó las prioridades para tener éxito en la enseñanza¹⁴ recomendando ser claro acerca de aquello que se va a enseñar, asegurarse de comenzar la enseñanza con lo que se considere necesario para el aprendizaje de eventos más complejos, permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo y programar los temas. De esta manera se valida el trabajo en el aula y la institución, se cumplen objetivos y se legaliza el proceso. Nadie se da cuenta del control tenue que se ejerce hasta que aparecen las consecuencias hasta tener en mente la idea del "profesor quemado" y el alumno reactivo contratado para un aspecto específico de trabajo pero no el dominio del proceso final de producción.

El punto clave de lo que hace el conductismo en educación está referido al concepto de evaluación. Cuando el alumno progresa efectivamente, en forma paulatina en la enseñanza programada, debe cumplir con la condición importante de no cometer errores, o cometer los mínimos para ser acreditado al objetivo siguiente.

Es una característica del conductismo hacer una "evaluación" (prueba) de conocimientos antes y la misma aplicada después de la intervención educativa, como un pretest, la experimentación y el estudio post hoc de la investigación experimental, de hecho cada sesión es un experimento hecho en humanos (docente y alumno) De esta manera se registra que hubo modificación de la conducta, aunque no haya desarrollo de la persona, porque eso no importa en ese tipo de educación.

Los instrumentos de evaluación en el conductismo, se elaboran con base en los objetivos enunciados previamente y apuntando hacia la

¹⁴ Woolfolk, A. E., Psicología educativa, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana, México, 1990.

conducta observable, que se tomen en cuenta los criterios y condiciones de ocurrencia de la misma y así aparece el evaluador como justo y legal cuando no es esa la intención sino el registro del evento, constatación de que se progresa y preparar la siguiente sesión.

Nótese que a los instrumentos de evaluación se les llaman *pruebas objetivas*, así, como las pretensiones de la ciencia (observable, medible, reproducible, etc.) Se considera que los tests compuestos de ítems representativos de los objetivos, aportan información suficiente para evaluar en forma objetiva el desempeño de los alumnos, **sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador**, porque tampoco el docente cuenta y no es preciso que quien aplique el test sea docente, basta llamarlo examinador.

Otra característica importante es que las evaluaciones se fundamentan en criterios y constructos¹⁵. Por eso permiten ser sometidas a la medición matemática de su dificultad y discriminación, para luego ser guardado, cada ítem, en un banco de ítems, validados por la teoría biserial puntual o teoría de los tests¹⁶, hecho que parece loable en el sentido de la legalidad científica pero que no toma en cuenta que el alumno, en su angustia por aprobar, copia solamente las respuestas, por lo que la dificultad y discriminación del ítem se van a la basura de las intenciones buenas. Ese es el ser humano, no un animal, menos una cosa manipulable a discreción.

El cognoscitivismo fue una reacción nacida por inercia sobre el conductismo y se perfiló en las investigaciones de Wundt y Thorndike, fue propuesto con el nombre de "las Teorías de la instrucción" y fue impulsado por Bruner, "el Aprendizaje Escolar" ideado por Ausubel¹⁷ y

¹⁵ Hernández, Carlos, J. G y García, H., "Las teorías de la psicología educativa: análisis por dimensiones educativas, programa de publicaciones de material didáctico:" Facultad de Psicología, UNAM, 1991.

¹⁶ Martínez Arias, M. R. Teoría clásica de los tests en la educación. Editorial Pirámide, Barcelona, 1998.

¹⁷ Ausubel, D "Bases del aprendizaje significativo" Capítulo 3, en: Psicología Educativa Editorial Trillas, 1999.

la "Tecnología instruccional": estrategias de pedagogía impuestas por los gobiernos. Se suscitaron las Investigaciones sobre los procesos cognoscitivos en los alumnos, se ensayaron los "sistemas expertos" y "programas de enseñanza inteligente". Otra de las modalidades de la corriente cognoscitivista fue la propuesta para el uso de "Programas de enseñanza y de estrategias cognoscitivas y habilidades para la solución de problemas".

En general debe hablarse de una corriente **constructivista** que intenta justificar sus bases en una epistemología psicogenética porque se genera dentro de las potencialidades del ser humano. Se trata de la visión de varias teorías educativas como el cognoscitivismo, el humanismo y la teoría del aprendizaje socio/histórico. El núcleo de génesis de las teorías que coinciden en la corriente constructivista parten de la hipótesis de que el ser humano para aprender construye su propio conocimiento por traducción de los elementos que recibe y extrapolación de significados con los que ya conoce.

En la década de los años 90 las políticas educativas ya toman en cuenta los beneficios que genera el uso de esta teoría y que se aplica en los modelos pedagógicos cognoscitivo, humanista y sociocultural y sus variantes. Por estos años se creó conciencia de la condición humana en base a la evolución de la sociedad hacia las democracias y el reclamo ciudadano de sus derechos¹⁸. La conciencia del mundo despertada por la Declaración de los Derechos Humanos del Hombre promulgada en el mes de octubre de 1948 en la ONU también dio origen a los reclamos del trato digno a los ciudadanos por parte de la autoridad y de los planificadores institucionales de servicios al pueblo, dentro de estos los educativos.

¹⁸ Dos grandes movimientos iniciados por estudiantes universitarios en aras de la libertad y el respeto a su dignidad fueron: "La primavera de Praga" de 1968, frente al dominio socialista en Checoslovaquia y el movimiento estudiantil en París con los estudiantes de la Sorbona en 1964, impulsados también por las ideas de J. P. Sartre y que tuvo repercusiones en la conciencia de los estudiantes de México para dar el movimiento del 68 masacrado en la Plaza de las tres culturas en Tlatelolco D. F. el 2 de octubre del mismo año.

Los avances en el comportamiento social, la consolidación de la democracia en los pueblos del llamado Primer Mundo han motivado que en México se trabaje en la renovación educativa que se inició en 1990¹⁹ y es la que se mantiene hoy día y puede verse la huella del constructivismo en los textos de referencia con los que se explica y justifica el Programa Nacional de Educación 2000-2006 y se alarga hasta la visión de consolidación en el 2030.

Desde la visión psicopedagógica, la educación debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su *autonomía moral e intelectual*.

"El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores.

El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca"²⁰.

La corriente constructivista parte de un planteamiento de interdependencia de los alumnos e interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento. El constructivismo concibe como metas principales de la educación el desarrollo moral e intelectual de los futuros profesionales, así como que estos aumenten sus capacidades racionales como descubridores de datos y fenómenos, como constructores activos de conocimiento.

El docente formado en esta teoría, es entendido como un guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y autoestructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta. Los

¹⁹ En 1990, El licenciado Erenesto Zedillo P. de L. Secretario de Educación, promulgó el trabajo de renovación educativa de los intelectuales de la educación reunidos en Cocoyoc en trabajo intensivo. Se llama Reforma Educativa Nacional. Todo el movimiento obligó al rediseño curricular y al diseño de los nuevos currícula en base al constructivismo, es decir tomando en cuenta la autonomía (no la dignidad) del alumno y su capacidad cognoscitiva.

²⁰ Kami, C. "La autonomía como objetivo de la educación; aplicaciones de la Teoría de Piaget" En: Infancia y Aprendizaje. Pp. 29.

estudiantes siempre son considerados como constructores activos de su conocimiento en todas sus variedades (declarativo, de actitudes y habilidades) y se parte en todo momento de su competencia cognoscitiva, para definir objetivos y metodología didáctica. Al finalizar los estudios profesionales, la evaluación debe realizarse sobre los procesos nociones y competencias cognoscitivas de los alumnos.

En relación al cuestionario que se emplea como autoevaluación por escala de actitudes debe justificarse por la teoría que se expone y también por el sentido del proceso evaluativo en donde se contrasta lo que pretende cada modelo educativo, por ejemplo: la teoría de la evaluación y la teoría educativa que están centradas en el conductismo tienen un sustento epistemológico en el Positivismo, el Existencialismo y la Fenomenología pretende acercarse a la objetividad por la medición y dejar en un nivel más bajo al proceso evaluativo cualitativo, de ponderación que se fundamenta en la dialéctica y comparte los puntos de vista de la probabilidad y la subjetividad de la comunidad científica.

Por qué se evalúa en educación actualmente.

Se sabe que la evaluación educativa procede del campo de la producción, de la economía y de la mercadología, considerándose a la educación como un producto procedente de una institución en donde se han generado acciones llamados proceso y que tales productos van a la sociedad para integrarse en el campo de trabajo o en la solución de problemas (Deming en Japón, 1950).

Los organismos internacionales que evalúan la educación: los que evalúan la calidad total en educación, y aquellos que dictan la política mundial para la globalización han sido propuestos por aquellas organizaciones que tienen el dominio mundial, impulsadas por la demanda de mano de obra calificada y que buscan la calidad del "producto educativo". Esas organizaciones proponen leyes que se aceptan por medio de los Tratados internacionales de cooperación que

incluyen los de comercio y tránsito de trabajadores, después por la ONU, la UNICEF, la UNESCO, etc. hasta hacerse del conocimiento mundial.

Se le ha encomendado la evaluación de los centros educativos en el mundo a la Organización para la Calidad del Desarrollo Económico OCDE, en América Latina se le ha encomendado al CENEVAL, el CISSE, el INEGI, etc. Es decir a dependencias medias y periféricas para el control, generalmente para el uso óptimo de los recursos, son ellos quienes en especial miden la calidad, la efectividad y la eficiencia educativa en Europa como el (National Quality Program) NQP o Programa Nacional de Calidad.

Aunque esta investigación se centre en la actividad del docente tiene una amplitud de visión introyectiva del docente para evaluarlo por lo que contesta en los reactivos, se trata de una autoevaluación diagnóstica, definición de conceptos en el campo epistemológico, aunque no se profundice en las definiciones como actos terminados de saber, se tiene en lontananza la formación docente que conviene al aprendizaje de calidad, sin embargo como se trata de escuelas técnicas con rendimiento terminal en el área técnica y de requisito para el ingreso a la universidad, se abarca el campo de la formación profesional y el plan de estudios.

La evaluación educativa ha nacido y se ha desarrollado como una necesidad de conocer los resultados de un trabajo institucional, para conocer las dificultades de activación de los procesos formativos en el aula y la escuela. Es una cultura que comenzó a gestarse en el principio del siglo XX y que ha ido conformándose en el plano de la aplicación y en el plano de la reflexión (es la metaevaluación). A la evaluación educativa la favoreció el desarrollo de técnicas de medición y de análisis de la información, creció al amparo de la psicología experimental.

Se reconocen los trabajos de evaluación educativa de Enrich y Tyler, de Cronbach y R. Stake, de Scriven y Phopam, etc. que han impulsado el reconocimiento de actitudes, intereses, hábitos para la adaptación social de las instituciones educativas a la solución de algunos problemas de la sociedad.

Hoy la evaluación es uno de los aspectos o fases de la educación en la que más se fijan los gobiernos para normar sus políticas públicas, todavía se percibe la acción de la escuela como un centro de enseñanza pero la democracia le ha dado al ciudadano una luz para hacerse cargo de la solución de sus necesidades, se le ha dado la responsabilidad de formarse, sin embargo hay necesidad de corroborar el resultado y las consecuencias, por ello cada programa educativo está hoy más que nunca sometido a revisión. La evaluación, según Robert Stake, está más orientada según se defina el contexto educativo en que se interactúa.

Conceptos para la investigación.

Formación docente: es el incremento de habilidades, actitudes y cualidades para que una persona se considere dedicada a la formación de alumnos en el plano profesional.

La formación es para Ferry²¹ un proceso de desarrollo individual tendiente a perfeccionar capacidades tales como: sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y utilizar el cuerpo. Estas capacidades entendidas definitivamente como conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes de los sujetos frente a los objetos de la realidad.

La formación es, la educación dirigida, la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente vividos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo.

Se entiende por experiencia a la acción continua, a la conjunción de los actos sustentados por una teoría que los explica, a una acción

²¹. Ferry, Guilles, El trayecto de la formación, Paidós, México, 1990.

que se realiza en la vida diaria en donde se acumula conocimiento significativo en diversos campos.

Formarse no es algo diferente a lograr un aprendizaje sustancial, porque es un trabajo planeado cuyo beneficio se refleja en sí mismo y es libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los recursos que se ofrecen en el ambiente y los recursos propios dentro de un ambiente social por afinidad de proyectos (los cursos, talleres, seminarios, diplomados, etc.) además de aquellos que en colectividad se proponen o se construyen.

La modalidad de formación profesional que ha hecho revolución reciente es aquella planeada por competencias y es necesario saber que son esas competencias.

La competencia ve al recurso humano como un capital intelectual de experiencias valiosas y diversas, experiencias que se manifiestan claramente por capacidades y aptitudes sobre el **saber** (campo cognoscitivo) sobre el **saber hacer** (para el campo de las habilidades y procedimientos) y **saber ser** (que es el campo del comportamiento ético o las actitudes), dentro del marco de sus propias funciones y actividades cotidianas

La competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo definida y medida en términos de desempeño dentro de un determinado contexto laboral. En la competencia se reflejan los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad, de conformidad con una norma productiva o de convivencia.

Por lo tanto hay que observar en la autoevaluación cómo se perciben estas competencias docentes, porque la docencia es una profesión aunque la productiva económicamente hablando sea la profesional en una disciplina (ingeniería, contabilidad, agronomía, etc.)

en este plano del concepto, la competencia académica y la competencia profesional tienen una relación estrecha con el proceso educativo.

La incorporación del concepto de competencias en la educación tiene la finalidad de plantear la posibilidad de considerar la formación profesional que conduzca a lograr la calidad de los procesos y mejorar los resultados de aprendizaje considerando su valor para el empleo del egresado en el que se puedan identificar el desarrollo de saberes transferibles a distintas situaciones y contextos.

Las competencias que organizan el trabajo para resolver problemas de la sociedad permiten mantener actualizada la oferta laboral. Las competencias encaminadas a lograr la calidad de los servicios, ayudan a definir la formación de la persona en función de los objetivos definidos previamente y que son los puntos de partida para construir el plan curricular en donde se incluyen: expectativas, saberes, habilidades y actitudes o comportamientos de los destinatarios²².

La palabra "evaluación" en los pueblos de habla castellana tiene dos acepciones diferentes: reconocer lo que se tiene y lo que no se tiene y darle valor a algo que se pretende tener o ya se tiene, en inglés ambas acepciones son igualmente correctas pero se representan por dos palabras a las que se les da su significado preciso la primera de ellas es "Assessment", se traduce por la "medida en la que se corrobora la extensión o calidad de un producto o el haber alcanzado un logro". Esta palabra inglesa se utiliza con dos fines principales: uno es para guiar el desarrollo de un proceso con miras a la mejora de él mismo en el plano educativo y se usa también para describir como se alcanzó ese logro o rendimiento en un periodo de tiempo en un ambiente determinado (Stewart, J. Y otros 1989. p.5). La otra palabra inglesa empleada es, "Evaluation", implica la emisión de juicios acerca de los objetivos de

²² Competencias profesionales en el Diseño y Desarrollo Curricular, publicado como anexo del "Formación por Competencias y Género". Programa FORMUJER Argentina. MTEyFRH, Buenos Aires, agosto 2001.

aprendizaje usando la información conseguida por medio del assessment.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Se planeó una investigación exploratoria, descriptiva y el supuesto conduce a obtener un perfil con tendencias en la visión del sí mismo como docente y de la visión del otro como alumno dentro de una corriente pedagógica tradicional y de la Tecnología educativa, por un lado y por el otro la visión cada vez más justa de conceptualizarse como personas a los agentes de la educación. Todo aquello que sea negativo al reactivo que aplique corresponderá al modelo tradicional o conductista todos aquellos ítems que respondan positivamente en el estarán en el modelo constructivista.

Es un estudio de corte cualitativo en el que se detectan frecuencias de respuesta en torno a una de control llamada criterio sustentada en la corriente constructivista de la educación.

El instrumento de colección de datos sugiere una aseveración y se pide la selección de una opción que evalúa una actitud en preferencia cualitativa. Un cuestionario que colecta datos sobre el autoconcepto docente y el concepto alumno.

Las siguientes son algunas de las consideraciones que se desea sean reales y están en el cuestionario. Se adelantan respuestas deseables con la consideración teórica.

Se optimiza el aprendizaje ayudando a los alumnos a expresar libremente sus problemas (sentimientos y creencias).

El aprendizaje se produce cuando se toma en cuenta al alumno en su corporeidad, en su totalidad.

Trabajar sus aptitudes académicas es igual de importante que ayudarles a los estudiantes a comprenderse a sí mismos.

Los estudiantes son inteligentes y libres para promover su aprendizaje.

El docente que está bien consigo mismo es capaz de resolver los problemas difíciles.

La relación docente alumno amistosa da mejor aprendizaje que la autoritaria.

El docente debe permitir que el aprendizaje en clase relacione los contenidos con escenarios sociales y los propios intereses de cada uno.

Aceptar a un alumno tal como es, aunque sea indisciplinado, promueve su interés por aprender.

El docente debe estar abierto a las circunstancias con sus alumnos.

El rendimiento escolar es mejor cuando el docente se pone en el lugar del alumno en cuanto a intereses.

El docente que escucha a sus alumnos con atención trabaja para el aprendizaje.

Los docentes que centran su trabajo en el estudiante se deduce que se interesan por el aprendizaje del alumno. Este enfoque es congruente con la comunicación sincera con los alumnos para que estos se responsabilicen de su propia formación. Estos docentes le dedican tiempo al principio terapéutico en la formación de cada alumno (potencian sus cualidades) su trabajo es esférico en oportunidades, miran el crecimiento total del alumno.

En un futuro próximo podrá completarse la exploración con entrevistas estructuradas en la misma corriente y tal vez se complete revisando el portafolio de cada docente siempre y cuando el diseño de la investigación siga la indagación de causa efecto en una tesis para doctorado.

Aunque en las tablas estadísticas de presentación de los resultados se toman las variables rango de edad y sexo, no se preparó la investigación para conocer la variabilidad de los resultados en torno a esos dos rubros, se tomaron los resultados totales y los porcentajes que inclinen hacia "el muy de acuerdo" cuando se esperaba esa respuesta o hacia "en total desacuerdo" cuando esa sea la respuesta deseada.

Los resultados totales son parte del criterio para la toma de decisiones sobre la aceptación de la Reforma educativa, que es el motor de esta investigación impulsada por la política educativa nacional del Programa nacional de educación del sexenio, pero una Reforma acorde al diagnóstico logrado, porque cada región de la República es especial. No hay uniformidad de sociedad y cultura.

El reporte final de la investigación se elaboró por capítulos cuyo contenido es el siguiente:

Capítulo I.- La acreditación, la evaluación y la calidad educativa. La evaluación y la autoevaluación en educación. Los conceptos de docente y alumno en el proceso de evaluación. **Capítulo II.** Marco situacional. CECyTECH. **Capítulo III.** El docente persona en una visión tradicional autoritaria: Las escuelas eficientes. Conceptualización del docente como responsable de la educación, motivo de reforma educativa y de innovación curricular. **Capítulo IV.** El concepto manifiesto en el docente de alumno "maestro" durante el proceso educativo en planteles CECyTECH. Material y métodos. **Capítulo V.** La decadencia del docente. El docente obsoleto, quemado, la absorción en la administración y la política educativa. La calidad, manipulación del comercio y el poder. **Comentarios:** La persona, el constructivismo, el docente y el alumno. **Limitaciones. Conclusiones.**

RESUMEN.

Antecedentes.

En todos los países en vías de desarrollo se ha propuesto la evaluación de la educación con un trasfondo de influencia del Banco Interamericano de Desarrollo que financia la campaña y la planea en tres fases, sin embargo la evaluación en el sistema educativo mexicano en el nivel de la educación tecnológica debe dar más que una satisfacción a organismos internacionales, debe dar un diagnóstico para el punto de partida para la innovación curricular incluyendo a los alumnos como responsables de la educación y restarle autoridad innecesaria a los docentes tradicionales.

Material y métodos.

Se planteó una investigación educativa a través de un cuestionario de autoevaluación para docentes de ocho planteles del CECyTECH, que aceptaran el procedimiento. Fueron 68 hombres y 44 mujeres docentes, la intención fue reconocer el concepto que tienen de sí mismos y el concepto de alumno en el proceso educativo, todo ello aflora como contenido manifiesto al responder las opciones del cuestionario.

Resultados.

Los docentes de los planteles que participaron se perciben como tradicionales, particularmente los del sexo masculino, sin embargo no es una percepción consistente puesto que el número de respuestas a los ítems, está muy cercana al número de aquellos que se autoperciben en el campo de la colaboración con el alumno. Por otro lado, el 46% de docentes ve a los alumnos con una visión tradicional de dependencia permanente y el 54% los percibe como centro de atención educativa según su procedencia y su conformación como estudiantes.

Discusión.

Se dice que los resultados señalan que se conserva la percepción del docente tradicional, responsable del rendimiento escolar y la guía de sus alumnos, pero también la visión de que el alumno manifiesta su capacidad de aprender, que hay corrientes pedagógicas diferentes a las tradicionales de enseñanza/aprendizaje y nuevos métodos pedagógicos, luego entonces también manifiesta ese contenido subyacente de cambio en sus respuestas.

Para el propósito paralelo a la evaluación de la educación tecnológica en el país propuesta por organismos centrales y extranjeros, se debe pensar que el docente está maduro para la actualización docente y llevarlo por los senderos de la corriente constructivista que se alimenta de los modelos educativos cognoscitivo, humanista y socio histórico. Así la innovación curricular será congruente con la participación docente alumno.

CAPÍTULO I

ACREDITACIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA.

Toda acción gubernamental que es obviamente, dirigida al pueblo, vulnera en algo la integridad de la persona humana y, pretende beneficiar al todo amorfo llamado sociedad civil gobernada, sin embargo, el beneficio más grande en el control social lo llevan los controladores centrales del "status quo" regional o mundial, creando compromisos con las naciones deudoras de "favores" monetarios para el desarrollo de la Región (Caribeña, Centroamericana, Cono Sur, Latino América, etc.)

En particular debe ponerse la lupa en la Reforma Educativa tecnológica y en la Reforma global educativa en general en donde las acciones de control se inician en EUA con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) En esas acciones se favorecen quienes las controlan creando "estabilidad" y dominio legalizándolas con una visión teórica, epistemológica. Por razones de reflexión y crítica defensivas de la dignidad de la persona vulnerada, en los docentes y alumnos, es necesario defender un proyecto humanista de educación que puede ser llamado el aprendizaje liberador.

En la mente de los planificadores de la educación está como objetivo "mejorar la empleabilidad de los trabajadores y de los egresados de la formación profesional y técnica y de la capacitación en México" y para ello se idearon las fases para llegar a la meta, la segunda es la fase del Programa de "Formación de Recursos Humanos basada en competencias para la educación técnica".

Esta fase segunda está asegurada, pues el BID informó el año 2009, que había otorgado un préstamo de 100 millones de dólares para financiarla. Parece una cantidad irrisoria comparada con el presupuesto del gobierno para educación que es de 482 mil millones de pesos, sin embargo, la peculiaridad de este y otros préstamos similares

que se dirigen a áreas estratégicas de conducción del sistema educativo y esta estrategia consiste en renovar o cambiar el currículum de la educación técnica de nivel medio superior y superior. Este es el caso del CECyTECH.

Además se trata de los préstamos y convenios multianuales que no se rigen por los calendarios sexenales y a menudo se planean con un horizonte de mediano y largo plazos. Esta característica, a diferencia de las iniciativas plasmadas en los programas sectoriales de la administración gubernamental en turno, constituye el verdadero blindaje para sostener tal o cual programa. Obviamente, con lo deseable o los inconvenientes que pudiera implicar.

De tal manera que se propone que el Programa de Formación de Recursos Humanos, deberá estar basado en "Competencias profesionales" para facilitar el control en todos los sentidos, desde su implementación hasta la contratación de egresados de acuerdo con las necesidades de los empleadores. La primera fase se inició en México y el mundo globalizado en los años 2004 a 2006. En este tiempo se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior y se hizo un ajuste amplio del sector secundario dedicado a la educación tecnológica¹.

La preocupación para salvaguardar la dignidad de las personas que se educan vulnerada por estos planes económicos controlados, es la insistencia en la formación de los universitarios en "Competencias" porque claramente indican control y no desarrollo de las expectativas de los educandos, este propósito de los planificadores centrales se debe alcanzar mediante tres acciones: a) con la mejora de la pertinencia, efectividad y calidad de los programas educativos, b) posibilitando la movilidad de estudiantes entre las diferentes modalidades educativas, y c) a través de la utilización del sistema de Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL)

¹ Canales, A. "El BID y las competencias". Perspectivas. En Campus Milenio, México. Agosto, 2009.

El proyecto de innovación y adecuación tiene tres fases, la primera para tres años está enfocada a consolidar la transformación de los programas de estudios de educación técnica basados en competencias, así como mejorar la pertinencia de la oferta educativa y a generar Normas Técnicas de Competencia Laboral con un enfoque de mercado en áreas estratégicas con diferentes modalidades de la educación media superior y a las universidades tecnológicas y politécnicas.

En realidad el programa ha intentado superar las dificultades del amplio proceso de reforma de la educación técnica de los años noventa (la modernización de la educación técnica) particularmente en lo concerniente a la implementación de un efectivo sistema de NTCL y a su adecuada evaluación y certificación. También el proceso de reforma de los años noventa fue financiado por el BID.

La primera fase del programa todavía no concluye, pero ya está aprobada la siguiente fase, aunque se había previsto que la segunda fase seguiría a la transformación de los programas de estudio y estaría dedicada básicamente a incrementar la eficiencia y calidad de las modalidades educativas, a ampliar la utilización de las NTCL y a propiciar una mayor articulación y transferencia entre las modalidades de la educación media superior.

Como la primera fase no ha concluido y la segunda está en proceso, porque está pendiente la alineación entre los cambios a los programas de estudio y las demandas de los sectores productivos, una tarea que al parecer no se ha cumplido en una buena proporción de modalidades educativas; el ajuste de la secuencia del programa se debe a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) especialmente en los aspectos clave que ha planteado el proceso de reforma: a) El establecimiento de un marco curricular común basado en competencias, con lo cual intenta propiciar la portabilidad de competencias, b) El desarrollo de competencias genéricas, disciplinares

y profesionales, c) la formación docente basada en competencias y d) La participación de los sectores productivos en la definición de las competencias.

En esta segunda fase del programa al dinero proporcionado por el BID se suman 25 millones de dólares que pone el gobierno mexicano para que se ejercite y termine en cinco años. Estamos pues, a tiempo de proponer una modalidad de aprendizaje en las escuelas técnicas tomando en cuenta que el trabajo que se desempeñará al egresar debe ser liberador y de desarrollo personal, por eso debe formarse al docente no sólo en competencia sino en construcción del conocimiento.

Sin embargo, para introducir las particularidades regionales del Sureste en la renovación curricular de la educación técnica superior, es preciso conocer la realidad educativa en esa región y para ello se deberá recurrir a la evaluación en educación, poniendo particular énfasis en el docente, cómo se concibe en relación a la formación de profesionales y cómo concibe al alumno en su tarea diaria y profesional. De esta manera es preciso recurrir a la teoría de la evaluación educativa para conocer los pasos y los problemas que provoca.

1.1.- La evaluación y la autoevaluación en educación².

Se vive en la era de la evaluación porque se consideran los esfuerzos, los recursos empleados y el beneficio común, por esa razón es que se observa que en las sociedades industrializadas, las auditorías son práctica común calendarizada en las empresas, también se evalúa el aprendizaje como parámetro de rendimiento escolar para la contratación de personal, se evalúan los programas y los sistemas educativos buscando idoneidad y pertinencia, se evalúan los centros educativos en dos particulares vertientes, a) el ingreso económico incrementando la matrícula y b) retroalimentando el prestigio con la

² De la Orden Oz A. La evaluación educativa Editorial Docencia. Buenos Aires, 1982.

educación con cierta calidad percibida por la población interesada³. Por último, también se evalúa a los profesionales activos y los egresados, en el campo de la satisfacción personal y la satisfacción de los empleadores. Todo se evalúa⁴.

Se considera a la evaluación como un fenómeno importante que se ha ido registrando a lo largo de la historia y es característico del cambio social natural y provocado. La evaluación es un mecanismo que interviene en la toma de decisiones en las actividades institucionales y empresariales organizadas cuya finalidad es optimizar, después de los ajustes pertinentes de un proceso, los resultados de un trabajo que implica consumo de recursos porque si todo ya fuera óptimo no tendría sentido la evaluación y nada tendría que cambiarse en corto plazo sino hasta que se dieran sucesos de suma importancia como ahora sucede con la necesidad de empleo en diferentes países con igual tipo de profesiones técnicas o universitarias⁵.

Por naturaleza el ser humano evalúa constantemente al ambiente, a sí mismo y a los demás con el fin de ajustar su ritmo de trabajo y orientar sus metas. Las evaluaciones naturales se hacen sin fundamento teórico, porque la teoría es una reflexión sistemática propia de la ciencia y la evaluación es arte, por eso las evaluaciones naturales del ser humano, para la vida diaria se hacen ingenuamente es decir, por experiencia y ensayo/error, se hacen comparando todo con las experiencias de otros seres o de otras situaciones ya analizados por sus resultados y el reconocimiento de su valor⁶.

³ Alkin, M. Evaluation theory development: II. En M. McLaughlin, y Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century*. Chicago: NSSE/ University of Chicago. Páginas 91 a 112. 2001.

⁴ Stufflebeam, D. L. Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21. 1994.

⁵ Stufflebeam, D. L. Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 4, 325-334. 1999.

⁶ Stake, R. E. Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan. 1975.

La evaluación tiene dos grandes objetivos, uno es para darse cuenta de que ha habido logros de acuerdo con los propósitos y metas y el otro, con la percepción de que puede hacerse de otra manera el proceso evaluado en la ruta de calidad⁷. También la evaluación está en el plano del diagnóstico situacional en tiempo y espacio, para reconocer finanzas y resultados saludables. En este caso se utilizan indicadores de cada paso del proceso de producción de un bien.

La evaluación no está aislada, ni se apoya en una sola disciplina de la comparación económica o constructiva, requiere del recurso de procedimientos que están en otras ciencias, por eso se considera como un acto interdisciplinario cuyo centro es el campo de la ciencia que se evalúa. En este caso la educación y sus indicadores⁸. Fundamentalmente la evaluación va conformándose al emplear juicios de valor para comparar un producto y otro, un proceso y su homólogo, una institución con otra, dentro de ciertos parámetros; luego entonces el juicio de valor y los referentes son sus componentes esenciales; sin embargo la comparación requiere de un modelo para hacer la contrastación o de un patrón de referencia, con el fin de juzgar de manera real al fenómeno que es objeto de la evaluación, esto es, tener un patrón de criterio.

Para lograr determinar el modelo criterio, se necesita del conocimiento profundo de la realidad a evaluar (por ejemplo el proceso de docencia, lo que comprende al rendimiento, la estructura y contenido de los programas educativos, etc.) también tener el modelo de criterio, que se construye mediante la colección de datos al mismo tiempo que se detectan las relaciones entre estos con suficiente significatividad, se reconoce la medida y el contraste con otras semejantes; también es

⁷ De Miguel, M. Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. Revista de Investigación Educativa, 7, 13, 21-56. 1989.

⁸ House E. R. "Tendencias en evaluación" Revista de educación. 299:43, 1992.

preciso fijar un nivel de confianza para poder decir que se tiene el modelo deseado y no otro inferior o distinto⁹.

En una palabra, evaluar no es un acto al azar como antes que se hacía ingenuamente o se hace por experiencia natural del ser humano, se busca el acercamiento positivo (científico) que está designado por la objetividad de lo expuesto y la eficacia de los resultados.

El éxito del acto de evaluar la educación depende mucho de la definición clara del criterio de evaluación porque este es uno de los factores centrales del proceso, aunque su precisión no sea una tarea fácil de lograr. Después de tantas investigaciones y evaluaciones se ha visto que ese criterio de evaluación consiste en la **formulación de objetivos** que resultan ser comparables entre sí.

Por otro lado, es difícil especificar los criterios de eficacia del desempeño docente, también especificar el modelo deseable de funcionamiento de un centro educativo; también tiene dificultad lograr construir el instrumento de colección de datos, y no es menos la manera de organizar la información, de manera que cuando no es de alta precisión el instrumento logrado para evaluar, la validez de lo que se haya hecho, se relativiza y el juicio obtenido es débil, sin embargo a pesar de los resultados hay que trabajar evaluando y registrando los resultados hasta mejorar. Evaluar la evaluación es una consecuencia de progreso para afinar el acto de evaluar, a ese acto se le llama metaevaluación¹⁰.

Una vez contemplados los componentes necesarios, la evaluación se comporta como un instrumento que es un criterio que sirve para varias fases del proceso educativo como son: a) promover a los alumnos, b) contratar a los docentes dentro de un modelo educativo, c) señalar

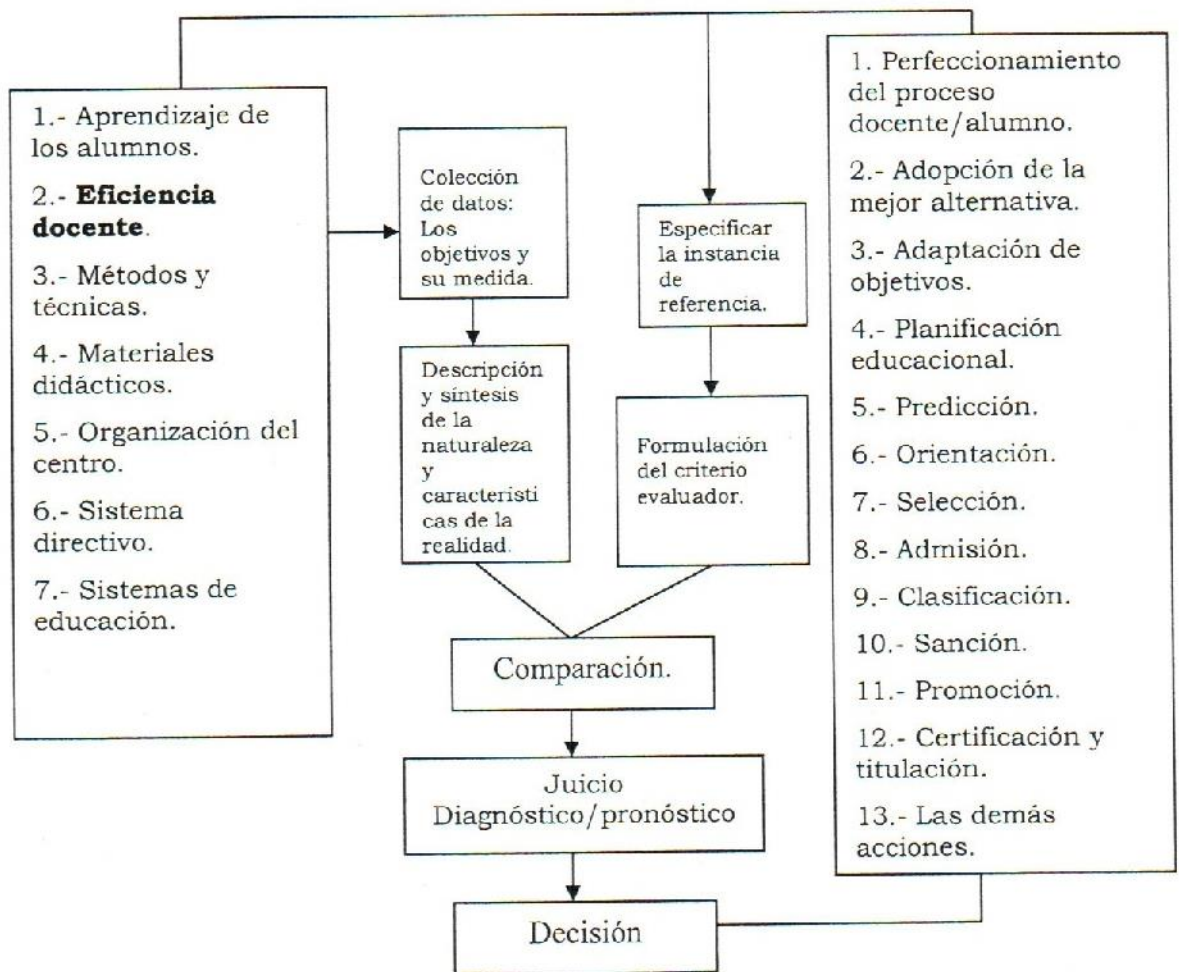
⁹ Escudero, T. Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional». Las Palmas: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas. Páginas 5 a 59. 1993.

¹⁰ Martínez de Toda, M. J. Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. 1991.

criterios para mantenerlos en activo en el nuevo ciclo escolar; se evalúa una situación y circunstancia laboral con el fin de adoptar un procedimiento o para proponer un objetivo nuevo. Sin embargo, lo más característico del proceso de evaluar es la toma de decisiones a partir del resultado del proceso o producto evaluado, y también para confirmar la hipótesis de investigación si se tratara de investigación educativa y no propiamente de una evaluación simplemente¹¹.

Se presenta a continuación el proceso de evaluación educativa con sus pasos y sus resultados.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. °



¹¹ Mateo, J. y otros. La evaluación en el aula universitaria. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 1993.

Concepto de evaluación educativa:

La evaluación es el proceso sistemático de: colección de datos, análisis e interpretación de información de interés y debe ser confiable, para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación, según el patrón (criterio) que servirá de base para la toma de decisiones.

Anderson y colaboradores¹² señalan cinco teorías de evaluación según los componentes del proceso:

1.- *Concepto de evaluación considerado como juicio profesional.* En este caso el centro de atención para la evaluación está en la opinión de expertos evaluadores. Estos expertos son personas que se dedican a evaluar las tesis doctorales, también dictaminan los trabajos para revisar planes de estudio y los sistemas para acreditar centros educativos.

2.- *Concepto de la evaluación considerada como medida.*- Esta es la idea común que identifica la evaluación con la medida, se miden los resultados o los efectos de un fenómeno usando un instrumento (que puede ser un test, un cuestionario o una encuesta, etc.) que proporciona información para ser comparada con escalas estandarizadas. Por ejemplo en los exámenes se evalúa el aprendizaje con tests y con pruebas objetivas. En este caso la evaluación pretende determinar la eficacia docente con instrumentos de observación o escalas de calificación. También es de utilidad para evaluar los costos de la educación¹³.

Se presume que el proceso que se ha de evaluar tiene atributos que son medibles utilizando los instrumentos que estén en existencia y

¹² Anderson B. "New directions in program evaluation" Jossey Bros San Francisco California, 1978.

¹³ Gronlund, N. E. Measurement and evaluation in teaching. New York: MacMillan. 1985.

que sean confiables y válidos. En este caso, el punto de atención está en los datos y los instrumentos de análisis y comparación.

3.- *El concepto de Evaluación tomado como congruencia entre lo realizado y los objetivos (eficiencia).*- Es un proceso en el que primero se trata de identificar las metas, los objetivos y los criterios de realización, para después pasar a analizar la medición de los *productos*. El segundo paso consiste en comparar los datos obtenidos con el criterio previamente establecido. Ejemplos para esta evaluación son los siguientes: evaluar el proceso para la titulación de profesores tomando en cuenta las competencias que deben lograr. La evaluación de los programas de los centros educativos tomando en cuenta lo que se desea obtener como producto. Evaluar a los alumnos de acuerdo a objetivos¹⁴.

Se cree que es necesario determinar objetivos o criterios de lo que se debería alcanzar, los resultados se contrastan y después se juzga el éxito o fracaso según la obtención de resultados que se consideran rendimiento. Se detectan las causas del éxito o fracaso obtenido.

4.- *El concepto de evaluación cuando está orientada hacia la toma de decisiones.*- Este tipo de evaluación pone el énfasis en asegurar un flujo permanente de información para las autoridades que pueden tomar decisiones. La evaluación en este caso, determina, obtiene y proporciona información importante para elegir alternativa de solución.

Se utiliza como un sistema de información para la gestión de grandes centros universitarios en Estados Unidos. Un modelo es el de evaluación Contexto, Ingreso, Proceso y Producto (CIPP)¹⁵.

El modelo se fundamenta en que la evaluación se justifica porque ayuda a la toma de decisiones que es un proceso racional.

¹⁴ Tyler, R. W., (Ed.) Educational evaluation: New roles, new means. Chicago: University of Chicago Press. 1969.

¹⁵Scriven, M. Evaluation as a discipline. Studies in Educational Evaluation, 20, 1, 147-166. 1994.

5.- Evaluar según Scriven¹⁶ consiste en identificar y juzgar el valor de los resultados reales haya o no criterios establecidos. Es el caso de los informes sobre los efectos reales del programa, evaluación del centro educativo, las valoraciones globales de situaciones educativas concretas, porque los resultados reales de un programa pueden tomarse de la manera como se han producido, sin referencia a lo que se pretendía lograr. Es una evaluación abierta sin datos criterio, preestablecidos.

También la evaluación puede seccionarse en partes funcionales como se indicó en el CIPP, por ejemplo en la evaluación del docente, como en esta investigación y por eso, porque la evaluación puede segmentarse se estudia lo que es posible evaluar.

1.1.1.- ¿Qué evaluar?

Tómese en cuenta que la educación es todo un complejo de funciones, planes, políticas y decisiones, que la educación operativa y no teórica, es un sistema compuesto con macro y micro componentes: contexto educativo, procedimientos y criterios para el ingreso de datos, los procesos educativos en un ciclo escolar y una carrera y los productos, lo que se egresa como propósito o como efectividad¹⁷.

Al contexto pertenecen los elementos sociales y culturales que tienen algo que ver en el transcurso de la educación operativa. En las entradas están las características cuantitativas y cualitativas de los recursos humanos en general y en particular docentes y alumnos (Los títulos, los grados académicos, los promedios, el currículum vitae indispensable, etc.). Los procesos son los procedimientos que definen el funcionamiento y desarrollo de la educación y pueden ser los programas escolares de un ciclo en un currículum planeado, los métodos didácticos para cada tipo de contenidos a aprender, las

¹⁶ Scriven, M. S. "The logic of evaluation" Inverness, Edger press, California, 1980.

¹⁷ Stufflebeam, D. L. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Paidós MEC, Barcelona, 1987.

técnicas pedagógicas propias de cada docente según el modelo educativo y todo aquello que interacciona entre personas, como el docente y el alumno, el alumno con el alumno, el alumno con los apoyos técnicos, los exámenes, evaluaciones, esquemas motivacionales, las actividades docentes y académicas, el rendimiento y el aprendizaje, etc.

El producto de la educación se refiere al cambio individual y social cualitativo y cuantitativo, directo o indirecto que comprende el resultado del sistema educativo en función, y que se reflejan en el alumno y la sociedad, llámense hábitos, actitudes, valores, ideales, cantidad y calidad de egresados, etc.

La teoría y la práctica evaluativa se han fijado principalmente en el potencial educativo de los alumnos y el aprendizaje en los modelos de la corriente constructivista, se trata de la valoración (término cualitativo) y no propiamente de la evaluación. Se ha fijado en los programas como ruta de la actividad profesional docente. En los centros educativos junto a la tarea de lograr "escuelas eficaces" y, finalmente en la evaluación de los sistemas educativos con base en indicadores de la educación y de los resultados.

Después de todo lo dicho, el *punto central de atención* para la evaluación, es el aprendizaje, que es el indicador principal para el alumno, el docente, la eficacia del centro y del sistema educativo en general. Ahora se pretende conocer si el docente está dirigido hacia aceptar el potencial educativo del alumno, si su atención está centrada en el alumno y si en su autoconcepto se concibe como un ser abierto a las circunstancias del ambiente y de cada alumno, etc., sin embargo es necesario reflexionar algo más sobre la evaluación y el aprendizaje.

1.1.2.- La evaluación y el aprendizaje.

El modelo de evaluación que aplica con más éxito se apoya para su elección, del conocimiento suficiente y en particular el concepto y

características de lo que es la educación o lo que se piensa de ella, después el éxito depende también de tener bien en claro cual es el modelo de evaluación que se empleará para que, en la toma de decisiones modifique el proceso y producto de la educación y por lo tanto su calidad.

La evaluación no solamente es para tomar decisiones administrativas y de regulación directiva sino que también influye en la selección del proceso de aprendizaje por medio de la innovación pedagógica oportuna, influye en las características de todas las facetas de la educación y para construir el proyecto idóneo para su optimización¹⁸.

La evaluación en general, independientemente de su modelo (por objetivos, respondente, iluminativa, etc.), influye en todo el proceso y en las diferentes facetas del producto de la educación, de manera directa o indirecta.

Los principales criterios de la evaluación son los fines de la educación como formación cultural, los alumnos, que son los beneficiarios, deben primero demostrar que aprueban los tests o son aptos en la solución de problemas y para ello, observan las acciones del docente en el curso de la materia, para construir el proceso de evaluar; deducen qué temas incluirá en el examen, el tipo de preguntas que son características de su estilo y, por su personalidad y autopercepción como docente, deducen el grado de rigidez para calificar, así es que aprenden realmente lo que creen que vendrá en el examen a la vez que pretenden aprobar el curso, lo cual lleva a un sesgo negativo en cuanto al proceso de aprender contenidos, más bien aprenden estrategias de

¹⁸ Smith, N. L. y Haver, D. M. The applicability of selected evaluation models to evolving investigative designs. *Studies in Educational Evaluation*, 16, 3, 489-500. 1990.

cómo serán evaluados pues les angustia lograr la permanencia en la escuela y la promoción¹⁹.

Los docentes hacen un sesgo parecido al de los alumnos para ser bien vistos y calificados, cuando hay un elevado porcentaje de aprobación de los tests que aplica la SEP, por ejemplo para cumplir con el proyecto PISA de la OCDE, pues los docentes preparan a sus alumnos específicamente en los temas que serán evaluados por la institución CENEVAL, o cualquier otro organismo evaluador externo al aula o plantel.

Los organismos evaluadores externos emplean criterios de evaluación, así que algún día serán los objetivos de la educación y la acción docente, porque ese conocimiento es el que la sociedad espera del alumno, congruente con la realidad independientemente de lo que señale el programa.

1.1.3.- Los fines condicionan los medios educativos.

La condición fundamental de un proyecto de evaluación es que sea educativamente válido y por consecuencia los instrumentos de medida utilizados deben ser válidos, es decir, que sean congruentes entre los criterios y los modos de evaluación, los objetivos educacionales y el proceso didáctico (intervención educativa) El fondo de la evaluación con algún instrumento, es el trabajo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los alumnos claramente presentado (esos son los objetivos generales)

La *validez* de la evaluación del aprendizaje como base para determinar la calidad de la educación dirá que: el aprendizaje debe estar claramente especificado. La población a evaluar debe ser determinada por medio de una muestra representativa, los contenidos estarán especificados en los objetivos.

¹⁹ Stufflebeam, D. L. Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296. 1998.

Los alumnos aprenden más todo aquello que es claramente evaluable. La evaluación *debe ser confiable* y objetiva para minimizar el error del procedimiento y debe reflejar el aprendizaje y no el lugar que ocupa en la lista de calificaciones del grupo. Así pues se detallan los fines de la educación tecnológica o universitaria para evaluarse.

Ahora debe reflexionarse algo sobre la validez de los tests posiblemente empleados puesto que la validez acerca a la determinación de la calidad.

La *validez instructiva de los tests* es otro punto a considerar en la evaluación, que le interesa a los teóricos, y se refiere a la validez de contenido, a la congruencia entre la evaluación y el proceso de instrucción, por ejemplo, en una evaluación por ensayo que busca analizar la capacidad de sintetizar ideas, tendría una validez instructiva dudosa si los alumnos no han tenido práctica en la construcción de ideas por la redacción de ensayos, a no ser que se cumplan las condiciones de validez educativa antes enunciadas con experiencias de los alumnos durante el curso o proceso de la educación²⁰.

Los docentes deben estar concientes de la necesidad de preparar a los alumnos con el fin de cumplir a cabalidad con la necesidad de lograr el isomorfismo entre instrucción y criterios de valuación.

La evaluación formativa abona y enriquece al proceso educativo, produce un efecto muy positivo sobre el aprendizaje, sobre la acción docente, la organización de la clase, el uso de los materiales de apoyo, la formación profesional, la innovación educativa y muchos procesos más. Es una acción directa sobre el trabajo educativo, ayuda a crear coherencia entre objetivos, procesos y productos de la intervención educativa.

²⁰ Webster, W. J., Mendro, R. L. y Almaguer, T. O. Effectiveness indices: A «value added» approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 113-137. 1994.

1.1.4.-Evaluación e innovación educativa.

La innovación es una tendencia a la mejora del proceso educativo, ahí está un objetivo de la evaluación porque tiene influencia en la toma de decisiones para planear el desarrollo. La innovación surge también de la evaluación de necesidades según las aspiraciones y expectativas de individuos y grupos.

Todo en la educación es posible evaluarse, hasta el proceso de planificación de la innovación educativa que debe orientarse a la calidad y debe reconocerse como real innovación. Después de ejecutado el proceso innovador, la evaluación se dirige a determinar si fue eficaz y si fue eficiente²¹.

La evaluación transcurre a lo largo de todo el trabajo educativo y después de evaluar al producto promueve la innovación, la eficacia, la eficiencia y la calidad mientras el contexto cambia.

Una vez hecha la reflexión general sobre educación que debe emplear instrumentos con validez y confiabilidad, que se tome una muestra representativa de lo que se va a evaluar y se determinen los objetivos que le dan nacimiento a la evaluación, deben marcarse los criterios para una autoevaluación y después aplicarse a los docentes de los centros CECyTECH seleccionados. Constantemente se recordará que el docente es considerado en la sociedad como el centro motor de la educación en un plantel, aunque en el constructivismo tiene un perfil diferente al de la educación tradicional.

²¹ Stufflebeam, D. L. The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209. 2001.

1.2.- La autoevaluación en educación. Criterios y directrices para la garantía de la calidad interna en las IES.

Puesto que la investigación presente fue motivada por la necesidad de innovación educativa de las escuelas técnicas, es preciso señalar algunos puntos de interés para tomar en cuenta en la autoevaluación institucional, que incluye la evaluación de los procesos y dentro de estos a los docentes y los alumnos, con el fin de alcanzar un grado de la dialéctica calidad.

Las instituciones deben tener una política y procedimientos asociados para registrar la garantía de la calidad y establecer los criterios de evaluación de sus programas y los títulos que registra. Las instituciones educativas deben desarrollar la cultura de la calidad y promover la garantía de calidad en su trabajo responsabilizando a los alumnos en el proceso educativo. Es entonces necesario que las instituciones desarrollen una estrategia de mejora continua de la calidad educativa y la tengan a la vista de los usuarios.

Las políticas y procedimientos que señalan claramente sus objetivos y modos de alcanzarlos, pueden contribuir a fomentar la confianza pública en la autonomía institucional y deberán incluir:

- El pensamiento claro sobre la relación entre enseñanza e investigación dentro de la institución.
- La estrategia de la institución para alcanzar la calidad y que influencia a los docentes así como el señalamiento de los criterios para reconocerla.
- Las responsabilidades que tienen los departamentos, e individuos en relación con la garantía de calidad.
- La visión de cómo hacer participar a los alumnos en el logro de la calidad.

- Las formas como los docentes, directivos, alumnos ven la estrategia de llevar a término la política de consecución de la calidad, registrar cómo se controla y cómo se valora.

La concreción de la calidad en las IES depende del compromiso de todos los participantes en la gestión de la institución que asegure que además de que sus programas obtienen resultados claros y explícitos; que su personal esté preparado para que los estudiantes logren la consecución de resultados óptimos; y tener la conciencia de que existe un reconocimiento pleno, oportuno y tangible de las contribuciones realizadas por los miembros del personal que demuestren una excelencia, habilidad y dedicación especiales.

1.2.1.- Control y revisión periódica de las actividades educativas.

Es necesario tener la confianza de los agentes implicados en la educación superior, mediante actividades de garantía de calidad eficaces que aseguren que los programas están bien diseñados, que los docentes están actualizados de acuerdo con el modelo educativo, que los alumnos se monitorizan oportunamente, que existe un control evaluativo de manera regular y que se hace una revisión periódica asegurando, de ese modo, su relevancia y actualidad permanentes.

La institución debe señalar bien los procesos a seguir para que la autoevaluación sea confiable, para que tenga una guía a la que hay que apearse, por ejemplo conocer lo que se requiere de los programas que seguirán docentes y alumnos:

1.2.1.1.- En los programas.

- Señalar que se piensa de los resultados esperados del proceso de aprendizaje.
- Tener claro y a la vista el plan de estudios y los programas.

- Las diferentes modalidades de contratación docente (p. ej. a tiempo completo, tiempo parcial, formación a distancia) y el tipo de educación superior (p. ej. académica, vocacional, profesional, técnica, etc.)
- Disponibilidad de recursos de aprendizaje apropiados.
- Control del progreso de los estudiantes en cada ciclo escolar.
- Revisiones periódicas de los programas.
- Retroalimentación frecuente de los empleadores y de los propios egresados.
- Participación de los estudiantes en las actividades que garantizan la calidad.

1.2.1.2.- Evaluación de los alumnos.

Los alumnos deben ser evaluados utilizando criterios, normativas y procedimientos que se hayan publicado y que se apliquen de manera coherente.

Para nadie es extraño considerar que la evaluación de los alumnos es uno de los elementos más importantes de la educación superior por conveniencia más no por indicador de calidad, de manera que los resultados de la evaluación en los alumnos, tienen un profundo efecto en la evolución curricular de los estudiantes.

Por esta razón las IES se preocupan tanto, por la evaluación para que siempre se lleve a cabo de manera profesional y que tenga en cuenta el extenso conocimiento disponible sobre los procesos de pruebas y exámenes²².

Sin embargo la evaluación del rendimiento (más no del aprendizaje, por ser más complejo que aquel) proporciona también una información muy valiosa para las instituciones acerca de la efectividad de la enseñanza y del apoyo que se ofrece al alumno.

²² Worthen, B. R. y Sanders, J. R. The changing face of educational evaluation, *Theory into Practice*, 30 (1):3-12. 1991.

Los procedimientos ideales de evaluación (y no solo de control escolar) del alumno deben:

- Ser diseñados para medir si se logró el aprendizaje esperado y otros objetivos del programa.
- Ser apropiados para sus fines: diagnósticos, formativos o sumativos.
- Incluir criterios de calificación claros y que se den a conocer.
- Ser llevados a cabo por personas que conozcan el perfil de egreso y las necesidades sociales de un tipo de profesional que marcan el tipo de conocimientos y habilidades asociados al título académico.
- No depender, siempre que sea posible, del juicio de un sólo examinador.
- Asegurar que las evaluaciones se realizan de acuerdo con los procedimientos establecidos por la institución.

Los alumnos deben tener información clara sobre la estrategia de evaluación utilizada en su programa, sobre los métodos de examen y procedimientos de evaluación a los que serán sometidos, sobre lo que se espera de ellos y sobre los criterios que se aplicarán para la evaluación de su actuación²³.

1.2.1.3.- Evaluación del personal docente.

Las instituciones deben señalar los criterios para garantizar que la planta docente está cualificada y es competente para su trabajo. Estos criterios serán base para la evaluación externa por expertos.

Para muchos alumnos, en el modelo tradicional educativo, los docentes son el recurso de aprendizaje más importante, por lo tanto es fundamental considerar que los docentes tengan un conocimiento y

²³ Rodríguez, T. y otros. Evaluación de los aprendizajes. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo. 1995.

comprensión completos de la materia que coordinan para su aprendizaje dentro de una profesión²⁴.

Que dispongan de las habilidades y experiencia para motivar el aprendizaje a partir de sus experiencias.

Que comprendan eficazmente a los alumnos en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener de ellos una retroalimentación sobre su trabajo docente y profesional.

Las IES deben asegurarse de que los procedimientos de contratación del personal docente, incluyen los criterios para verificar que todo el personal nuevo dispone por lo menos, de un nivel básico de competencia.

Debe actualizarse al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad educativa y estimularlos para incrementar su currículum académico.

La evaluación docente señalará quienes son los docentes de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades hasta alcanzar el nivel aceptable.

1.2.1.4.- Evaluación de los recursos de aprendizaje.

Las IES deben garantizar que los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje de los alumnos sean los adecuados y apropiados para cada programa ofrecido.

Aparte de los profesores, los estudiantes cuentan con una variedad de recursos para facilitar su aprendizaje. Se trata de bibliotecas, equipos informáticos, tutores, asesores y otros consejeros.

Los recursos de aprendizaje deben ser accesibles para los alumnos, estar diseñados según las necesidades de la profesión que se estudia.

²⁴ Norris, N. Understanding educational evaluation. London: Kogan Page/CARE, School of Education, University of East Anglia. 1993.

En fin, el autoconocimiento de una institución es el punto de partida para una garantía de calidad eficaz. Es importante disponer de los medios para recopilar y analizar información sobre sus propias actividades. Sin esta información no se podría saber si está funcionando bien y qué requiere atención, ni conocerían los resultados de sus prácticas innovadoras.

Los sistemas de información relacionados con la calidad, necesarios para instituciones individuales dependerán, en alguna medida, de circunstancias locales pero al menos deberán incluir los siguientes puntos:

- Registro del rendimiento (mejor aun del aprendizaje) de los alumnos y las tasas de éxito.
- Empleo potencial de los alumnos egresados.
- Registro de la satisfacción de los alumnos con sus programas de estudio hasta el término de la carrera.
- Efectividad de los docentes.
- Perfil de la población de estudiantes.
- Recursos de aprendizaje disponibles y sus costos.
- Indicadores de actividad de la propia institución.

Es también muy valioso que las instituciones puedan compararse con otras organizaciones similares. Esto permite ampliar el alcance de su propio conocimiento y acceder a los medios posibles para mejorar su actuación²⁵.

²⁵ Webster, W. J. y Edwards, M. E. An accountability system for school improvement, Paper presented at the annual meeting (April) of the AERA. Atlanta, GA. 1993.

1.3.- Conceptos de docente y alumno en el proceso de evaluación.

Ya que se ha dicho antes y repetidas veces que la sociedad actual y por largos años ha visto al docente como eje promotor de la calidad educativa, hay que señalar que se le ve como un trabajador altamente calificado y que profesionalmente domina la materia que “imparte” y por la que fue contratado en una escuela técnica o universitaria.

Al alumno se le ve como un “cliente” inscrito en una institución que aporta cuotas de recuperación aunque sea en las escuelas públicas y que recibe la instrucción, el control de memoria de conocimientos hechos y que debe mantenerse con disciplina en la escuela moviéndose en cada ciclo escolar hacia el nivel más alto hasta egresar.

En los dos perfiles señalados está la huella del modelo tradicional de educación en el mundo occidental y es a esos dos perfiles de personajes a los que se aplica la evaluación. Las modalidades en educación tienen otras concepciones de lo que es un docente y un alumno, pero esa no es la frecuencia más alta²⁶.

A los dos actores principales de la educación debería vérselos y tratárseles como personas dignas, libres de autodeterminarse, capaces de aprender constantemente y que están inmersas en un ambiente social, cultural y físico. Así, se va a caracterizar al docente y al alumno tomando en consideración al modelo tradicional de educación.

1.3.1.- El modelo del docente.

El docente es un ciudadano trabajador, asalariado con un compromiso firmado ante el patrón y avalado por un sindicato que vela por sus derechos y por esa misma condición está obligado a someterse a las leyes del trabajo y a los códigos éticos de la profesión docente, así como también a los juicios de la sociedad que le dará la calificación

²⁶ Weiss, C. H. Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 21-33. 1998.

ponderada de ser bueno, excelente o mediocre y deficiente, porque se espera mucho de él.

El modelo parte del postulado: “enseña el que sabe o quien tiene algo qué enseñar”, por eso el docente es una figura capital dentro del aula y el taller o el laboratorio, es él quien organiza la vida en el trabajo educativo y las actividades diarias y del ciclo escolar, es quien vela por el cumplimiento de las normas necesarias de disciplina, así es como su palabra se vuelve sagrada y se llena de méritos. Es el docente quien resuelve los problemas que se plantean, tanto de la disciplina en curso como de los problemas de la dinámica escolar. Esta tarea docente es la garantía para que se logre el cambio de la ignorancia a la erudición manifiesta.

Por otra línea que pondera la responsabilidad del docente, las autoridades escolares le piden que elabore o modifique los contenidos del programa, que maneje el mejor método de transmisión efectiva del conocimiento y control del alumno porque es él quien debe mantener activos a los alumnos durante el tiempo que se le haya asignado trabajar en el aula y en el ciclo escolar.

Se da como un hecho desde que es contratado, que sabe bien su materia, que es capaz de fraccionarla en segmentos de interés para enseñarla por etapas durante el ciclo escolar hasta lograr el entendimiento, esperanza que fue prevista al hacer el programa²⁷.

El docente es el modelo y el guía tanto por lo que sabe como por la manera en que vive o desempeña su profesión, de ahí que un requisito a cumplir en la solicitud de empleo es presentar la recomendación necesaria de que es honorable. Con frecuencia se deduce que las sanciones duras contra él incluyen el escándalo y la

²⁷ Garritz Andoni “El Conocimiento Pedagógico del Contenido” Un concepto importante para la formación de profesores. Ponencia magistral en el Primer encuentro “La enseñanza y el aprendizaje de la química en el siglo XXI. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mayo de 2005. El ponente presenta como innovación a éste considerado paradigma nuevo, el CPC con suficiente bibliografía de apoyo para que él recomiende este centro de formación docente.

corrupción de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica. Ésta es la razón por la que su palabra vale más que mil razones del alumno. Su autoridad le da la libertad de “reprobar” a quien a su juicio no sabe o fue indisciplinado.

El docente para mantenerse en su autoridad, debe mantenerse en una actitud distante de los alumnos, al menos debe aparentar indiferencia aunque la influencia de otros modelos pedagógicos en él, han contaminado esta decisión tradicional para recomendar en estos tiempos al docente, a escuchar a los alumnos y de preferencia actuar como tutor en su vida escolar.

1.3.2.- El modelo de alumno.

La tarea del alumno es ser obediente, porque recibe un beneficio aparentemente inmerecido, por eso se percibe reactivo a lo que diga el docente. Su tarea es memorizar las “verdades” enseñadas, aunque se repita mil veces, como retórica del docente que se trata de verdades relativas, “que las verdades de hoy son las mentiras del mañana”, a pesar de ello, se obliga a enseñar ciencia.

Al alumno se le exige, por su bien, competir, destacar, esforzarse en las tareas propuestas por el programa²⁸, la disciplina de los reglamentos, del profesor y lo que a él le convenga finalmente. Por esta razón algún día concursará en exámenes de oposición para ocupar lugares de privilegio en el trabajo, con los alumnos se promueven “olimpiadas del saber” intra grupo, intra escolar e inter escolares, etc. se proponen modelos a imitar para que el alumno intente copiarlos en todo. En un coloquio celebrado en Sévres en 1968 y promovido por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, se defendía ardientemente el principio de la importancia de los modelos a imitar en

²⁸ El gobierno federal de México tiene en su Programa Nacional de Desarrollo, 2001-2006 el estímulo económico para favorecer a los mejores promedios en toda la educación del país. Esta es una forma de competencia por mantenerse en el promedio y no en el desarrollo de la persona precisamente.

educación: "Pongamos a los jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizá así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos", se proponía. No ha cambiado en mucho este principio de la imitación y la emulación, hay que ver como se ponderan los méritos de los líderes mundiales, quienes, como decía Hermann Hesse en su obra Siddhartha, el Buda ya es, él ya llegó, pero yo no seré más un Buda, Buda solo hay uno²⁹.

El alumno en el modelo, debe ver que su obediencia es por su bien y quien lo disciplina tiene la mejor de las intenciones del mundo para con él siendo este el espíritu de los reglamentos en su escuela.

Estos son los dos perfiles que toman los evaluadores educativos para hacer la investigación del rendimiento del docente y del alumno, del costo beneficio en su inserción presupuestal, en la adecuación al modelo y a la política educativa³⁰. En fin la evaluación que permite los ajustes y las innovaciones del sistema escolar en sus diferentes niveles, el que nos ocupa es el nivel técnico y profesional universitario.

²⁹ Hesse, H. Siddhartha Bruguera, Libro amigo. Barcelona, 1984, 27ª Edición. Esta es la conversación de Siddhartha con Govinda su amigo. Aquel no quiere ser un Buda, quiere saber cómo encontrarse a sí mismo o perecer. Gotama, página 47 y 48.

³⁰ Russell, N. y Willinsky, J. Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 3, 187-199. 1997.

CAPÍTULO II

LAS ESCUELAS EN INNOVACIÓN. CECyTECH.

El sistema educativo donde se efectuó el estudio corresponde a la educación media superior en el área de la educación técnica, es el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas cuyas siglas son CECyTECH, sistema que se ha puesto en la tarea de Reforma Integral de la Educación Media Superior promovida por la Secretaría de Educación Pública federal (SEP), siendo los docentes el centro de atención por ser motores del proceso formativo profesional.

2.1.- El colegio en su evolución.

El colegio comenzó el 15 de octubre de 1993 con la visión de lograr satisfacer las aspiraciones de los estudiantes que aspiraban a adquirir nuevos conocimientos y mejores niveles de vida por la educación que los llevase en corto plazo a las fuentes del trabajo, por lo tanto esta es la ruta técnica científica. De manera que el colegio inició sus actividades hace 17 años con los planteles piloto en zonas suburbanas: San Fernando, Jitotol, Villa Comaltitlán y Ángel Albino Corzo, con una matrícula total de 321 alumnos y un plan de estudios estandarizado para toda la República Mexicana. Hace dos años se abrió el plantel número 33, Frontera Corozal en el municipio de Ocosingo.

Los planteles que iniciaron están en lugares donde se pensó que la educación media superior tardaría mucho tiempo en ofrecerse. Se pensó que los jóvenes de la zona rural, de la sierra o la selva no tendrían que emigrar a las ciudades para estudiar una carrera para ganarse el sustento.

En 1993 ya se había puesto en marcha la nueva política educativa que sustituyó al conductismo que duró 20 años, desde 1970 en el gobierno del presidente Luis Echeverría, hasta el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari y de Ernesto Zedillo Ponce de León,

1990 fue el inicio del sistema educativo renovado por los acuerdos tomados en Cocoyoc, en el Estado de México, sitio donde se reunieron los expertos de Educación para llevar a cabo la renovación del sistema educativo nacional.

En junio de 1994, para dar legalidad al convenio de coordinación, se emitió el decreto 218 en el periódico oficial número 321, donde se oficializó la creación del CECyTECH, como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. En los años siguientes se fundaron los demás planteles del sistema aludido, siempre en zonas rurales:

1994. Acapetahua, Palenque, San Cristóbal, Tapilula, La Trinitaria, San Juan Cancuc y El Parral.

1995. Simojovel.

1996. El Porvenir, Oxchuc y Raudales Malpaso.

1997. Bella Vista, Bochil, Chicomuselo, Chenalhó, Salto De Agua y Jesús María Garza.

1998. Ricardo Flores Magón.

2000. Villa Morelos, Benemérito de las Américas, Nueva Palestina y La Libertad.

2001. Huixtán y Jerusalén.

2002. Damasco y 20 de Noviembre.

2003. La Independencia.

2005. Los Moyos.

2008. Frontera Corozal.

Uno de los propósitos de trabajo del colegio es alcanzar la calidad educativa, ni siquiera pasando por el nivel de "Escuelas Eficaces" que sería el camino lógico a seguir, es decir, acreditarse por cumplir con los estándares de acreditación y certificación, por eso mismo debe incluirse

este propósito dentro de la misión del colegio. Para alcanzar la expectativa cumbre se han implementado acciones de planeación y administración para la actualización docente en la plantilla de los que existen y la capacitación docente para los aspirantes.

En aras de la evaluación de lo alcanzado y la nueva planeación educativa basada en la toma de decisiones que benefician al CECyTECH, se creó la subcomisión académica de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS), función y engranaje de proyecto central que se comentó en el capítulo I refiriendo que el Banco Interamericano de Desarrollo quien lo promueve.

La Misión.

Impartir e impulsar la educación media superior de calidad en el Estado, en la modalidad de bachillerato tecnológico, mediante un modelo educativo flexible y humanista, para atender las necesidades del desarrollo sustentable regional, vinculado a los diversos sectores.

La Visión.

Ser una institución educativa de nivel medio superior, reconocida por su calidad, pertinencia y equidad en la formación integral de técnicos competitivos, de vanguardia en lo científico y tecnológico, mediante una infraestructura adecuada, evaluación permanente y un capital humano eficiente; sustentada en el profesionalismo, la responsabilidad y la transparencia

Como puede observarse, los planteles obligan a los docentes a vivir en zonas distantes a las ciudades más destacadas del Estado de Chiapas, pueden considerarse situados en regiones rurales con todas las dificultades que esto ofrece a sus aspiraciones de actualización, progreso y estar cerca de los medios expeditos de comunicación, por ejemplo los aeropuertos y estar cerca de las instituciones de registro federal y estatal: Bancos, IFE, SEECH, instituciones de salud, etc.

hecho que creará en cada docente algún factor que influya en el rendimiento laboral y superación en su plano profesional y docente.

2.2.- Los productos educativos en el CECyTECH.

Los estudios que se ofrecen en los planteles varios del colegio son: bachillerato tecnológico y varias especialidades que se esbozarán más abajo por el perfil de egreso del estudiante.

2.2.1.- Técnico en análisis y tecnología de los alimentos.

Al término de la carrera de bromatología, el egresado podrá laborar en áreas donde se realice cualquier fase del procesamiento de la leche: En la industria procesadora adquirirá los productos lácteos; en el laboratorio del análisis de la leche y los productos lácteos, para el control de calidad; trabajará en la asistencia técnica en el procesamiento, llevando a cabo supervisiones en el área de proceso; trabajar como instructor en cursos de capacitación para la actualización y mejora del personal; y por último, puede trabajar por su cuenta produciendo o procesando lácteos.

2.2.2.- Técnico en construcción.

Al término de la carrera, el egresado será capaz de: realizar planos constructivos y arquitectónicos utilizando el equipo básico de dibujo y software; podrá utilizar óptimamente el material y equipo de construcción en los procesos de edificación de acuerdo a las normas establecidas; realizará las instalaciones de una edificación de acuerdo a las especificaciones de un plano y normas establecidas; utilizará los conceptos fundamentales de topografía en el levantamiento de predios y estudio de vías terrestres a la vez que será capaz de administrar la obra de construcción de acuerdo a las Leyes y Reglamentos de la región.

Podrá laborar en áreas dedicadas a la construcción, tales como: el departamento de obras públicas, ya sea del gobierno municipal, estatal o el gobierno federal; podrá trabajar en negocios dedicados a la venta de

materiales para construcción y como auxiliar en la supervisión de obras en empresas públicas y privadas.

2.2.3.- Técnico laboratorista clínico.

Al egresar el alumno de esta carrera, podrá preparar el material de trabajo de acuerdo al tipo de muestra que será tomada en un paciente para su procesamiento, para conservarla en los recipientes y/o con las sustancias que permitan su viabilidad; realizará efectivamente las técnicas de cultivo microbiológico de acuerdo al estudio solicitado para incursionar en instituciones con diferentes niveles de atención, podrán trabajar en los servicios de salud, en el campo del diagnóstico, el control, la prevención, el pronóstico y el seguimiento de un caso desde el punto de vista analítico, tecnológico y administrativo.

Este profesional podrá incursionar en el sector público, dando asesoría y capacitación a la comunidad para la prevención de enfermedades transmisibles. Trabajará en todo momento atendiendo las normas de seguridad e higiene y el tratamiento de residuos peligrosos, biológicos e infecciosos bajo la NORMA ECOLÓGICA-SSA1-2002.

2.2.4.- Técnico en máquinas de combustión interna.

El egresado técnico en máquinas de combustión interna, será capaz de operar motores de gasolina, diesel, con sistema de control de emisión de gases contaminantes, inyección, embrague, sistema de frenos básico y ABS, transmisiones y sistema eléctrico; también podrá laborar en talleres en las áreas de servicios de máquinas de combustión interna.

2.2.5.- Técnico en trabajo social.

Al término de la carrera el egresado será capaz de ejecutar acciones de intervención profesional para atender las problemáticas sociales que presentan los individuos, grupos y/o comunidades, que le

permita incorporarse al ámbito laboral en los diferentes campos de necesidad de un profesional.

2.2.6.- Técnico en biotecnología.

El egresado será capaz de laborar en áreas de procesamiento de alimentos, en secciones agropecuarias y ambientales, donde se utilicen procesos biotecnológicos que apliquen las determinaciones físicas, químicas y microbiológicas; trabajará en el procesamiento de alimentos de origen vegetal y animal.

El técnico en biotecnología podrá aplicar los bio/tratamientos a residuos; será capaz de realizar procesos fermentativos aplicando las técnicas de germinación y conservación de semillas y granos. Además podrá ingresar a la universidad para cursar esta rama como carrera profesional del área de químico-biológica. Así mismo contará con los principios para auto emplearse mediante el desarrollo de proyectos de tipo empresarial.

2.2.7.- Técnico en electricidad.

El técnico en electricidad será capaz de desempeñarse en áreas donde intervengan sistemas eléctricos y de mantenimiento industrial, por ejemplo: en compañías suministradoras de energía eléctrica, industrias maquiladoras, hoteles, hospitales, centros comerciales y dependencias gubernamentales, entre otras compañías.

2.2.8.- Técnico en mantenimiento de equipo y sistemas.

Al término de la carrera el egresado será capaz de organizar e instalar el equipo de cómputo y redes, supervisar el mantenimiento y reparación de los mismos, así como de detectar y corregir fallas en un equipo de cómputo y sistemas de información; todo esto, con un criterio técnico, económico, social y humanístico, encaminado a lograr mayor eficiencia y mejor aprovechamiento, aplicando sus conocimientos con sentido de responsabilidad en cualquier lugar donde exista un equipo

de cómputo, tales como: sector público o privado. Asimismo podrá emprender su propio negocio.

2.2.9.- Técnico en suelos y fertilizantes.

El egresado será capaz de resolver problemas relacionados con el uso de los suelos en diferentes competencias, como: realizar análisis de suelos y plantas; manejar la nutrición de cultivos; controlar plagas, enfermedades y malezas de éstos; establecer prácticas de conservación de suelos y producir plantas, de igual forma podrá realizar y dirigir los procesos relacionados con la fertilidad del suelo en dependencias que participen en el sector agropecuario, así como en industrias particulares relacionadas con esta rama, desenvolverse como empresario en forma personal para el desarrollo de nuestra región, estado o país, o bien, continuar con sus estudios a nivel superior.

2.2.10.- Técnico en turismo.

Al término de la carrera, el alumno habrá adquirido las siguientes competencias: Proporcionar servicios de información turística acerca de los atractivos naturales, socioculturales, recorridos turísticos, empresas, y de todas las actividades de turismo alternativo en las que se subdividen, como el turismo de aventura, el turismo rural y el ecoturismo.

El egresado será competente como agente de reservaciones, recepcionista y camarista, también preparará y servirá alimentos y bebidas, lo que le permitirá laborar como ayudante de cocinero, como cocinero, como ayudante de barman, como barman, ayudante de mesero, como mesero; y por último organizará eventos de negocios sociales y culturales.

2.2.11.- Técnico en enfermería.

Al término de la carrera el egresado será capaz de laborar en áreas de la salud en el sector público y privado, tales como: hospitales,

clínicas, centros de salud, consultorios clínicos y dentales, dispensarios, farmacias, laboratorios clínicos, casas de la tercera edad, casa hogar, guardería, centros de rehabilitación, domicilio del usuario, escuelas e industrias.

2.2.12.- Técnico en administración.

Al término de la carrera, el egresado será capaz de: Organizar las funciones básicas de oficina para el mejor aprovechamiento de los recursos de la empresa. Aplicar métodos y técnicas para realizar la gestión administrativa. Desarrollar habilidades para satisfacer las necesidades y preferencias del cliente mediante la atención y el servicio.

Comunicar mensajes en forma verbal, escrita, visual o corporal para atender al cliente. Efectuar procesos de comercialización y distribución de mercancías. Manejar información de la empresa para promover sus servicios y productos. Aplicar la administración en los procesos y operaciones de crédito y cobranza.

Participar, con una visión emprendedora, en el funcionamiento de una empresa y en las estrategias que la hacen productiva y competitiva. Entender y comunicar diálogos e instrucciones sencillas y directas para realizar sus actividades, incluso en el idioma inglés. Interactuar con otras personas en su ámbito laboral, aplicando valores universales en las relaciones humanas. Utilizar equipo de oficina y tecnologías de la información y comunicación para su desempeño en funciones administrativas.

2.2.13.- Técnico en contabilidad.

Al egresar, el alumno será capaz de realizar las siguientes competencias profesionales: Registrar operaciones contables, especiales y de costos. Calcular contribuciones. Elaborar papeles de trabajo para auditoría. Ofrecer servicio y atención a futuros clientes, con una visión integradora, con calidad y una constante actualización en los aspectos: legal y tecnológico de su profesión.

Aplicar las tecnologías de la información y comunicación relacionadas con el ejercicio contable y actividades afines. Aplicar los lineamientos de la ecología y protección al medio ambiente, para interactuar con otras personas en su ámbito laboral y social.

2.2.14.- Técnico en informática.

El egresado desarrollará las siguientes competencias profesionales: Elaborar documentos electrónicos mediante el empleo de equipo de cómputo y software de aplicación. Operar y preservar el equipo de cómputo, los insumos, la información y el lugar de trabajo.

Elaborar páginas Web con animaciones interactivas de aplicación general y específica, en un ambiente multimedia. Diseñar sistemas de información básicos en una plataforma de base de datos, de acuerdo con la metodología del desarrollo de sistemas. Ensamblar equipos de cómputo y verificar que los componentes en la instalación del equipo funcionen según las especificaciones del fabricante.

Aplicar mantenimiento preventivo y correctivo a hardware y software. Instalar, operar y administrar redes de área local. Solucionar problemas mediante el uso de métodos y fórmulas para realizar la gestión informática. Ofrecer servicio y atención a los futuros clientes.

2.2.15.- Técnico en refrigeración y aire acondicionado.

El alumno desarrollará las siguientes competencias profesionales: Efectuar el mantenimiento a sistemas de refrigeración y aire acondicionado. Aplicar conocimientos y habilidades en el manejo de los recursos y en el uso de las tecnologías modernas para la solución de problemas. Aplicar métodos y fórmulas para realizar el servicio a los sistemas de Refrigeración.

Usar las tecnologías de la información y la comunicación. Manejar el idioma inglés técnico para entender y comunicar instrucciones sencillas y directas, propias de la carrera. Proteger el medio ambiente

en relación con el manejo adecuado de los materiales que se utilizan y los residuos que se producen. Interactuar con personas de su ámbito laboral y con clientes para ofrecer un servicio.

2.2.16.- Técnico en electrónica.

El egresado desarrollará las siguientes competencias profesionales: Realizar mantenimiento preventivo y correctivo a sistemas de control industrial que contienen controladores lógicos programables (PLC) o microcontroladores (PIC) y a sistemas de comunicación electrónica.

Realizar programación de controladores lógicos programables (PLC) y de microcontroladores. Diagnosticar fallas en sistemas básicos de electricidad y electrónica. Operar instrumentos de medición. Interpretar diagramas electrónicos. Simular funcionamiento de circuitos, por computadora. Ofrecer servicio y atención a futuros clientes. Aplicar las tecnologías de la información y comunicación relacionadas con el diagnóstico y mantenimiento a los sistemas electrónicos básicos.

2.3.- La visión del perfil docente en este sistema educativo.

Como ha podido verse en el perfil de egreso previsto en el curriculum de las múltiples y diferentes carreras técnicas, se requiere de un porcentaje elevado de práctica y uno menor de teoría, sin embargo no puede llevarse a cabo la práctica si no hay en la región ambientes laborales donde se lleve a cabo el taller, la clínica, el estudio de laboratorio, el escenario agrícola y automotriz, etc. Es cierto que se cumple con plantear la praxis para hacer de la preparación una actividad liberadora de la pobreza y la dependencia de subsidios, pero la situación distante a los centros laborales es una limitación.

Por otro lado se requiere con urgencia hacer autónomo al alumno desde el inicio de la carrera técnica y para ello hay que cambiar el método pedagógico y el modelo educativo a constructivismo con métodos centrados en el alumno, tutoría, seguimiento, andamiaje, etc., todo ello debe ser un motivo de preparación docente hacia otro paradigma educativo. Eso es lo que se propone la Reforma para la calidad educativa, sin embargo se centra ahora en actualizar al docente en competencias profesionales, en la corriente conductista que no es más que limitar su creatividad y mantenerlo atado al sistema de control gubernamental en las secretarías del trabajo. Eso es mantenerlo heterónimo y disciplinado, premiado con estipendios y programa de estímulos al cumplimiento.

Con el cuestionario que se autoaplica a cada docente, aflorarán las preferencias actitudinales ante los ítems que inducen la pregunta hacia el sentido esperado, al neutro y al no esperado. Los resultados están en el capítulo IV de este documento.

CAPÍTULO III

EL DOCENTE PERSONA EN UNA VISIÓN TRADICIONAL AUTORITARIA PARA LA INNOVACIÓN.

3.1.- Las escuelas eficaces.

En las tres últimas décadas del siglo XX pudo percibirse una inquietud de las secretarías y ministerios de educación de los países que suscriben los tratados de la Organización para la Cultura y el Desarrollo Económico (OCDE) por mejorar la *calidad educativa* en los centros escolares, tecnológicos, universidades, etc., publicando propuestas con acciones concretas que fueron producto de la investigación educativa o de la práctica diaria³¹. Sobre esas propuestas se formaron los grupos de trabajo que fueron siendo reconocidos por su actividad para alcanzar el objetivo que es la calidad pasando por la eficiencia, la eficacia y finalmente la calidad, este reconocimiento tiene el título de: "Movimiento de Escuelas Eficaces" y que apareció en la literatura educativa después de darse a conocer el "Informe Coleman"

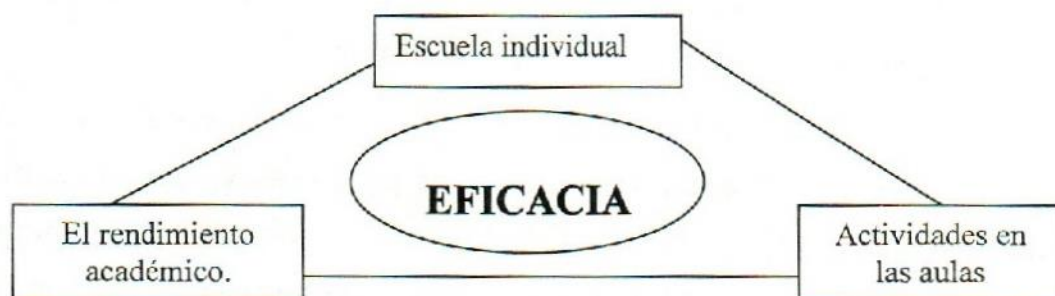
En el "Informe Coleman" se dice que, después de haber hecho una indagación minuciosa de los fenómenos escolares en diferentes centros de educación se llegó a la conclusión que la *escuela tiene una escasa o nula* importancia en el rendimiento escolar de los alumnos, en cambio sí tiene importancia: la condición personal de cada alumno, el ambiente familiar y social de procedencia y las expectativas de los grupos sociales y de las personas.

La reacción de los educadores no se hizo esperar y se efectuaron nuevas investigaciones con el fin de corroborar las aseveraciones señaladas por el informe, de manera que los investigadores sobre calidad escolar se propusieron demostrar que la escuela sí tiene que ver con el rendimiento de los alumnos, sin embargo algunos de los

³¹ Fernández Díaz Ma. J. La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Editorial Síntesis, Madrid, 2002.

investigadores confirmaron los resultados de Coleman, los demás descubrieron inconsistencias en el instrumento de colección de datos y el diseño de la investigación, procesos que dieron el resultado referido pero que no consideraron todas las variables necesarias para tener imparcialidad³².

En el caso de que la escuela sí colabore con el rendimiento hay que reconocer qué partes de ella favorecen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes investigando en tres líneas el proceso escolar y teniendo como objetivo la eficacia.



3.1.1.- Movimiento de eficacia escolar.

Después de haber dado a conocer los resultados gélidos de Coleman y aquellos que comprobaron sus resultados de nulidad escolar en el rendimiento, los investigadores enfocaron sus estudios al rescate del prestigio escolar efectivo preguntándose sobre estos puntos:

- Habrá algún centro que sea eficaz en el rendimiento.
- Qué características tiene ese centro para el rendimiento, para lo cual hay que reconocerlas.
- Habrá alguna diferencia entre escuelas sustentada en el rendimiento de los alumnos.

³² Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The personnel evaluation standards. Newbury Park, C. A.: Sage. 1988.

Los resultados de las investigaciones control, después de ajustar los instrumentos correctos para el análisis de datos, su interpretación y control de la variable ambiente familiar, se han inclinado porque sí hay evidencias de que la escuela influye en el rendimiento y que hay diferencias entre escuelas; porque hay:

- a) Un marcado liderazgo educativo
- b) Se espera un buen rendimiento de los alumno
- c) Los docentes dedican tiempo a enseñar destrezas básicas
- d) Los docentes y directivos ponen un clima seguro y disciplinado
- e) Se ha creado una cultura de la evaluación calendarizada para dar cuenta del avance de los alumnos.

La investigación que confirmó las fallas en el resultado Coleman demostró que utilizaron tests generales para evaluar conocimientos en las materias: lenguaje y matemáticas, sin reconocer los sesgos por las capacidades que miden y los objetivos diversos que se persiguen en cada centro educativo; también se observó que tomaban diferentes objetivos para evaluar la eficacia; además les faltó contextualización a los estudios, hecho que es importante puesto que cada centro tiene sus particularidades. Por otro lado, los resultados de una investigación sobre eficacia en un país no pueden generalizarse a otros.

En relación al análisis de la metodología del informe Coleman: En el diseño se observaron problemas en el concepto o definición de cada variable y su medición; se emplearon instrumentos simples para la colección de datos; hubo falla en el uso de las técnicas estadísticas, por ejemplo en el análisis de regresión no se cumplieron los requisitos de linealidad y de independencia; también hubo errores en el uso de

técnicas muy simples que no toman en cuenta lo complejo de los procesos³³.

Pero no todo es deficiencia en el proceso investigativo, también se aportaron beneficios como reafirmar que la escuela es una unidad que aporta muchos datos para la investigación³⁴; la utilidad de la investigación va dando resultados que estimulan el interés por un mejor centro educativo³⁵; se hace ver que la escuela nivela la capacidad de los alumnos desfavorecidos; además, pueden verse otros factores que mejoran la eficacia escolar; por último con la investigación bien lograda se piensa en seleccionar los mejores métodos para investigar sobre la eficacia escolar.

Las escuelas eficaces se definieron después de la investigación de segunda generación en los años 80, existe un listado de 12 características que acotó Mortimore, algunas de ellas son: el liderazgo, la participación de los profesores, clases preparadas y estructuradas, ambiente centrado en el trabajo, máxima comunicación entre maestro y alumno, actualización docente, evolución calendarizada.

La investigación de Taddle y Stringfield señala estas características de una escuela eficaz: Más tiempo dedicado a la tarea docente por vocación, la elaboración de materiales tecnodidácticos nuevos y sometidos a estandarización, motivación personalizada para incrementar el interés por la tarea, el planteamiento de expectativas en la espera de altos logros, la dedicación a crear un clima escolar agradable, la propuesta de crear estímulos positivos tanto a docentes como a los alumnos y copartícipes del proceso educativo, consolidar una disciplina firme a través de un código de procedimientos y una

³³ Fernández, J. La evaluación de la calidad docente. En A. Medina (Coord.), Teoría y métodos de evaluación. Madrid: Cincel. 1991.

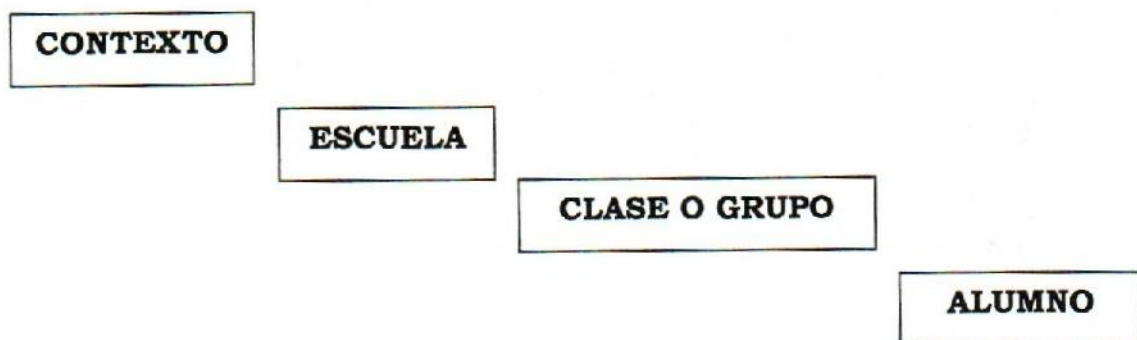
³⁴ Hammond, R. L. Evaluation at the local level. En B. R. Worthen y J. R. Sanders, Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company. 1993.

³⁵ Kellaghan, T. La evaluación educativa. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. 1998.

ética profesional sintetizada en la misión escolar, por último dignificación de las aulas dándoles una apariencia aceptable³⁶.

Para Scheerens, el contexto es determinante del éxito o fracaso de los *procesos* educativos, tanto en la escuela como en el aula. A los procesos los conforman los elementos de entrada, tales como la experiencia del profesor, el número de alumnos y su costo. La interacción entre procesos y elementos ocasionan el resultado³⁷.

Los estudios más interesantes como los de Scheerens y Creemers toman como punto de partida al aprendizaje del alumno con los cuatro elementos fundamentales señalados arriba, luego hacen hincapié en los cuatro niveles de análisis que son: el contexto, la escuela, la clase y el alumno.



En el alumno se calcula la varianza de la influencia de los otros tres niveles sobre el aprendizaje. Cada nivel tiene sus propias variables con su particular operativización y medida, así el modelo de Creemers, además de la estructura de los niveles ya enunciados incluye en cada nivel características de *calidad, tiempo y oportunidad* incluyendo *criterios de eficacia* asociados al aula, la escuela y el contexto, también

³⁶ Stronge, J. H. y Helm, V. M. Evaluating professional support personnel in educational settings. Newbury Park, Ca: Sage. 1991.

³⁷ House, E. R. Evaluating with validity. Newbury Park, Ca.: Sage. 1998.

toma en cuenta los conceptos de coherencia, cohesión, constancia y supervisión³⁸.

En el alumno las variables básicas son: aptitud y motivación, tiempo dedicado al aprendizaje, ser oportuno para alcanzar sus metas (claro está que primero debe planteárselas), como aprovecha el tiempo libre y las oportunidades que la escuela le da para aprender.

3.1.2.- La mejora en la escuela.

Optimizar recursos es el sentido principal de la mejora de la Escuela todo ello orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje, si es preciso hacerlo para lograr eficazmente las metas educativas³⁹.

Las características del plan de mejora de la escuela son estas:

Se trata de una sucesión de eventos interrelacionados, esto es lo que se concibe como un proceso. Debe tomarse en cuenta que el proceso es lento, largo y complejo, por eso la eficacia no puede precisarse con un solo estudio por muy bien diseñado que esté, debe plantearse un calendario de evaluaciones dentro de una institución o escuela.

Se trabajará constantemente y siempre siguiendo la misma línea. Debe promoverse la motivación participativa por el convencimiento de grupo porque se trata de lograr un cambio de la cultura de trabajo escolar en colaboración para consolidar un compromiso común que esté encaminado al éxito. En la consecución de las escuelas eficaces estará comprometida toda la comunidad educativa a su propio nivel y el punto central de atención en los resultados es el aprendizaje.

Las estrategias para dirigir el programa de mejora de la escuela deberán aportar objetivos y metas para organizar la operativización de la tarea planeada considerando a la escuela como un organismo, como

³⁸ Stufflebeam, D. L. Guidelines for developing evaluation checklists. Consultado en www.wmich.edu/evalctr/checklists/ en Diciembre de 2002.

³⁹ Sunberg, N. D. Assessment of person. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1997.

una unidad susceptible de cambio. Dentro de los objetivos a considerar están las acciones constantes de cualquier plan de mejora escolar que son tres:

- 1.- La toma de decisiones por cambiar comprometiéndose con el plan construido en base al diagnóstico de la situación escolar actual en donde se marcan las áreas urgidas de cambio y una vez concretado el plan reconocer avances o fracasos en los resultados, es decir, considerar una evaluación del proceso, en cada fase.
- 2.- Estrategias para poner en juego el plan para el cambio.
- 3.- Periodo en que la mayoría ha aceptado el cambio y trabaja en los planes y proyectos, es la fase de institucionalización del Plan.

El plan de cambio requiere de un "banco" de colaboradores para el trabajo convenido estando ellos sensibles y convencidos de la mejora. Precisa esta fase de asesores para aprender algunas destrezas necesarias.

Los siguientes son diez factores que influyen en el desarrollo de la escuela y posibilitan el cambio, deben conceptualizarse y tomarse en cuenta:

- 1.- Quien dirige la escuela.
- 2.- La cultura donde se desarrolla la actividad escolar.
- 3.- La estructura del plantel educativo (currículum, programas, etc.)
- 4.- Los alumnos
- 5.- El personal docente con sus valores.
- 6.- La corriente pedagógica dominante.
- 7.- La política escolar (local, regional, nacional)
- 8.- Los puntos clave para el cambio.
- 9.- Las condiciones actuales para el cambio incluyendo los recursos (instalaciones y política administrativa)

10.- La capacidad de los actores para el cambio.

Todos los factores que intervienen en la dinámica escolar se interrelacionan, si uno falla el plan se debilita, hay que tener presente que el resultado se va dando paulatinamente a largo plazo.

El centro de atención del cambio es la dinámica dentro del aula para el aprendizaje y los actores sobre los que gira el cambio y el registro de los datos son los profesores y los alumnos con las metas, los métodos y las técnicas para la formación; ahí hay que hacer un trabajo continuo y estará bajo consentimiento, pues se trata del mayor porcentaje de colaboración.

Se pone especial énfasis en la mejora de los procesos dentro del aula con el profesor, lo que señala el currículum, la costumbre social de trabajar y fijar metas, el ambiente de aula, etc., son elementos fundamentales con los que debe trabajarse para lograr eficacia óptima.

Téngase en cuenta que a los recursos humanos los afecta la cultura educativa y la cultura general, también los niveles de preparación para la vida.

El centro de toda la tarea es la nueva vista de la escuela por una "mejora de la eficacia escolar". Luego entonces, el programa a seguir contiene estas características:

- 1.- No es una tarea corta a cumplir en breve tiempo.
- 2.- Tiene metas precisas que son: mejorar el rendimiento escolar con el dominio cognoscitivo, de destrezas y actitudes acompañadas del manejo de estrategias metacognoscitivas.
- 3.- Inicialmente se tiene un diagnóstico de potencialidades para la mejora que no son otra cosa que los elementos de entrada.
- 4.- Ya en activo se comienza a modificar el proceso de **enseñanza y aprendizaje**, las actividades organizativas del centro educativo.

5.- En ningún momento conviene perder la organicidad y la sistematización de los trabajos, es decir se trabaja en varios frentes rumbo hacia una misma meta.

6.- Conviene ir evaluando las fases de avance y de los logros con sus estrategias operativas.

7.- El centro escolar es quien coordina, no es tarea del exterior, se comprometen activamente alumnos y profesores.

8.- Como los profesores no tienen obligación de dominar trabajos diferentes a la docencia y el temario, pueden requerirse programas de formación de profesores, también de un equipo de evaluación.

El trabajo y logro de llegar a las escuelas eficaces es un estrato en el camino rumbo al logro de las escuelas de calidad. Toda reforma escolar se mueve en ese sentido, sin embargo la calidad es un concepto que conduce a la imprecisión pues la calidad es compleja, es relativa a una condición material o cualitativa si es una relación entre personas como la educación y el servicio médico, por eso se analiza a continuación el proceso de logro de la calidad.

3.2.- La calidad educativa. La falacia y el camino al constructivismo.

Es posible producir cambios en educación y es oportuno examinar las estrategias para responder a los desafíos de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe⁴⁰.

3.2.1.- Los problemas en los países desarrollados.

Mejorar es un tema de actualidad en todos los países. Existe cierto consenso de que "es poco frecuente que los alumnos tomen decisiones que contengan valores"⁴¹. Los alumnos no se dan cuenta de que "el conocimiento se puede usar para mejorar la vida propia y la de

⁴⁰ Schiefelbein E. Estrategias para elevar la calidad de la educación. Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo. Harvard, 2007.

⁴¹ Cohen, A. "A New Educational Paradigm", Kappan 74 (10): 792. 2003.

los demás". También se comprueba que no es suficiente tener docentes formados en universidades porque existe el factor constancia y persistencia en la tarea ya que el 20% de alumnos se rezagan en la carrera que seleccionaron⁴².

Una parte importante de estos problemas resulta de mantener un modelo de escuela de los años 70 del siglo XX⁴³ cuyo esquema se basa en una escuela concebida por la burocracia pues se generan productos uniformes. En la forma de este modelo obsoleto, el docente organiza su enseñanza en función del "alumno promedio" eso es lo que corresponde al "modelo frontal de enseñanza"⁴⁴. En gran parte de los países y regiones, este modelo se ha mantenido por que no se les enseña a los docentes "cómo ser reflexivos y cómo analizar sus experiencias", no son docentes de profesión sino profesionistas implementados como docentes porque dominan una disciplina⁴⁵.

3.2.2.- Los problemas de América Latina y el Caribe.

Los problemas de los países de América Latina son mayores que los del mundo desarrollado pues aunque estudiantes de educación superior, el proceso de aprendizaje se lentifica por los problemas de lectura de diferentes tipos de texto y la redacción de ensayos o reportes de investigación, cuyo efecto es la detección fina de que no siempre entienden los alumnos lo que leen⁴⁶.

Quienes aprenden a leer bien, con sentido y con reflexión lo hacen para cumplir con tareas porque el aprendizaje les atrae, pero en cuanto a la cultura general se ve que el promedio, los alumnos de la región

⁴² Madden, N. Slavin, N. Karweit, R. Dolan, N., and Wasik, B. "Success for All," *Kappan* 72(8):193-599. 2001.

⁴³ Darling-Hammond, L. "Reframing the School Reform Agenda," *Kappan* 74(10):754. 2003.

⁴⁴ Knapp, C. "An Interview with Eliot Wigginton. Reflecting on the Foxfire Approach," *Kappan* 74.(10):782. 2003

⁴⁵ Stacher, B. M. y Davis, W. A. *How to Focus on Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage. 2000.

⁴⁶ UNESCO, *La Situación de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC, 1992.

donde se hace el presente estudio escriben entre 2 y 6 páginas de "escritura libre" en el año escolar y nada de aporte a la educación social para difusión en periódicos, revistas o la prensa electrónica. Esto refleja escaso énfasis en desarrollar la capacidad para pensar sistemáticamente en el plano de su profesión y formación integral. Estos son indicadores de que las escuelas tal y como se planearon no desarrollan la creatividad y la autonomía profesional desde los ciclos escolares.

3.2.3.- La baja calidad de la educación.

En la clase tradicional expositiva el docente presenta las materias al grupo de alumnos, en forma simultánea, lo que lo obliga a adecuar la complejidad y el avance al nivel del "alumno promedio", ocupa casi todo su tiempo en dictar instrucciones e información y en mantener silencio en la clase, entrada puntual, pasar lista con fines de control de calificación, mantener los puntos o bajarlos, es decir se fija más en hechos externos y mantener su autoridad que en coordinar aprendizajes. El consenso cultural es mirar al docente, llamado "maestro" en la jerga escolar, es la fuente del conocimiento pero en la realidad lo superan en convencimiento y variedad de aporte de datos y de hábitos para el desarrollo ciudadano, la TV, la radio, los periódicos y las revistas sensacionalistas.

Deben destacarse los tres aspectos del empleo del método expositivo, que pueden observarse en un aula y que permiten ilustrar sus efectos sobre la calidad de la educación y por qué debe haber una mejora urgente:

El primero es la baja participación de cada alumno. De hecho la participación, en una clase muy activa, se limita a unos pocos de los mejores alumnos o los designados para exponer un tema del programa. Aceptando que ese método pedagógico sea manejado por un excelente maestro con un grupo de 30 alumnos, y que obtenga una participación

óptima de ellos, sólo lograría que cada alumno pudiera hablar durante un minuto en una hora pedagógica de 45 minutos. Es evidente que ese tiempo no permite una real participación de "todos y cada uno" de los alumnos⁴⁷.

El segundo es la lucha por el silencio. Si la participación queda limitada, aun en el caso de un excelente maestro, la curiosidad de los jóvenes los obliga a conversar y el ruido se convierte en el principal enemigo de un profesor que dedica cerca del 100% de su tiempo a transmitir información oral (o escrita) y por lo tanto impondrá silencio señalando que "deben poner atención", es decir, sospecha que no se reflexione sino que se distraigan los hablantes en clase en temas personales.

El concepto de disciplina se reduce a la autoridad legal del docente que pide no se interfiera nadie con su discurso. Por lo tanto, dedica una parte importante de tiempo a mantener a los alumnos atentos. Un estudio venezolano sobre la administración de clases encontró que solo el 40% del tiempo destinado a impartir clases era usado efectivamente para el aprendizaje⁴⁸. En Chile entre el 50 y el 64% del tiempo de los docentes se destina a la enseñanza y un 22 a 29% adicional a controlar la disciplina y nada para evaluar el aprendizaje útil.

Cuando se considera que el docente es la principal fuente de conocimiento, se tiende a perder contacto con la realidad pues se aprenden conceptos e informaciones sobre un mundo artificial, que es análogo a la realidad, pero diferente de ella, se habla de experiencia profesional ajena y en el plano de la opinión que pasa como conocimiento cierto. No interesan los conocimientos previos del alumno o la cultura de la familia porque parecen débiles en consistencia o el

⁴⁷ Scriven, M. Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluation* 19, 1, 57-70. 1998.

⁴⁸Rodríguez, Nacarid. *La Educación Básica en Venezuela: Escuela de Educación, Universidad Central, Caracas.* 1990.

maestro no tiene tiempo o capacidad para integrarlos en la sala de clases pues mide un tiempo para él y los alumnos deben compartirlo. Entonces podrá decirse que este tipo de escuela no puede preparar a los profesionistas y técnicos que hoy demanda la sociedad

Por otro lado, la economía, el sistema de gobierno, la sociedad civil, la familia y el sistema educativo mismo requieren que la escuela forme personas inteligentes, capaces de tolerar y examinar otras opciones, de crear alternativas y de comunicarse por escrito. En contraste con la escasa educación que requieren las "líneas de producción" o el trabajo físico del campesino que usaba la tecnología de mediados del siglo XX, los puestos de trabajo que ofrece el siglo XXI requieren que los empleados identifiquen problemas, diseñen sus planes de trabajo, evalúen los resultados que alcance y que cooperen en encontrar nuevas y mejores formas de lograrlos⁴⁹.

Las mismas características necesitan un buen ciudadano para participar en un proceso democrático, un vecino para cooperar al nivel local, un padre para contribuir a formar una familia estable y solidaria y un alumno para ascender a niveles más altos del sistema de formación. En una frase, se requiere una formación integral paralela a la profesional.

Hay cuatro aspectos, ligados a estas demandas, que es casi imposible lograr cuando el docente trabaja con un modelo expositivo:

- a) Es difícil estimular la comunicación por escrito cuando el docente tiene que corregir los trabajos escritos en el tiempo propio (porque el extra no es remunerado), porque utiliza todo el tiempo de la clase para dar información o imponer su autoridad guía.
- b) No se enseña a tomar opciones porque el docente que transmite es el que elige todos los elementos del currículo; por ejemplo, qué animal

⁴⁹ Rivlin, A. M. Systematic thinking for social action. Washington, D. C.: Brookings Institute. 2001.

doméstico se estudiará (aunque si no tiene tiempo para preparar sus clases suele usar el ejemplo que le dieron en la escuela donde se formó)

- c) No se estimula la capacidad de identificar problemas porque implica tanto diversidad de enfoques y resultados como trabajo personal lo que no es compatible con el modelo frontal (y tampoco con la idea de que existe “una” sola respuesta correcta a cada situación que suele estar implícita en el modelo tradicional).
- d) No se desarrolla la capacidad de trabajo en grupo, aunque afortunadamente los buenos maestros suelen modificar el modelo frontal para incluir trabajos de este tipo.

Todas estas limitaciones, propias del modelo tradicional, generan un alto grado de dependencia, aún en los alumnos de élite, y lleva a suponer que la capacidad de aprendizaje de los niños es menor de la que realmente tienen. Los maestros consideran que una parte importante de su trabajo consiste en no permitir los errores. Desean que los alumnos hagan sus trabajos “bien” la primera vez que lo intentan. La preocupación por asegurar ese éxito les pide, a veces, dedicar más tiempo a estimular la persistencia en el aprendizaje de lo que él señala o transmite. En esta docencia que imita a una fábrica, los alumnos son materia prima tratada de la misma manera y es por ello que suele ser difícil integrar a los alumnos de diferente promedio. Los tímidos y los inquietos tienen poco espacio para convivir en este tipo de escuela.

3.3. El camino del constructivismo como búsqueda de calidad educativa.

3.3.1.- La selección de los actuales docentes es el punto de partida del análisis de las posibilidades de cambio.

No es fácil elevar la calidad de la educación mediante una mayor calificación de los docentes empleando "la carrera docente" cuando existen problemas que condicionan su comportamiento y mitos arraigados sobre su rol social de comportamiento ante los demás. Así lo indican los problemas constatados en los países desarrollados - donde existen docentes con cuatro o más años de estudios sobre su disciplina- y el escaso impacto que tienen, en los países en desarrollo, la formación y perfeccionamiento de los docentes sobre el rendimiento académico de los alumnos. Para reconocer posibilidades de cambio es necesario atender a la selección de futuros docentes, tomar en cuenta su vocación docente y la formación que recibieron para esta profesión de conducir el aprendizaje y mejorar las condiciones en que trabajan.

Los bajos salarios y la falta de selección al ingreso constituyen condiciones que limitan la innovación, especialmente en las escuelas oficiales. Por eso los bajos salarios y el estudio de formación para la docencia de los maestros, determinan que la selección sólo se realice entre candidatos con vocación y sus condiciones limitadas al perfil docente.

Es evidente que una formación profesional para las labores educativas de los docentes podría lograr la calidad deseada de la educación, pero la formación ofrecida hasta ahora no ha sido en el plano constructivista sino en competencias profesionales de la corriente conductista, por eso, al faltar la vocación como centro, el resultado no es efectivo. Lo que se sabe con claridad es que continúan las clases expositivas del modelo pedagógico tradicional, y que lo mismo ocurre en su propia formación en las normales y escuelas de pedagogía (en

comparación con la formación ofrecida en medicina con el método clínico de aprendizaje en el aula).

La mayoría de los profesionistas en América Latina pasaron por lo menos doce años (y algunos hasta 18 años) sentados muy quietos en sus escritorios o bancos, mientras su profesor les hablaba o escribía en el pizarrón, describiendo hechos, dando definiciones y afirmaciones que tuvieron que memorizar. Cerca del 80% de los docentes han asistido a escuelas normales o universidades pedagógicas donde se les instruyó (en forma pasiva) en el uso de metodología de enseñanza activa y memorizaron los pasos para su práctica o las características de los modelos pedagógicos disponibles, pero los profesionistas no docentes no han tenido esa formación pedagógica y didáctica. Por eso más tarde, usan los mismos modelos pasivos con los cuales fueron formados y transmiten información en vez de incitar al descubrimiento.

Muy pocos docentes han tomado parte en un proceso pedagógico de aprendizaje activo; los afortunados que lo han hecho tienden a pertenecer a escuelas privadas pagadas o las mejores escuelas públicas. En muchos casos la soledad del docente en regiones rurales que sólo conversa con alumnos "no educados" lo acostumbra a la forma de contestar o conversar de los alumnos y reducen su posible crecimiento profesional.

Existen muy pocos talleres de maestros (y menos aun en las áreas más pobres) donde se examinan las experiencias de aprendizaje y se reflexiona sobre la manera de mejorar las técnicas, tal como existe en medicina con el método clínico. En resumen, muy pocos docentes de América Latina y el Caribe pueden (o podrían) trabajar el aprendizaje empleando un método activo, porque este método no fue usado durante su formación. Por lo tanto, las condiciones en que el maestro desempeña su trabajo limita la posibilidad de que pueda generar cambios substanciales.

En el otro punto restrictivo detectado, las condiciones de trabajo tienden a empeorar a medida que desciende el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, a pesar de que aumentan la dificultad para que aprendan. El docente que da clases a los alumnos de situación económica media o alta gana un sueldo muy superior al promedio, tiene tiempo para preparar sus clases y sus alumnos tienen los materiales que el desea para desarrollar sus clases.

Cuando los alumnos no tienen textos el docente debe copiar en el pizarrón todo lo que quiere que sus alumnos lean. Pero incluso cuando sus alumnos tienen textos el profesor debe realizar un trabajo adicional ya que, lamentablemente, el texto clásico suele ser demasiado extenso, aburrido, lleno de datos, carente de desafíos, desprovisto de substancia y poco eficaz en relación con el desarrollo del razonamiento. Estos textos ocasionan que en muchas salas de clases la ciencia todavía se enseñe como un conjunto de hechos y principios que debe ser memorizado, y los alumnos se consideran como pizarrón en blanco sobre las cuales los docentes deben escribir⁵⁰.

El docente de las escuelas de alumnos de menos recursos dedica poco tiempo extra por encima de la jornada regular. Es frecuente que dedique una a tres horas diarias a viajar en transporte público hasta la escuela (son muy pocos los que disponen de automóvil propio).

Las guías para el docente que a veces se distribuyen, únicamente incluyen sugerencias porque suponen (erróneamente) que disponen de tiempo para preparar clases. Tampoco consideran que el docente lee con poca velocidad (alrededor de 200 palabras por minuto) y con baja comprensión. El docente tendría que dedicar demasiado tiempo para preparar Guías de autoaprendizaje que pueda entregar a sus alumnos, y los sistemas no las proveen.

⁵⁰Watson, B. y Kocicek, R. "Teaching for Conceptual Change: Confronting Children's Experience" *Kappan* 71(9):681. 2000.

Los maestros no disponen de tiempo para conversar con los padres sobre las experiencias de aprendizaje y por eso mismo no usa elementos de la vida familiar en su actividad escolar. Esto crea una barrera efectiva entre la escuela y el hogar que impide coordinar esfuerzos entre, ambos a pesar de que el alumno sólo pasa un 7% de su tiempo en la escuela⁵¹.

Existe un alto nivel de tensión de los maestros que se dan cuenta que obtienen resultados bastante malos con sus alumnos y no saben como cambiar estos resultados. El docente tal como el artista o el periodista, esta forzado a entregar un producto en un plazo fijo, en este caso la planificación de cinco o más clases cada día.

Es por eso que una propuesta de reforma podrá tener éxito solo si no se demanda tiempo adicional al maestro (o al menos muy poco) y si los cambios propuestos pueden ser operados por el profesor sin que sea necesario un cambio demasiado profundo de su manera de ser y de su formación.

3.3.2.- La selección, formación y condiciones de trabajo docente.

Un método de enseñanza que es adecuado para un grupo de alumnos no lo es, necesariamente, para otro. El método tradicional de enseñanza, que prevalece en América latina y el Caribe, es adecuado para alumnos de familias de nivel económico acomodado, pero resulta ineficaz para el alumnado heterogéneo de familias ubicadas en la mitad inferior de la distribución socioeconómica de la sociedad.

La clase tradicional se dirige al alumno promedio y por lo tanto funciona bien con los alumnos homogéneos cuando la diferencia con respecto al alumno promedio es muy pequeña. Es decir, funciona bien con alumnos de zonas urbanas de clase media de un nivel socioeconómico bueno y no con los alumnos de menores recursos.

⁵¹Kearns, D. "Toward a Generation of American Schools," Kappan 71(10):775. 2003.

Funcionan con alumnos que tiene la misma edad que el resto de los compañeros y similares habilidades, es decir, cuando la distribución del talento tiene una "varianza" muy pequeña. En esos casos el profesor puede elegir fácilmente al "alumno promedio" y atiende a los dos o tres casos que a veces tienen problemas⁵².

En las escuelas privadas pagadas todos los alumnos ingresan en el año en que cumplen la edad requerida; solo son aceptados aquellos que cumplen con requisitos mínimos de inteligencia, en casa cuentan con diccionarios enciclopedias, libros y revistas, los padres tienen motivación y capacidad para ayudar a sus hijos que no entienden algún contenido del currículo; todos los alumnos asisten el mismo número de días y si se enferman recuperan el tiempo que faltan con ayuda adicional; finalmente, los alumnos que obtienen notas inferiores a cierto nivel no pueden continuar en el establecimiento, con lo cual se asegura que se mantenga una homogeneidad de habilidades en la sala de clases.

La heterogeneidad del alumnado de un salón de clases se incrementa a medida que desciende el nivel socioeconómico promedio de los alumnos. A medida que aumenta esa heterogeneidad el método tradicional no permite que una proporción creciente de los alumnos logre un aprendizaje académico mínimo.

3.2.3.- Las características del trabajo de los docentes explican el rendimiento de los alumnos.

Con alumnos de nivel socioeconómico bajo se produce el fracaso general. Las condiciones y las tradiciones docentes hacen que las clases para alumnos de nivel socioeconómico más bajo funcionen de una manera muy ineficiente. Los maestros de estos alumnos suelen estar menos preparados para los que dan clases a los alumnos de mayor nivel socioeconómico y no suelen usar métodos (distintos del

⁵²Muñoz, C., Rodríguez, P., Restrepo, M. y Borrani, C. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 9, 3. 1979.

tradicional) que pudiera facilitar el aprendizaje⁵³. No es fácil romper este círculo vicioso generado por las edades y capacidades heterogéneas⁵⁴. Al menos no es posible hacerlo en el modelo tradicional. Probablemente la mitad de las escuelas latinoamericanas estén alcanzando el nivel máximo de calidad posible para el método de enseñanza del alumno "promedio"⁵⁵.

Muchos docentes se esfuerzan por mejorar el rendimiento del alumno medio hasta el máximo posible, pero a costa de sacrificar trabajos más interesantes para los alumnos más brillantes y de sentenciar a los menos capacitados a repetir el grado por que no pueden seguir el ritmo del estudiante medio. En todo caso, a pesar del esfuerzo de los docentes, el resultado es bajo tanto en términos de los altos índices de repetición, como en términos del bajo nivel de lectura de textos.

En las escuelas ubicadas en poblaciones rurales o urbano marginales, los alumnos ingresan con cualquier nivel de conocimientos previos, no es posible preservar la homogeneidad de los alumnos, la frecuencia tiende hacia un alto nivel de heterogeneidad.

Los promedios nacionales ocultan el verdadero nivel de la heterogeneidad del alumnado de una escuela que atiende niveles socioeconómicos más bajos. Basta recordar que si bien el 20% ingresa con un año de retraso y otro 10% con dos años de retraso, este tercio del alumnado se concentra, casi en su totalidad, entre los alumnos de la mitad inferior de la distribución socioeconómica.

La misma concentración ocurre con el fenómeno de reprobar el ciclo escolar - que en gran parte afecta a la mitad inferior de la distribución socioeconómica - que, además, genera un círculo vicioso de

⁵³ Avalos, B. Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio Etnográfico en América Latina Ottawa: IDRC, 2006.

⁵⁴ Ezpeleta, J. Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1998.

⁵⁵ Schiefelbein, E., Tudesco, J. C. et al. "la enseñanza básica y el analfabetismo en LAC: 1980-1987", Boletín del Proyecto Principal 20 de diciembre de 1998.

incremento de la heterogeneidad del grupo y son alumnos con dificultades de aprendizaje.

La heterogeneidad, que estaría generada por el ingreso, se acentúa en los grados superiores lo que impide usar métodos centrados en el alumno promedio.

Cuando exista una gran heterogeneidad de los alumnos el maestro no puede identificar al alumno "promedio" y la clase tradicional no funciona bien. No existe un alumno promedio en que el docente pueda centrar su enseñanza tradicional y esperar que todos los alumnos del curso sigan con facilidad ese ritmo de la clase. "hay mucho que modificar del sistema educativo actual".

La heterogeneidad la distribución del talento es más plana es decir, tiene una "varianza" muy grande y el maestro no establece distinciones entre los alumnos de distintas capacidades. Son muchos quizá más de un tercio de la clase, los que tiene menos talento que el supuesto para el promedio y quedan condenados a fracasar al poco tiempo de comenzar el año escolar. El menor interés de los alumnos y el que muchos no puedan seguir el ritmo de clase, aumenta las conversaciones y el nivel de indisciplina, por lo tanto se reduce aun más la atención que se da a los docentes.

El modelo tradicional tampoco funciona en diversas situaciones que afectan, a los alumnos de menos recursos, tales como el abandono estacional de la escuela y el escaso tiempo efectivo de clases que no logra formar alumnos capaces.

Finalmente la heterogeneidad hace imposible usar el modelo tradicional en esos casos. Si se insiste en usarlo, al menos un tercio de los alumnos (cuya habilidad quede por debajo del promedio) fracasará necesariamente en cada curso. Existe conciencia de la necesidad de usar métodos personalizados pero se ha considerado que ello requiere capacitación de los docentes para lo que hay que programar

presupuesto. Esta creencia parece ser el resultado de un mito existente sobre el rol del maestro.

El hecho de confundir los roles de creación de técnicas y de su aplicación profesional, ha puesto demasiadas demandas en el docente, aunque al mismo tiempo ha limitado su capacidad de identificar el currículo mas adecuado y ha detenido el progreso de la educación. La analogía con otras disciplinas permite examinar, mas adelante, el mito del docente creativo.

Nadie desea operarse con un médico innovador, por ejemplo, sino con un profesional que conozca técnicas alternativas y las use adecuándolas al paciente. El paciente espera que el médico identifique lo más apropiado del manejo para el caso específico, que disponga de los instrumentos adecuados y que introduzca los ajustes en la medida que lo considere necesario.

En el caso del, docente se ha confundido el rol profesional de trabajo en el aula y la escuela con el rol creativo de diseño de técnicas, el resultado es el siguiente:

- a) Dedicar la mayor parte de su tiempo a transmitir instrucciones rutinarias que podían estar en una guía de aprendizaje.
- b) No puede seleccionar las experiencias de aprendizaje mas pertinentes para sus alumnos.
- c) No puede compartir las técnicas con otros colegas porque falta de comunicación.
- d) Ha impedido que el maestro tenga tiempo para atender los problemas individuales de cada alumno.
- e) Ha incrementado su tensión al sentir que no puede crear las clases esperadas que requieren otros especialistas y mucho más tiempo del que podría dedicar un maestro, por grande que sea su entusiasmo por esa tarea.

El mito del docente creativo ha llevado a esperar demasiado de la actuación del mismo en la clase tradicional. Se espera que los maestros creen situaciones maravillosas cada vez que trabajan en una clase, improvisando sobre la base de principios o textos muy generales.

El mito se ha generado, en parte, a causa del modelo tradicional que tiene éxito con los alumnos de familias de buen nivel económico, pero eso no es posible de repetir para todo un país.

El mito implica que el docente debe dar instrucciones al alumno sobre cómo usar el texto de estudio y por eso se diseñan textos que "motiven la creatividad del profesor" en vez de ofrecer instrucciones claras al alumno sobre cómo desarrollar una óptima experiencia de aprendizaje.

La mayor parte de los textos actuales solo buscan inspirar al docente. De ahí que existan muchos maestros muy motivados, que tratan de desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje, pero son muy pocos los que utilizan las experiencias ya disponibles para ofrecer un buen aprendizaje.

Los docentes no disponen de una fuente de conocimientos adquiridos que les permita desarrollar una buena enseñanza. No existe un manual que sistematice la mejor práctica efectuada por buenos especialistas, como existe en el caso de la cirugía. Es por eso que el maestro no ha podido desarrollar una capacidad para seleccionar las experiencias de aprendizaje más adecuadas y, de esa manera, construir un currículo pertinente.

3.4.- El camino constructivista para mejorar el aprendizaje y elevar el rendimiento de los alumnos.

Si no es posible lograr que el docente adquiera por sí mismo las técnicas para enseñar de manera personalizada, parecería que sólo se podría elevar la calidad dándole más tiempo laboral remunerado al docente, más formación para incrementar el tiempo dedicado al trabajo

y más textos y materiales de instrucción adecuados a través de una especialización escolarizada. De otra forma, estos cambios implicarán, la modificación de la escuela tradicional lo que llevaría tiempo en asimilar. De ahí que sea importante examinar la posibilidad de identificar algunos cambios en el proceso que puedan, reemplazar la enseñanza tradicional y generar el incremento de calidad deseado empleando el potencial de aprendizaje del alumno⁵⁶.

Es posible el aprendizaje porque existen muchos ejemplos en que se consigue una mejoría si se cuenta con recursos adicionales. Se sabe, que hay escuelas que atienden alumnos de nivel socioeconómicos bajo y que logran a niveles de rendimiento muy superiores al resto de las escuelas que se hallan en la misma situación. Esto permite en la búsqueda de estrategias adecuadas que se pueden poner en práctica con los recursos disponibles en los países.

Dado que los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase tradicional, al determinar qué se estudia y la forma de hacerlo, se concluye que una posibilidad consiste en readecuarlos y la otra, que es más difícil, es formar un nuevo tipo de docentes.

La literatura muestra que los maestros están interesados en usar materiales que les eviten tener que dar de viva voz y instrucciones rutinarias⁵⁷. Es probable que este tipo de material reduzca, en gran medida, la presión de trabajo.

El maestro tiene que dejar de ser un autómatas que transmite instrucciones y actuar como un profesional capaz de evaluar y animar un proceso, que él mismo seleccionó como el más adecuado para cada grupo de alumnos.

⁵⁶ Senge, P. La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Editorial Garnica/Vergara, 1991.

⁵⁷ Aranda, H., Vargas, Z. y Corco, V. En busca de la escuela del siglo XXI Santiago: CPU/OREALC, 1992.

El usar, por ejemplo, módulos de autoaprendizaje permite cambiar la forma de pensar del profesor a través de tres maneras distintas:

a) Al ver como los alumnos describen e investigan al seguir las instrucciones de los módulos bien preparados y aceptar que no haya una sola respuesta para las preguntas y problemas.

b) Al responder las preguntas de los alumnos, que son simples de analizar.

c) Al constatar que es más agradable trabajar de esa manera, pues en la medida que los alumnos investigan, el docente también puede hacerlo con ellos.

El cambio del rol del docente es el resultado de una actividad natural con los alumnos; y los maestros pueden expresar las ventajas y desventajas que tiene esta nueva forma de interactuar. Es decir, son capaces de elaborar la teoría del maestro, nuevo rol del maestro.

El docente se da cuenta cuando “esta enseñando de una manera diferente” y entonces acepta que es posible; pero si se le pide cambiar a partir de una teoría, eso genera susto y rechazo. Una de las cosas más molestas de las reformas es, precisamente, que general sospecha.

La propuesta de cambiar a una docencia de la corriente constructivista conduce a la conciencia de que se puede emplear la fuerza de aprendizaje del alumno, la retroalimentación que da la sociedad y que se le considere al alumno persona, las ventajas de este nuevo paradigma con el nuevo perfil docente son las siguientes:

- Utiliza el conocimiento previo del alumno.
- Da oportunidades para trabajar en grupos.
- Promueve que el alumno prepare informes escritos.
- Permite que el alumno tenga opciones dentro del aula y escuela.
- Usa el contexto en el que está el alumno y la escuela.

- Sugiere contactos sistemáticos con la familia.
- Solicita que el alumno realice ejercicios de autoevaluación.
- Integra actividades que implican hacer, valorar y comprender.
- Recuerda al docente que asuma su rol de facilitador.

3.4.1.- Formación de maestros y acumulación de reconocimiento.

Se han logrado avances en cuanto al número de docentes actualizados y capacitados con más frecuencia que antes, debido a la movilización política educativa dentro de la globalización, sin embargo en la mayoría de los casos se mantienen los métodos y prácticas pedagógicas tradicionales⁵⁸. Los países reconocen que para mejorar la calidad de la educación tienen que elevar el nivel de formación de sus agentes educativos y ofrecer a los docentes y administradores oportunidades efectivas de capacitación profesional, en algunos casos con la activa colaboración de los gremios y sindicatos de maestros. Conviene destacar que en algunos países han logrado, finalmente que todo su personal docente tenga un título de maestro.

Si bien no ha sido posible elevar substancialmente la calidad de los programas de formación docente, en parte debido a las dificultades de las escuelas que ofrecen maestrías en docencia a profesionales de otras disciplinas para atraer buenos candidatos, los países han realizado esfuerzos para elevar al nivel de formación del docente, y de los encargados de esta formación no se ha constatado un cambio en el estilo pedagógico ni un incremento en los niveles de rendimiento académico de los alumnos, por lo que se perfila como un área prioritaria de acción para el futuro.

El fuerte deterioro de las remuneraciones y condiciones de vida de los docentes, durante los últimos años, ha motivado tanto el

⁵⁸ Gajardo, M. y de Andraca, A. M. Docentes y docencia. Las zonas rurales OREALC/FLACSO, 1992.

abandono de la profesión de muchos, como la dificultad para atraer buenos alumnos al campo de los programas de instrucción para innovar la docencia y nuevas reglas para contratar personal calificado.

Hay estudios cualitativos de casos en Costa Rica y Venezuela que reportan que se incrementan las solicitudes para docencia de aquellos profesionales que ahora desempeñan una segunda actividad para incrementar los ingresos familiares y la calidad educativa se ha reducido el nivel de compromiso laboral solamente.

En muchos países, dentro de ellos México se mantiene la cultura de la meritocracia, se dan premios de puntualidad y asistencia, la carrera magisterial da mejores sueldos a quien logra un título más dentro de la profesión docente, por ejemplo una especialidad en psicología, matemáticas, biología, etc., se han establecido premios anuales para los educadores más destacados del país y en las universidades y tecnológicos los premios se ofrecen por medio de la "carrera docente" que impulsa la creatividad y la superación académica.

Pero, en definitiva, la única posibilidad cierta de mejorar la formación docente parece estar ligada a la realización de experimentos con materiales de autoaprendizaje que permitan convencer, a los estudiantes de los institutos, formadores de docentes, que es factible trabajar con ellos, que los alumnos aprenden más fácilmente y que dan una oportunidad a los maestros de tomar la ruta de una continua formación profesional en su trabajo.

Es deseable producir el mismo tipo de especialización que se ha observado en música o en medicina en esas disciplinas hay algunos especialistas que crean nuevos conciertos o nuevas técnicas de cirugía o tratamientos, mientras que los ejecutantes logran cada vez más destreza en saber cuando aplicar cada técnica. Cuando en educación se logre desarrollar la capacidad de acumular conocimiento, se habrá asegurado, también, un desarrollo continuo de esta profesión.

Este análisis permitió elaborar el instrumento de colección de datos para reconocer el potencial que tienen los docentes de los centros CECyTECH que pueden pasar a la Reforma Educativa de las Escuelas Tecnológicas, en la segunda fase a aportar al menos, con un cambio de actitud ilustrada. Ahora es tiempo de analizar los datos esperados y obtenidos.

CAPÍTULO IV

EL CONCEPTO MANIFIESTO EN EL DOCENTE DE ALUMNO “MAESTRO” DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO EN PLANTELES CECYTECH.

Diseño de la investigación.

La investigación educativa proyectada está en el nivel diagnóstico, sobre el reconocimiento del concepto latente que tiene el profesor sobre lo que él es y lo que el alumno representa para él durante los procesos educativos en varios centros del sistema de educación tecnológica “CECyTECH”, porque de algún punto estratégico parte su trabajo, cada una de sus acciones y lo que vislumbra a diario como meta a alcanzar.

El diseño de investigación tiende a dar claridad al problema que subyace en el bajo rendimiento escolar detectado en el examen puesto en los programas del proyecto PISA de la OCDE a las escuelas tecnológicas y en ese problema se incluye fuertemente al docente por considerarse tradicionalmente, como el motor del proceso educativo, aunque en la actualidad se sienta excluido en la toma de decisiones.

El problema consiste en reconocer, con el cuestionario de preferencias presentado para una autoevaluación a los docentes (Ver anexo 1), que factores hacen que defina su perfil, válido hasta el momento de la indagación actual del docente, con ítems extraídos de la teoría de la escuela crítica y del cognoscitivismo educativo, porque finalmente se pretende llevar a todos los docentes hacia el perfil de un profesional educativo inmerso en la justicia del modelo humanista cognoscitivo, modelo que reconoce capacidades en el alumno.

Descripción del Problema.

La investigación se apoya en la autoevaluación educativa como primer paso, pues no se puede avanzar si no se sabe como es el suelo

donde se pisa y el sendero por delante para llegar a la meta propuesta⁵⁹.

La relevancia del problema estriba en solucionar un problema político de la educación que es subir el nivel de eficiencia y de ser posible de calidad, en las próximas evaluaciones internacionales pero para la esencia de la educación, el centro es lograr implantar una simbiosis laboral con fines de aprendizaje entre el docente y el alumno en todos los niveles educativos, particularmente en el medio superior y el técnico profesional.

En la primera solución está la implementación de la Reforma educativa nacional para la formación tecnológica en la enseñanza media superior, promovida en el trasfondo por el Banco Interamericano de Desarrollo con financiamiento, en la que no se toman en cuenta las circunstancias desiguales en las regiones del país y de Chiapas en particular. Conviene trabajar para que La Reforma educativa, se sustente en un diagnóstico más o menos confiable de la situación, para reconocer al actor central de las escuelas, el docente para involucrarlo en el cambio y no dejarlo fuera de la planeación, además para tener claro que el alumno es responsable de su aprendizaje con todo su potencial neuropsicológico para formarse.

La perspectiva de la investigación salta a la vista, en cada región del país deberán hacerse las modificaciones necesarias a lo que en el centro se disponga por política económica y educativa, con miras a navegar al mismo ritmo que el resto del mundo pero el docente deberá tener un perfil con estrategias personalistas y darle su justo lugar al alumno.

La investigación tiene como impacto inicial, la adopción de los criterios de la evaluación que hace la OCDE y que nacieron de la

⁵⁹ Actualmente se está extendiendo la cultura de la evaluación de los ingresos, los procesos y los productos, se buscan certificaciones ISO 9000, 9004, etc. Estefanía, J. L. (2001) Evaluación del centro y calidad educativa. C. C. S Madrid, Páginas 77-100.

mercadotecnia y la economía en general por su pretensión de evaluar el costo y el beneficio, criterios aplicados a la educación en un siglo de comercio y globalización, de democracia y rendición de cuentas, pero el interés fundamental es mayor pues se pondrá de manifiesto lo que el docente cree que es, de manera que se comienza con la pretensión de lograr regionalizar, a través de un escrutinio cuidadoso, el consenso de la actitud docente en cada uno de los ocho planteles que representarán la regiones que conforman al Estado de Chiapas.

Preguntas derivadas del planteamiento del problema.

Los docentes de los planteles educativos incluidos, del CECyTECH, ¿Manifiestan su concepto de docente y alumno al centrar su trabajo en el alumno o al mantener la inercia laboral de su autoridad?

1. Si centran su trabajo en el alumno aceptan su capacidad de aprendizaje, de trabajo y su responsabilidad en formarse a la vez que ceden la autoridad tradicional de su investidura en el pasado con lo que se transita con elementos idóneos hacia una formación profesional de calidad⁶⁰.
2. Si mantienen la inercia laboral es que actúan de manera pasiva tradicional o están convencidos de que ellos, tienen la autoridad para enseñar, evaluar, planear y adecuar la educación a los cambios de una sociedad dominadora, en donde el alumno es subordinado, pasivo y no responsable de la calidad de su formación. Así la calidad será conceptualizada con patrones políticos.

Las consecuencias previstas serán las siguientes:

⁶⁰ Pérez Juste, R. y col. Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Editorial Narcea, Madrid. Páginas, 13-41, 61-71, 2000.

3. Si no se tiene definido un perfil docente congruente con una corriente educativa ideal, para formar a un técnico profesional, no se sabrá si ya se tiene o hace falta formación docente⁶¹.
4. Si se adopta sin reflexión una reforma curricular incluyendo la corriente educativa que se proponga, no podrá adecuarse a las circunstancias de Chiapas.

El cuestionario se aplicó a cada docente y fue contestado directamente frente al investigador en cada centro participante y solamente a aquellos docentes que aceptaron la autoevaluación. Se pasa al análisis de los datos y la respuesta de la pregunta de investigación tomando en consideración las proposiciones previstas.

4.1.- Auto percepción del docente como autoridad tradicional en el aula.

Percepción del docente tradicional, aquel al que se le ha dado autoridad legal por su investidura docente.

El docente que “vegeta” porque se siente relegado o no tomado en cuenta y que la literatura ha dado en llamar docente “quemado” tiende a cumplir solamente su tarea, el rol que se le asigna en el diagrama de flujo dentro de una institución educativa y por eso es que manifiesta una tendencia persistente a verse como docente/autoridad, persona que “debe” saber los temas y las estrategias pedagógicas, que debe “saber” que es bueno para el alumno y que le conviene, se percibe como juez y vigilante de que se cumplan los reglamentos de la escuela⁶². Toda esta suposición que se ve de manera ingenua o “prima facie” puede corroborarse con los hallazgos de respuesta que los docentes del

⁶¹ Scheerens J. and Hendricks M. “Benchmarking the Quality of Education: 1. Perspectives on Education Indicators and Benchmarking”. European Educational Research Journal, 3(1): 115-138. 2004.

⁶² Mateos José Humberto la necesidad de aprender y el deber de enseñar. Rev. Med. IMSS: 27:165, 1998.

sistema CECyTECH dan a un cuestionario que se les presentó con fines de conocer su postura frente a la definición de sí mismo.

De acuerdo con los resultados obtenidos podrá afirmarse si el docente se percibe como docente tradicional por sus preferencias a la respuesta de actitudes o no está ahí, por eso se analizan los datos reconociendo el dominio del número de respuestas que lo caracterizan, autoritario o por el contrario se caracteriza como participante del proceso educativo y por lo tanto su tendencia constructivista.

4.1.1.- El docente señala que no se permite cometer errores con los alumnos. Se espera saber si el docente participante tiene conciencia de que es un ser humano falible que ha de trabajar con humanos falibles. El 51.0% de hombres aceptan que les preocupa cometer errores contra el 32.5% de mujeres, por lo tanto tienden a ser más estrictos y autoritarios, a reconocer menos la falibilidad natural. Las mujeres toleran más el error al señalar el 44.2% que no les preocupa cometerlos (Ver tabla 6). Este es un **punto negativo** para la concepción del docente real, falible porque si se exige para él también exigirá no errores en el alumno como señalan los docentes de sexo masculino

Cuando el docente se percibe infalible, hará que los demás también lo sean o lo manifiesten. Señala una personalidad disciplinante y autoritaria, por lo tanto verá al alumno como subordinado y obligado a dejarse formar⁶³. El alumno es quien más cometerá errores y el docente no se permitirá cometerlos.

4.1.2.- El profesor debe ocultar ante sus alumnos su malestar. Ellos no deben conocer sus sentimientos. Es deseable que se conteste negativamente, sin embargo la respuesta deseable resultó ser baja, 40.9% en las mujeres, 30.4% en los hombres. Dudan más en responder claramente a la opción las mujeres con 29.5% al marcar la opción "parcialmente de acuerdo" y 18.8% de los hombres en esa dirección (Ver

⁶³ De Sánchez, A. Margarita. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas. Editorial Trillas 1ª Edic. México 1992

tabla 13) Puede concluirse que la respuesta es un **punto negativo** para reconocer un docente humanista pues el alumno como un ser que observa y aprende de la personalidad del docente, no aprenderá los “dobleces” de la personalidad burocrática. Sin embargo los docentes mujeres no tienen claridad en su respuesta y en su percepción de la aseveración dada en este ítem. Preocupa la respuesta.

El docente es una persona y así debe concebirse, en proceso de ser mejor, ocultar sus sentimientos nobles es adoptar una postura burocrática de docente en una corriente educativa tradicional de dureza y autoridad, los sentimientos debilitan esa visión, pero no es el caso.

4.1.3.- Se considera que el buen docente domina el conocimiento del área de trabajo. Es deseable que un docente domine el área de trabajo de la materia que coordina. Sin embargo hay que tomar en cuenta que el área es diferente al tema y la disciplina. Para poder motivar a los alumnos el docente debe darles significatividad a los contenidos a aprender⁶⁴. Es deseable que se conteste positivamente.

Los resultados dicen que hay una grande duda al dominar la opción “parcialmente de acuerdo” con 43.2% en las mujeres y 37.7% en los hombres y la contestación deseada es débil: 38.7% para las mujeres y 43.4% en los hombres (**Tabla 25**). Por esta razón se considera un **punto negativo** en los encuestados que deja ver a un docente que acepta que la materia y el área de trabajo no deben ser indispensables en la formación del alumno, sin embargo se pregunta ¿Con qué elementos motivará a los alumnos?

4.1.4.- La disciplina estricta es lo más importante que el docente debe enseñar. Ningún conocimiento actual es definitivo, de manera que enseñar la materia de manera estricta, sin contextualización cultural y

⁶⁴ Jiménez, I. Capital cultural, escuela y espacio social, en Bordieu. Editorial Siglo XXI, Páginas: 129 y ss. 2008.

social es pasar datos como instrucción sin creatividad de significación para cada alumno⁶⁵. La respuesta debe ser negativa.

Los resultados dicen que las mujeres están en desacuerdo en 48.9% y los hombres en 55.1% sin embargo la duda está en las mujeres en 37.2% y en los hombres en 30.4%, lo que hace una decisión débil para decidir si se tiene o no un docente con pedagogía centrada en el alumno (Ver tabla 27). Esta respuesta es un **punto negativo** para un docente que duda en ser flexible o autoritario pretendiendo tener saberes definitivos.

4.1.5.- Los buenos docentes siempre saben más que sus alumnos. El saber no hace al buen docente, el saber es erudición, pero la vocación docente y el éxito en la transmisión debida a las maneras de aprender una materia, induciendo motivación, si lo es. Todo conocimiento está en proceso de construcción, no está terminado, pero el docente posee experiencia que reconoce significatividad a lo que se aprende y contexto para los resultados, no lo hace el saber libresco. La respuesta deseable debe ser negativa, sin embargo los resultados son los siguientes: Las mujeres dan la respuesta deseable en 56.8% con 27.3% de duda y los varones dan 35.3% de respuesta deseable y 38.3% de respuesta no deseable con duda de 26.5% (Ver tabla 30). Esta respuesta da un **punto claramente negativo** hacia la visión del proceso educativo centrado en el alumno. El docente se percibe como "más docente" porque tiene más saberes, el problema es conocer si son importantes para el alumno.

4.1.6.- Ser natural el docente en su comportamiento favorece el aprendizaje más que aquel que impone su personalidad de autoridad. Esta es una visión centrada en el docente pues ser natural es deseable, imponer autoridad es verse como docente tradicional a quien se mandó a poner orden para alcanzar rendimiento del grupo y del alumno, pero no va hacia el aprendizaje, ni está centrada la visión

⁶⁵ Hilliard, R. I. "How do medical students learning styles and factors that affect these learning styles. Teaching and Learning in Medicine. 7(4): 201, 1995

en el alumno⁶⁶. Debe ser una respuesta negativa. Las respuestas son: En las mujeres la respuesta es contraria en 76.7% y en los hombres es la no deseable en 78% (Ver tabla 31). Esta respuesta da **un punto negativo** a la visión del proceso educativo centrado en el alumno.

4.1.7.- El docente sabe bien lo que conviene a cada uno de sus alumnos y ellos deben aceptar lo que es útil para ellos. En el aprendizaje interactivo el docente es moderador pero no es indispensable porque bien puede seguirse un programa sistematizado paso a paso sin docente. Percibirse como necesario es menospreciar a los alumnos en un grado variable. La respuesta debe ser negativa, sin embargo las respuestas en las mujeres fueron en la opción deseable en 45.5% y en los hombres 39.7%. Es una percepción tradicional que complementará la visión autoritaria del docente (Ver tabla 32). Esta respuesta es **Un punto negativo** para la percepción de la docencia centrada en el alumno. El docente se percibe tradicional.

4.1.8.- El aprendizaje efectivo depende del control que el docente tenga de la dinámica en el aula. Cuando se toma en cuenta que el aprendizaje es multifactorial, neurofuncional, psicológico, motivado por el logro y el éxito profesional al observar la utilidad del aprendizaje de algo, puede decirse que el aprendizaje no depende de una persona externa al estudiante⁶⁷. La respuesta debe ser negativa pero las respuestas fueron hacia la opción no deseada en las mujeres de 70.5% y en los varones respuesta no deseada en 85.3% (Ver tabla 34). Esta respuesta es evidente que da **un punto negativo** a la percepción de que el proceso educativo no se centra en el alumno sino que se le considera en segundo plano, de sumisión y dependencia. Piaget señala que la educación debe favorecer la autonomía.

⁶⁶ Bjornavold, J. La visualización del aprendizaje: Detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales. CEDEFOP, Formación profesional n 22. 2001.

⁶⁷ Daniels H. El entendimiento del paso de lo social a lo personal. Vygotsky y la pedagogía. Editorial Paidós, México, 2003.

4.1.9.- El docente es responsable de lo que aprenden los alumnos y cómo lo hacen. El responsable del aprendizaje es el alumno, no el docente, este coadyuva si utiliza técnicas idóneas para el aprendizaje de una materia pero quien aprende es quien está motivado y percibe utilidad en el contenido⁶⁸. La respuesta deseable debe ser negativa sin embargo las respuestas son estas: Las mujeres contestan lo deseable en 45.4% y dudan en 29.5%, los hombres contestan lo deseable en 50% y dudan en 30.9%. Es una respuesta baja y negativa con duda (Ver la tabla 36). Esta respuesta da **un punto negativo** a la percepción de la educación centrada en el alumno. El docente se percibe como causa y efecto.

4.2.- Auto percepción del docente como participante de la acción educativa.

4.2.1.- La tarea más importante del docente es ayudar a sus alumnos a alcanzar el éxito previsto en la visión de la escuela. La clara misión del trabajo docente es lograr ciudadanos íntegros, profesionistas autónomos y seres exitosos. Si no es esa su misión es parte de un engranaje en donde a él le toca poner una tuerca o tornillo pero no una acción completa⁶⁹. La respuesta debe ser en sentido positivo. Los resultados dicen que el 86.4% de mujeres contestan en sentido positivo y los 88.4% de varones lo hacen igual. No hay duda (Ver tabla 16). Se considera un **punto positivo** a la concepción del docente que centra su pedagogía en el alumno.

4.2.2.- Para lograr un buen rendimiento de cada alumno es preciso cultivar las relaciones afectivas con ellos. Cuando se trabaja en colaboración con los demás deben formarse líneas de comunicación empática y esto se aprende, en todos los niveles de la formación

⁶⁸ Piaget, J. Sociological studies, Edition de L. Smith, Routledge, Londres. Página 30, 1995.

⁶⁹ Matusov, "When only activity is not privileged: participation and internalization models of development" En: Human development. 41:237, 38, 1998.

profesional se fomenta el trabajo en equipo y en el estrato social, el ser humano requiere de buenas relaciones sociales⁷⁰. Por lo tanto la respuesta debe ser positiva pues se toma así un rasgo propio de una persona, la sociabilidad y con ella la convivencia por el respeto. Las respuestas son: 59.1% para las mujeres con la respuesta deseada pero hay una respuesta negativa de 22.7% y una duda de 18.2%, en los hombres 82.6% de respuesta positiva y 7.2% de negativa. Con lo que se ve que las mujeres tienen un problema, posiblemente se protegen al decir, "cultivar las relaciones afectivas" y se confunde con intimar con los alumnos con fines de aventura (Ver tabla 17). Sin embargo se habla de educación, no de actitudes sociales extensas. Se considera un **punto positivo** aunque el aporte mayor sea de los varones. Se toma en cuenta la duda en las mujeres y la respuesta negativa para tomar decisiones al concluir el estudio.

4.2.3.- El docente no puede evitar el disgusto de tratar con alumnos difíciles. En ningún caso el docente debe discriminar a los alumnos y menos con enojo por la tarea encomendada porque los alumnos son distintos entre sí, aunque tienen un reglamento institucional que cumplir, el enfoque es sobre el aprendizaje⁷¹. Debe definirse lo que se entiende por alumno difícil, pero se sospecha que sea crítico y reflexivo y eso moleste al docente. La respuesta deseable debe ser negativa. Las mujeres señalan opciones negativas en 68.2% y los varones 53%. La respuesta deseable es positiva con aporte mayor de las maestras, mientras que los varones dudan en 19.1% (Ver tabla 18). La respuesta da un **punto positivo** a la concepción de un alumno singular y digno a pesar de sus limitaciones, es tarea del docente el diagnóstico preciso y el manejo de la dificultad.

⁷⁰Cox, B. D., *Sociogenetic perspectives on internalization*, Editorial Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1997.

⁷¹Ratner, C. "Tree approaches to cultural Psychology: a critique" *Cultural dynamics*, 11:7,31, 1999.

4.2.4.- Es igualmente importante ayudar a los alumnos en lo académico que en ayudarlos a encontrar su yo personal. La vocación docente incluye la dedicación a la formación cívica profesional del alumno en el nivel superior. Para nada se disgregan los conocimientos de una profesión con los de la temática herramienta para la solución de problemas de la misma profesión⁷². El docente se presenta con su personalidad y los problemas planteados proceden de su experiencia inmersa en el contexto social. De manera que la respuesta debe ser positiva. El 68.2% de mujeres dan la respuesta deseada y el 83.1% de los hombres lo hacen también. Eso es una respuesta positiva (Ver tabla 20). Las respuestas señalan un **punto positivo** al concepto integral de lo que es un alumno para el docente un ser que se socializa mientras se prepara para la vida con una profesión.

4.2.5.- Con frecuencia es demasiado tarde para ayudar a algún alumno problema. Más vale tarde que nunca. Todos los países buscan en el aprendizaje de sus ciudadanos ser mejores adecuándose al ambiente, hacen evaluación educativa y proponen mejoras⁷³. ¿Quién puede decir cuándo comenzar a corregir deficiencias? La respuesta deseable debe ser negativa. No debe pensarse que es tarde para ayudar a los atrasados. Las respuestas señalan que 75.6% de las mujeres contestan lo deseado y 76.8% de los varones también lo hacen, por lo tanto se piensa siempre ayudar a regularizar a los alumnos (Ver tabla 21). Esta respuesta es un **punto positivo** para el concepto de educación centrada en el alumno buscando su beneficio al regularizarlo.

4.2.6.- El docente puede ayudar a los estudiantes desinteresados en motivarse naturalmente para el aprendizaje. Uno de los rasgos característicos de un docente con vocación es mostrar lo atractivo de

⁷² Lighfoot, C y Valsiner, J. "Parental belief system under the influence: Social Guidance of the construction of personal cultures", en, Siegel J. y cols. Parental belief system: The psychological consequences for children. Edit. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum. Página 393,414, 1992.

⁷³ Tudge, J. y Col "Internalization, externalization and joint carving: commenting Fromm an ecological perspectives" en, B. D. Cox Sociogenetic perspectives on internalization, Editorial Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1997.

una materia a sus alumnos para despertar la emoción para el estudio efectivo. Un docente que cumple tareas no necesita motivar sino exigir respuestas a su intervención⁷⁴. Es deseable que los encuestados contesten positivamente y los resultados son positivos en las mujeres en 85.3% y en los hombres 89.9% contestaron lo deseado en base a la teoría educativa (Ver tabla 23). Este es un **punto positivo** a favor de la educación centrada en el alumno.

4.2.7.- Se percibe que el esfuerzo llega a ser inútil porque algunos alumnos son irrecuperables. Nunca el esfuerzo docente es inútil, aun tratándose de alumnos “desahuciados” para formarse en una institución educativa. El aprendizaje es multifactorial por lo tanto no depende todo del docente pero sí influye su personalidad, su vocación, su pedagogía, estrategias y su visión de éxito para rescatar alumnos irrecuperables⁷⁵. La respuesta debe ser negativa si se piensa que el docente hará todo esfuerzo y no se considerará inútil para lograr la realización de una persona que lo necesita. Las respuestas dicen que están en desacuerdo las mujeres en 79% y los hombres en 75.5%, es una respuesta fuerte en contenido (Ver tabla 24). Este es un **punto positivo** para considerar a un docente comprometido con la docencia ante una aseveración que evidentemente lo pondría en evidencia.

4.2.8.- El docente que se siente bien consigo mismo da las mejores respuestas a los problemas de los alumnos en clase. Es evidente que lo más influyente de la relación docente alumno es la personalidad, que la emoción es necesaria para la construcción del aprendizaje a largo plazo⁷⁶. Por lo tanto la percepción de los docentes al contestar este cuestionario debe ser positiva. Los resultados son estos: Las mujeres señalan la opción deseada en 76.8% y los varones 82.6% (Ver tabla 28).

⁷⁴ Bernstein, B. “Vertical and horizontal discourse: an essay” British J. of Sociology of education 20(2): 157, 1999.

⁷⁵ Davydov, V. V. “Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental Psychology research” Soviet education, 20(8):3-87, 1988.

⁷⁶ Wardekker, W. L. “Scientific concepts and reflection”, Mind, culture and activity, 5(2):143-145, 1998.

Este resultado da un **punto positivo** a la actitud docente de centrar su actividad educativa en el alumno.

4.2.9.- No se debe exigir a los docentes que trabajen con alumnos que son problemáticos en clase. La exigencia es autoritarismo, pero la sugerencia persistente es una necesidad de ser oído para elaborar una tarea, si el fin es rescatar al alumno problema, la respuesta deseable debe ser negativa pues deben pedir al docente que trabaje con alumnos problema. La respuesta es: En las mujeres 58.1% con 25.6% de duda y en los varones 75.3% con 20.3% de duda (Ver tabla 29). Esta respuesta es un **punto positivo** pero con la reserva del porcentaje de la duda, posiblemente porque la pregunta está planteada negativamente.

4.2.1.0.- Aceptar a los estudiantes tal y como son en el aula les favorece su aprendizaje. Escuchar es parte del diálogo, de la consideración del alumno como participante, escuchar es parte del respeto que merece quien habla. Es parte necesaria del proceso que se sigue para un diagnóstico y plantear un problema⁷⁷. La respuesta deseable debe ser positiva. Las respuestas son: para las mujeres la respuesta deseable está en 95.5% y para los hombres en 95.7%. Es una respuesta muy clara, no se contestaron opciones con tendencia negativa (Ver tabla 38). Estas respuestas son un **punto positivo** en relación a la concepción de la docencia centrada en el alumno.

4.3.- Auto percepción insegura del docente como participante de la acción educativa.

4.3.1.- El docente es indispensable para que el alumno encuentre las respuestas correctas a los problemas de la profesión. Aunque un docente domine su materia no es creíble ni justo que se le pida que tenga todas las respuestas a los problemas que se plantean en clase. Cuando no las tenga ejercerá su autoridad y dará un ejemplo negativo

⁷⁷ Campione, J. C. "Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strength and weakness". En, Daniels, H. "An introduction to Vygotsky. Edit. Rotulledge, Londres, 2006.

al dejar tareas de indagación como salida. El docente es una persona limitada, errónea como todos los seres humanos⁷⁸. La respuesta deseable debe ser negativa. Las respuestas dadas muestran que El 52.3% de las maestras está en la respuesta deseada y el grupo de varones señala el 28.9% on respuesta de tendencia positiva en 52.2%. Lo que es preocupante o distintivo de los varones de tener fortaleza y cuando demuestran debilidad pierden autoridad (Ver tabla 19). Se pueden tomar las respuestas como un punto neutro las respuestas: aceptables para las mujeres inaceptables para los hombres. Además con tendencia a ser un **punto negativo** dada la cantidad cercana a la mitad.

4.3.2.- Que el docente domine bien su materia es lo más importante para el aprendizaje de sus alumnos. La respuesta debe ser positiva porque parte de su contratación es porque domina su materia y la guía pedagógica será acorde con el dominio de técnicas y teorías. Los resultados dan para las mujeres 46.5% de la respuesta deseada y 63.3% de los varones con 25% de duda al contestar la opción parcialmente de acuerdo (Ver tabla 22). Las respuestas dan un **punto neutro** ya que solamente los varones responden adecuadamente y las mujeres no. Se tiene una idea vaga sobre el dominio o no de la materia. Es posible que haya algún problema con los contratos de los docentes para responder así.

CONCLUSIONES.

De los 21 ítems de exploración diagnóstica, 9 indican autopercepción de que el docente es autoridad tradicional del aula, se agregan dos de autopercepción insegura del docente como participante de la acción educativa. 10 ítems indican que la autopercepción como participante en la acción educativa hace un docente de apertura a la construcción del conocimiento. El dominio mínimo es hacia el docente

⁷⁸ Bentley, R. y Rempel, A. Manual for the Perdue Teacher Opinionaire. West Lafayette, Indiana: The University Book Store. 2008.

con autoridad tradicional con inclinación de las respuestas en docentes del sexo masculino.

4.4.- El docente percibe al alumno tradicionalmente, según su procedencia y conformación.

4.4.1.- Es conveniente volver atrás para adquirir habilidades básicas que no se tienen aunque se las debería tener. La pregunta es sobre la tendencia vocacional que se manifiesta al integrar el conocimiento en sus alumnos.

El docente que conceptualiza al alumno como ser que aprende como persona, es decir lo ve como singular, no da por visto lo que ya se debe saber y dominar si no se tiene evidencia que se sabe; su actitud deberá ser la tolerancia para volver hacia atrás y reforzar en el grupo lo que no se sabe⁷⁹. En cambio un docente intolerante, dirá siempre, "no es mi responsabilidad" repasar en el grupo lo que a otros les correspondía hacer.

La respuesta esperada es una contestación hacia el totalmente de acuerdo para reconocer que quien participa de este estudio, piensa que el alumno es una persona que requiere de un aprendizaje sólido y no en partes y superficial. La contestación hacia el desacuerdo es la de un docente que mira nada más su tarea y no se interesa por el bien del alumno.

La respuesta en general es deficiente, contestan en el sentido deseado 34.1% de mujeres y 44.1% de los hombres, no pasan del 50%. Decididamente dicen no estar de acuerdo en volver atrás el 30.9% de los hombres y 29.6% de las mujeres, con una duda elevada de señalar la opción esperada de 36.4% en las mujeres y 25% en los hombres (Ver tabla 10). Se considera una respuesta de baja intensidad un **punto negativo** que hace ver que los docentes con bajo interés por el alumno

⁷⁹ Bishay, A. Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the Experience Sampling method. *Journal Undergraduate Science*, 3, 147-154. 2006.

en lo que sabe y sin reforzamiento de lo que debe saber, sin más espíritu que cumplir con la materia propia. "No les interesa si el alumno sabe o no lo básico, perciben que eso es responsabilidad de quienes los precedieron o de otros interesados en el aprendizaje efectivo".

4.4.2.- Hay estudiantes que se niegan a aprender. Es una aseveración que hace ver al docente sin vocación para el rescate de alumnos "problema". Si, es posible que un alumno con problemas de motivación y abandono en cursos previos, no sepa desplegar las estrategias adecuadas de cómo aprender y esté "derrotado" y tienda a reprobar para ser excluido de la escuela. No es esa su intención sino que ha sido "abandonado" en un plantel en donde él no importa tanto como el todo porque la visión global del grupo, cubre la estadística de aprobación y se tiene la idea de que el docente "cumple" su trabajo⁸⁰.

La respuesta deseable tiende a la negación, pero quienes contesten en sentido "totalmente de acuerdo" puede ser que vean una realidad y la asimilen como un hecho de la política educativa, aunque esta sea errónea y a causa de esa conciencia eviten decir que están en desacuerdo. Esta respuesta señala la sensibilidad superficial sobre la vocación docente de rescatar a quien está atrasado. Los estudiantes no se niegan a aprender, porque si lo hicieran, entonces no estarían ahí en la escuela y en el aula, en ese grado en el que se matricularon, o si "se niegan a aprender" es porque no se les ha motivado en la materia en cuestión debido a que su tipo de inteligencia es diferente al esperado.

Los resultados dicen que 55.1% de los varones responden en sentido positivo y las mujeres 52.4% en ese sentido, que no era el deseable. Pero en el sentido deseable están sensiblemente igual, 30.9% de mujeres dicen que no están de acuerdo y 30.4% de varones lo dicen en ese sentido (Ver tabla 12).

⁸⁰ Bolin, F. S. Reassessment and renewal. En Bolin, F. S. y McConnell, J. (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. New York: Teachers College, Columbia University. 2007.

Preocupa la respuesta porque es un **punto negativo** en la concepción del trabajo docente que no está enfocado al alumno sino a la tarea burocrática, con mayor aporte de los hombres que las mujeres, aunque estas dudan más al contestar por la opción “parcialmente de acuerdo” que es mayor el 16.7% que las de los hombres, 14.5%.

4.4.3.- Se cree que el alumno con más capacidad aprende mejor. En otro sentido, en la aseveración se sigue señalando que el docente atribuye cualidades o debilidades al alumno para aprender y no ve que es la estrategia pedagógica o la técnica que se implementa, la motivación y muchos factores más que se involucran en el aprendizaje y no sólo en la cualidad neuro/psicológica del alumno.

Con los estudios de Gardner sobre la inteligencia, se sabe que hay muchas preferencias y habilidades distintas para temas distintos por aprender. Que el alumno está en la escuela para ser guiado hacia su formación integral, que algunas materias se ven como innecesarias porque falta motivarse para aprenderla. Que todo ser tiene las capacidades para aprender en espera de ser activadas y esa es tarea del pedagogo⁸¹. Por lo tanto es deseable que la respuesta sea en sentido negativo para ser justos con los alumnos.

Las respuestas en sentido hacia el muy de acuerdo está en el 79.5% de mujeres y el 88.4% de hombres, pero se observa que hay baja duda en lo que decidieron por el 7.2% en sentido a la opción “parcialmente de acuerdo” y las mujeres con 15.9%. (Ver tabla 14) El punto es negativo para la concepción de alumno como ser de aprendizaje por motivación y el docente como persona que motiva para el aprendizaje de su materia pues todo ser tiene capacidad de aprender si la técnica didáctica es adecuada y el modelo educativo es constructivista.

⁸¹ González Torres, M. C. y Tourón, J. Autoconcepto y rendimiento escolar: implicaciones para la motivación y la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Eunsa, (2ª ed. 1994).

4.4.4.- Se le aceptará al alumno como persona con el fin de aprender. El proceso de aprendizaje es singular dentro de un grupo de trabajo, y la singularidad es un rasgo básico del ser humano para considerarse persona. En ello se ve la necesidad de considerar que todos los actores de la educación son personas dignas y deben ser aceptadas⁸². De esa forma se favorecerá el proceso de aprendizaje. La respuesta deseable debe ser positiva.

En las mujeres la respuesta deseable está en 32.6% y la no deseable en 41.8% con duda del 25.6%, en los hombres la respuesta deseable está en 30.4% y la no deseable en 31.8% con duda del 37.7%. (Ver tabla 33) Las respuestas son francamente negativas y con duda importante. Son un **punto negativo** para la concepción del aprendizaje centrado en el alumno.

4.4.5.- Favorece el aprendizaje aceptar a los alumnos como son. Es reiterativa la búsqueda del concepto de singularidad en cada ser diferente relacionado con el aprendizaje.

Cada participante en el proceso educativo es persona, es así y no se les moldea para hacerlos uniformes. La respuesta debe ser positiva si se piensa que cada alumno es diferente de los demás y tiene expectativas personales con derecho.

Los resultados muestran que: Las mujeres dan la respuesta deseable en 37.2% con duda de 23.3% y los varones dan la respuesta deseable en 55.0% con duda del 24.6%. (Ver tabla 35)

Estas respuestas dan un **punto negativo** a las mujeres en la percepción del proceso educativo centrado en el alumno. Se le da prioridad al concepto de alumno obediente a un cliché predeterminado. Se duda que así como son los alumnos puedan aprender. Si lo hacen

⁸² Hedegaard, M. "Situated learning and cognition: Theoretical Learning of cognition", Mind, culture and activity 5(2):114-126, 1998.

con técnicas pedagógicas de la corriente cognoscitiva no es contraproducente aceptarlos como son.

4.5.- El docente percibe al alumno como centro de atención, según su procedencia y conformación.

4.5.1.- Existe un contraste entre la familia disfuncional y la capacidad para aprender. Se le da una aseveración al docente para buscar causas externas de fallas en el aprendizaje en el polo del alumno sabiendo que no hay excusas para favorecer el aprendizaje.

El docente que percibe que un alumno procede de una familia disfuncional es posible que la tome como motivo para no dedicarle tiempo a su aprendizaje, pero antes debe tener conciencia de esa relación ambiente familiar y aptitud de aprendizaje⁸³. Se espera que se diga que si existe esa relación para deducir, con las otras respuestas que el docente considera al alumno limitado. Lo deseable es que se excluya el ambiente familiar del aprendizaje que es un hecho psicopedagógico.

El 53.5% de mujeres se inclina por no ver esa relación y el 60.3% de hombres está en el mismo plan. Por lo tanto parece no haber un factor que sirva de pretexto para limitar la visión del alumno para decir que de por sí es un problema (Ver tabla 5). Es un **punto positivo** para la conceptualización del alumno como libre para aprender con fuerte inclinación de la visión masculina.

4.5.2.- Los alumnos rinden en la escuela cuando se les permite expresarse libremente. Hay una intención de reconocerle derechos al alumno pues así se favorece centrar la pedagogía en él.

Todo ser que se expresa libremente tiene un ambiente de no represión. Si el docente reconoce que en el aula la libertad para la expresión singular de cada alumno favorece el rendimiento, es un

⁸³ Bruner, J. S., The culture of education, Harvard university Press, Cambridge Ma., 1996, página 64.

docente que conceptualiza al alumno como un ser singular, si no lo hace es que señala barreras, él es la autoridad los demás son iguales y son subordinados⁸⁴. Lo deseable es que reconozca esa relación de libertad de expresión y libertad para ser. Si la inclinación es hacia no estar de acuerdo es un punto negativo para conceptualizar al alumno como digno y capaz.

Reconocen esa relación entre libertad de expresión y aprendizaje hombres y mujeres participantes en 73.6% y 72.7% respectivamente (Ver tabla 7). **Punto positivo** en el que aportan hombres y mujeres en la misma proporción para considerar al alumno como único y digno en el aula.

4.5.3.- Se cree que los alumnos esperan ser consentidos durante su preparación escolar. Puede existir una suposición irreal en el docente, que lo excuse de su trabajo con vocación, se examina la actitud en esta aseveración.

Un juicio sin sustento de algunos docentes, pero que puede ser una visión común a los participantes es que se piense que el alumno establece instintivamente un lazo de afecto con el docente y que este deberá tratarlo de manera paternalista, lo que va en detrimento de su formación autónoma, necesaria para ser adulto libre. Es deseable que se conteste no de acuerdo, para ser un punto positivo en la concepción del alumno. Si se contesta de acuerdo el docente se verá paternalista o tolerante de la dependencia del alumno y perpetuación de su sentimiento de minusvalía mientras se forma.

Las mujeres dicen no estar de acuerdo en el 40.9% y dudan más al contestar (por la opción "parcialmente de acuerdo"), los hombres en el 50.7% tienen menos dudas (Ver tabla 8). Es un **punto débilmente positivo** al mirar al alumno como un ser que tiende a la autonomía, aunque por naturaleza las mujeres dudan en ver que los alumnos

⁸⁴ González Torres, M. C. La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: Eunsa, 2ª ed. 1999.

necesitan dependencia del docente. Quienes aportan más son los hombres.

4.5.4.- Los alumnos requieren de respeto como personas reales. La insistencia de que el docente vea al alumno como persona es porque la verdadera educación tiene el cimiento en la persona.

Los alumnos considerados "persona", por ese simple hecho merecen respeto en toda la extensión de la palabra, incluyendo sus expectativas⁸⁵. Lo deseable es que se conteste en el sentido del "totalmente de acuerdo".

Los docentes masculinos que contestan en el sentido del acuerdo son 79.1% y las mujeres 71.4% (Ver tabla 9). Punto positivo para la conceptualización de alumno digno y abierto al aprendizaje según su visión particular por sus preferencias y cualidades. El aporte mayor es de los docentes del sexo masculino.

4.5.5.- Habrá mayor aprendizaje (no rendimiento) si se permite que los alumnos se expresen con libertad en el aula. Se pregunta sobre la libertad de expresión en el aula.

El rendimiento es la calificación total de un ciclo escolar, el aprendizaje es la apropiación de saberes escolares. Si se deja en libertad de expresión a un alumno es posible que aprenda más por ensayo error o por aporte del alumno o los alumnos y el docente. Es deseable que las respuestas sean en sentido de "muy de acuerdo" para saber que el docente participante relacione libertad de expresión aprendizaje. Si no está en ese sentido, señalará que el alumno solamente debe repetir lo conocido aportado por el libro o el docente y que él nada tiene que rechazar o dudar⁸⁶.

Es muy notoria la tendencia de respuesta de los varones, 73.5% hacia el muy de acuerdo en la aseveración, contra el 65.9% de las

⁸⁵ Ivic, I. "Profiles of educators: Lev Vygotsky 1896-1934. Prospects 19(3):434, 1989.

⁸⁶ Davidov, V. V. "The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice" Educational researcher 24: 13, 1995.

mujeres, pero en general es una percepción deseada (Ver tabla 11). **Punto positivo.** Así el docente se ve como abierto hacia la adopción del modelo educativo cognoscitivo y humanista de la teoría educativa con mayor visión de los hombres pues las mujeres dudan más por la opción de parcialmente de acuerdo con 22.7%.

4.5.6.- Hay alumnos que no son capaces de ver sus fallas. Negativizar al alumno en cualidades es centrar la atención más en la capacidad del docente.

Quien no ve sus fallas solo ve aciertos y pueden ser estos pocos. No es verdad que las personas no perciban el error en las respuestas y la solución de problemas, pero el docente debe tener la cualidad de hacerlas ver y no solo los aciertos y no las tachas. La respuesta debe ser en sentido negativo para que se perciba que el docente ve al alumno como persona en proceso de superación y que requiere de su trabajo constructivista de saberes⁸⁷.

Las respuestas esperadas son satisfactorias, 60.5% de las mujeres y 60.8% de los hombres, aunque dudan más las mujeres con 18.6% para la respuesta parcialmente de acuerdo en comparación con el 11.6% de los hombres (Ver tabla 15). **Punto positivo** para la percepción de un alumno persona al que se le respeta y valora integralmente.

4.5.7.- El alumno atendido personalmente rinde más. La pedagogía centrada en el estudiante ve particularidades.

Cuando se reconocen las diferencias de personalidad, la dignidad del alumno, su capacidad psicológica para aprender, afirma su identidad, su valía y se motiva para aprender⁸⁸. La respuesta deseable debe ser positiva.

⁸⁷ Dinham, S. y Scott, C. A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. 1998.

⁸⁸ Scardamalia M y Bereiter "Student communities for the advancement of knowledge" *communications of the ACM* 39(4):36-37, 1996.

La respuesta deseable de las mujeres es de 65.1% con una duda de 23.3%, para los hombres la respuesta deseable está en 66.7% y respuesta negativa de 15.9% (Ver tabla 26). Sensiblemente hombres y mujeres coinciden sin contundencia. Un **punto positivo** para la visión educativa centrada en el alumno.

CONCLUSIÓN.

El 46% de los docentes ve a los alumnos con una lente tradicional según su procedencia y conformación como estudiante y el 54% percibe al alumno como un ser que es el centro de atención educativa según su procedencia y su conformación como estudiante.

4.6.- TESIS.

Los docentes de los planteles CECyTECH que participaron en el estudio se perciben como tradicionales, particularmente los del sexo masculino, sin embargo no es una percepción consistente puesto que el número de respuestas a los ítems está muy cercana al número de aquellos que se autoperciben en el campo de la colaboración con el alumno. Por otro lado, el 46% de docentes ve a los alumnos con una visión tradicional de dependencia permanente y el 54% los percibe como centro de atención educativa según su procedencia y su conformación como estudiantes.

CAPÍTULO V

LA DECADENCIA DEL DOCENTE.

5.1.- El profesor obsoleto, quemado, la absorción en la administración y la política educativa por la calidad.

En estos tiempos del nuevo milenio las instituciones educativas y en particular los docentes deben enfrentarse a problemas diferentes a los habituales, incertidumbres, y reformas educativas promovidas por la cultura de la evaluación. El problema inmediato es volver a lograr la motivación de los docentes una vez que se les ha relegado al rango de empleados que trabajan en los planes que los intelectuales de la educación y la política en un mundo globalizado han impuesto legalmente.

Para lograr éxito en imponer las escuelas de calidad, es necesario mantener el análisis permanente de las cualidades del docente y las tensiones que sufre hasta en la profesión y que lo llevan a producir la sensación de obsolescencia e inutilidad y que algunos teóricos han dado en llamar, "El síndrome del profesor quemado".

No se trata de hacer un análisis diagnóstico sino de crear conciencia en la mente de los planificadores de la educación y los directivos escolares, para emplear una estrategia con el fin de elevar la moral de los docentes e innovar los centros educativos, cuando se pretende alcanzar cierto grado de calidad.

5.2.- El nuevo concepto de docente en la globalización.

Durante los años 80 y 90, del siglo XX, se desarrollaron las tecnologías de la información, se impuso al mundo occidental la globalización económica, se hizo presente la competencia en el mercado internacional, el movimiento multicultural y la formación de megaestados sin embargo, las instituciones educativas y los docentes luchan con los nuevos problemas de la percepción de la actividad

ciudadana en una sociedad cambiada, las incertidumbres sobre el futuro profesional y la oferta de trabajo y las expectativas propias de cada alumno, docente y profesional en ciernes, pues ya decía Bordieu Passeron que: "Pertenece a la educación lidiar con las consecuencias de la reestructuración económica y social que se lleve a cabo en un período histórico"⁸⁹.

De ninguna manera hay que olvidar en la toma de decisiones en el ámbito de la educación la variable sociedad y sus esperanzas en que la educación podrá lograr el bienestar social y económico de todos. El informe de la OCDE, 1989 titulado: *Escuelas y Calidad*, dice que: "la calidad de la educación es una de las más altas prioridades" por lo que se ha suscitado un importante movimiento de reforma educativa en muchos países estados y países⁹⁰.

Se considera que las reformas educativas tienen el objetivo de corregir tanto los problemas sociales como los que se derivan del proceso educativo mismo con el fin de adaptarse a las nuevas circunstancias mundiales⁹¹. Tal creencia, ha hecho que en el debate político, la educación sea el centro de discurso en las elecciones de los nuevos mandos superiores. Por otro lado, los políticos en el poder ponen en marcha reformas institucionales y formas de proceder en los organismos públicos y los que quieren el poder presentan propuestas alternativas sobre cómo conseguir, por ejemplo, que los docentes trabajen más eficientemente y los alumnos mejoren en sus resultados para que los egresados sean más congruentes con lo que la producción industrial y de servicios requiere.

En Estados Unidos, Inglaterra, los Países Bajos, España, etc., las posibles reformas, ponen toda su atención en los docentes, a quienes

⁸⁹ Bordieu, P. *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*: The New Press. N. York. 1998.

⁹⁰ Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. "I love teaching but..." International patterns of Teacher discontent. *Education policy analysis archives*, 9(28) 2001.

⁹¹ Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Editorial Morata. Madrid. 2002.

siguen considerando como los principales agentes del cambio educativo, sin dejar de pensar que su opinión y sus reclamos se convierten en un problema para los reformadores. El "Informe Delors" recomienda que: "debe incluirse a los docentes en toda reforma educativa para que tal reforma, tenga éxito". Por esta razón se comienza la reforma con la motivación de los docentes y la autoevaluación de su trabajo y percepción de sí mismos, antes de hacer algún cambio, después sigue el diagnóstico del estado actual de la formación continua docente y con los datos obtenidos, se decide hacer alguno de los cambios que conviene para cada centro regionalizado⁹².

En estos tiempos en que el pensamiento postmoderno ha hecho cambios inesperados, en donde las democracias reclaman derechos y en las sociedades en las que "todo vale", muchos profesores parecen sentirse desmotivados por la masificación de las decisiones y las tareas rutinarias a cumplir y están en una crisis de identidad por diversas razones:

- Las reformas educativas de los últimos años se caracterizan por la alianza entre reformadores, gestores de la reforma y los considerados expertos en educación, aun cuando no están "activos en la enseñanza". Por esta razón los docentes (que se ha visto en el estudio que se sienten con autoridad por su formación tradicional) sienten que su experiencia no se toma en cuenta, no se les ve como profesionales capaces de dirigir su trabajo. Estas eventualidades producen una sensación de minusvalía de su imagen profesional⁹³.
- Las reformas obligadas a cumplirse en las instituciones, planteles, liceos y a todos aquellos que tienen el papel importante de trabajar con provecho de la educación, en particular los

⁹² Delors, J. La Educación encierra un Tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO. 1996.

⁹³ García de León, M. A. Los docentes, unos profesionales acosados, Revista Complutense de Educación, 2(2):267-276. 1991.

docentes, no se ve que estén razonablemente justificadas, porque se quedan cortas para la solución de los problemas educativos a corto plazo. Los planes que presentan por escrito los reformadores, hacen ver a los docentes como empleados que deben obedecer los acuerdos tomados y registrar sus labores en cartabones de oficina. De esta manera los docentes comprenden que su profesión es solamente burocracia y nada más tiene que darse de más, porque no los toman en cuenta o porque no engarza su aportación en los planes de la reforma⁹⁴.

- Una lectura detallada de la reforma escolar deja ver que no es más que una fase transitoria de tratamiento de un fracaso del sistema tradicional educativo, que hace sentir al docente que nada tiene que aportar o tiene que esperar a mejores tiempos puesto que sus aportaciones no cuentan⁹⁵.
- Cuando aparece una falla en el contexto de lo reformado a quien se le culpa es al docente y a la larga repercute este hecho en su prestigio ante la sociedad de alumnos y personas civiles, así pierde estatus y respeto, por lo tanto, cuando se quiere motivar a este motor del proceso docente hay, que hacerlos sentir que se les ve como persona⁹⁶.
- En la reforma educativa no desaparece la imagen del docente porque tiene responsabilidades en el proceso escolar, de manera que las expectativas puestas en ellos han crecido exponencialmente en esa línea del proceso y se les exige hasta el límite. No sólo están en el proceso educativo en el aula, el taller o

⁹⁴ Penalva Buitrago, J. La motivación del profesorado. Un problema de identidad. Revista online Comunidad escolar, 688. 2001.

⁹⁵ Spears, M., Gould, K. y Lee, B. Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers. Slough: NFER. 2000.

⁹⁶ Slegers, P. Professional identity, school reform, and burnout. En, Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, N. Y.: Cambridge University Press. Páginas 247-255, 1999.

el campo de aprendizaje, sino que se han vuelto polivalentes sin haber sido preparados en multidisciplinariedad más que cuando su modelo educativo es constructivista. De esta manera funcionan como trabajadores sociales, padres, niños, guías espirituales, psicólogos, orientadores luchando con la falta de interés de los estudiantes que tienen severos problemas de conducta y no sucede esto solamente en el "Mundo en desarrollo" sino en todos lados como en estos cuatro países: Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y USA.⁹⁷

- La mejora de la calidad de la educación, debe contemplar al docente al tiempo que se hace la evaluación del sistema educativo. Debe recordarse constantemente que toda reforma educativa tiene como antecedente una evaluación. Lo cual no es sorprendente porque la evaluación intenta mostrar a todos, efectividad, eficiencia y calidad⁹⁸.

Esta cultura de evaluación de la calidad, también ha sido producto de la reforma educativa efectuada como sistema de inspección escolar, como la auditoría de las instituciones, planteles y aulas que hace sentir a los docentes que esa inspección evaluativa es una actividad policíaca que efectúan por encargo de los administradores educativos, que conduce a la cultura de rivalidad y desconfianza entre los docentes y también un gasto de tiempo en actividades que no benefician el proceso de aprendizaje escolar. Por esta razón muchos de los estudios de investigación educativa no se completan satisfactoriamente cuando se tienen que contestar cuestionarios auto administrado para obtener información sobre la persona y el trabajo.

⁹⁷ Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. "I love teaching but..." International Patterns of Teacher Discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). 2001.

⁹⁸ Miller, L. Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. En Vanderberge, R., y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 139-156). Cambridge, NY.: Cambridge University Press. 1999.

La mentalidad evaluadora de control del proceso educativo y de sus resultados se ha concebido como un ataque a la visión profesional de la enseñanza que ha conducido a un declive en la emoción, la flexibilidad en las acciones, la libertad para la creatividad y trabajar ayudando a los alumnos.

El estatus económico y de prestigio de la docencia como profesión ha declinado y además las fuentes y recursos educativos que la sustentan se han vuelto escasos. Por esa razón cabe pensar que si los docentes son el grupo más importante de profesionales para el éxito de la acción escolar, es lamentable saber que muchos están descontentos con su trabajo y rinden menos o se comprometen menos con el aprendizaje y formación integral de los alumnos⁹⁹. Para evitarlo debería ponerse atención informada en la mejora de su formación profesional y el incremento de su motivación ¹⁰⁰ Porque, una de las características de la profesión docente debe ser la motivación que lleva a la creatividad para atender los problemas.

5.3.- Los problemas con la motivación de los docentes.

Los tiempos actuales de cambio generan nuevas demandas sociales, exigen nuevos conocimientos, nuevas habilidades en un tiempo breve creando situaciones de estrés y de desgaste en el trabajo que puede señalarse como ausencia de energía para continuar, como "cartucho quemado" como comparación¹⁰¹. Aunque un nivel de estrés moderado activa la conducta, mientras que el estrés no productivo ocasiona el síndrome de desgaste en el trabajo.

⁹⁹ Russell, T. y Munby, H. Frames of reflection: an introduction. En T. Russell y H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: The Falmer Press. 1992.

¹⁰⁰ Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. 1999.

¹⁰¹ Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14. 1995

El estrés no productivo ocasionado por el síndrome de desgaste en el trabajo es un desequilibrio de la personalidad propia de la profesión docente y de las profesiones de atención a la salud y aquellas en las que hay contacto con personas¹⁰². Las principales causas del estrés están en el sentimiento de responsabilidad extrema por el bienestar de otros. Los docentes son un grupo de alto riesgo y son muchos los trabajos que en los últimos años se han dedicado a estudiar el síndrome de estrés no productivo en los docentes¹⁰³. EE.UU alcanza cifras del 30%¹⁰⁴.

El factor desencadenante del fenómeno llamado síndrome de desgaste en el trabajo, es la desproporción entre las demandas que se le exigen al docente y su capacidad de respuestas. Este síndrome se manifiesta por reacciones físicas, psicológicas, conductuales y sociales como síntomas característicos pero, de acuerdo con el conocido modelo de Maslach y Jackson, los tres síntomas constantes son¹⁰⁵:

- *Sensación de baja realización personal*: El docente percibe un rendimiento insatisfactorio que causa un sentimiento de fracaso personal, incompetencia y baja autoestima sensación de incapacidad para el trabajo que solicitan los superiores, de manera que pierden la esperanza de progreso.
- *Agotamiento físico y emocional*: sentimiento de encontrarse sin ánimos y sin energía que se manifiesta físicamente por la acción sin producción satisfactoria en sus expectativas, no así en el mandato directivo.

¹⁰² Silvero, M. La motivación docente como un posible indicador de calidad de la enseñanza universitaria. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Navarra. 2002.

¹⁰³ Maslach, C. y Leiter, M. P. Teacher burnout: a research agenda. En Vanderberghe, R., y Huberman, A. M. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Páginas 295-303. 1999.

¹⁰⁴ Rudow, B. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. En Vanderberghe, R., y Huberman, A. M. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Páginas 38-58. 1999.

¹⁰⁵ Maslach, C. y Jackson, S. E. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2(99), 99-113. 1981.

- *Despersonalización*: Es un fenómeno que consiste en que la persona se distancia de las demás personas para las que trabaja y hace poco caso a sus demandas. Cuando sucede es un mecanismo de defensa al que se recurre ante la situación de estrés.

En definitiva, este síndrome debilita la vitalidad, erosiona los propios ideales, anula el entusiasmo y el sentido de propósito y de significado de vida en las personas que lo padecen; desencadena la sensación de baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, causa problemas de salud física, de absentismo laboral, quien lo padece es propenso al abandono de la profesión y disminuye la calidad laboral.

Las causas del síndrome de desgaste en el trabajo que sufren los trabajadores y los docentes, son múltiples y se agrupan en causas sociales, psicológicas y organizativas. Las que se comentan abajo son las potencialmente desencadenantes para los docentes.

- *Conflicto por la ambigüedad de rol*. Este evento se refiere a la incertidumbre acerca de lo que se espera que el docente haga en el trabajo. El *conflicto de rol* se produce ante la exigencia simultánea de dos o más presiones opuestas de modo que cumplir con una hace difícil cumplir la otra. Por ejemplo, se pide cumplir con los estándares propuestos como educación masificada, pero a la vez que se centre la atención en el alumno; en este caso se les da libertad a los alumnos a la vez que se exige mantener el orden social de la clase; enseñar a “aprender a aprender” cuando tradicionalmente el docente enseña contenidos conceptuales; darle atención al rendimiento y logro de los objetivos del programa y promover la educación integral y la autonomía; hacer frente a las diferentes demandas y expectativas

de estudiantes, gerentes, padres, comunidad, política educativa nacional¹⁰⁶ estos binomios parecen paradojas.

- La *ambigüedad del rol* se define como la falta de claridad en la tarea asignada, porque hay diferencias de información sobre lo que se requiere del docente para realizar el trabajo institucional con éxito. Las metas de la organización aparecen imprecisas en la definición de roles, expectativas a cumplir y también con la deficiente información sobre las consecuencias del propio trabajo. Por ejemplo los resultados educativos en la mente de los alumnos¹⁰⁷.
- *Ambiente de control* con la sensación de limitación de autonomía profesional y ciudadana. Al docente se le piden registros de trabajo, se le presiona para alcanzar ciertos objetivos institucionales, cubrir contenidos programáticos específicos, se le dan pocas oportunidades para la expresión personal o para tomar iniciativas sobre innovaciones pertinentes y se le restringe la participación en la toma de decisiones de la organización escolar, todo lo cual da la sensación de que se le reduce su autonomía¹⁰⁸.
- *Sobrecarga de trabajo en cantidad y calidad.*- La sobrecarga consiste en el número de tareas variadas y obligatorias (investigación formativa, trabajos de campo, docencia, elaboración de tests, etc.), con la exigencia de resultados en un período breve de tiempo. El docente se percibe limitado en los diferentes campos de acción por ejemplo la comunicación escrita de proyectos de investigación educativa, elaboración de planes de trabajo en el

¹⁰⁶ Alberg, P. Teacher burnout. En Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice.* Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Páginas 285-292. 1999.

¹⁰⁷ Castaño, M. G., Díaz, E. M. y Rubio, S. Estrés percibido y patrón de conducta tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria, *Ansiedad y estrés*, 6(1), 131-141. 2000.

¹⁰⁸ Cedoline, A J. *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills.* New York: Teachers College Press. 1982.

campo como antropólogo, exactitud en la calibración de ítems para los tests, etc., todo lo cual contribuye a la sensación de minusvalía sobre la autoeficacia¹⁰⁹.

- *Deterioro de las relaciones interpersonales.* Los problemas de relación afectiva como los conflictos y tensiones con los coordinadores, jefes de departamento y la dirección o la ausencia de colaboración y apoyo de los colegas son una de las principales causas de insatisfacción laboral¹¹⁰.
- *Déficit de formación.* Los docentes pueden percibir la necesidad de formación docente para tratar con los compromisos y problemas a los que se ven enfrentados. Esto produce dudas e inseguridad acerca de la propia competencia para cumplir las expectativas de otros como las de la familia, el centro educativo y las expectativas de la sociedad¹¹¹.
- *Factores individuales:* Personales como estabilidad económica; factores de personalidad de estabilidad o neuroticismo, excesiva timidez, inflexibilidad, carencia o dominio de destrezas en el manejo del estrés pueden actuar como mecanismos de defensa del yo para prevenir el riesgo¹¹².

¹⁰⁹ De Heus, P. y Diekstra, R. F. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other professions on work stress and burnout symptoms. En Vanderberghe R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice.* Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Página 269-284. 1999.

¹¹⁰ Lens, W. y Neves de Jesus, S. A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. En Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* Cambridge, N Y.: Cambridge University Press. Páginas 192-200. 1999.

¹¹¹ Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. Teacher burnout: a critical challenge for learders of restructuring schools. En Vanderberge, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice.* Cambridge, N Y. Cambridge University Press. Páginas 85- 114. 1999.

¹¹² Silvero, M. La motivación docente como un posible indicador de calidad de la enseñanza universitaria. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Navarra. 2002.

- *Problemas con los alumnos.* Algunos docentes tienen problemas con las actitudes negativas de los alumnos ya sea por su falta de motivación o por su conducta conflictiva. Hay docentes que se sienten frustrados por no obtener los resultados deseados, pese a sus elevados esfuerzos, pues no logran que los alumnos muestren interés en su enseñanza, producto de la filosofía postmoderna¹¹³.
- *Disminución del respeto social por la docencia y más por el rendimiento.* El estatus social del docente se mide por el rendimiento escolar del alumno en un ciclo o al egreso de la carrera de manera que también los docentes asumen el rol de cumplimiento más que de vocación para coordinar el aprendizaje¹¹⁴.
- *Las Reforma educativas y la resistencia al cambio:* Los cambios crean numerosas condiciones potencialmente de tensión laboral. Introducen ambigüedades e incertidumbres respecto a las metas y roles a desempeñar y a los conocimientos y capacidades que se precisan para hacerles frente. Las innovaciones conllevan cambios en los programas, preparación de nuevos currículos, métodos de enseñanza y prácticas educativas. Requieren tiempo para reflexionar y adaptarse a la nueva situación. Los cambios cuestionan las creencias, los valores, la cultura del profesor, implican retos emocionales y cognoscitivos y conllevan, a veces, una sensación de pérdida de identidad y de necesidad de tener un nuevo concepto de lo que es la profesión docente.

¹¹³ Smylie, M. A. Teacher stress in a time of reform. En Vanderberghe R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice.* Cambridge, NY: Cambridge University Press. Páginas 59 a 84. 1999.

¹¹⁴ Woods, P. Intensification and stress in teaching. En Vanderberghe, R. y Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice.* Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Página 115- 138. 1999.

5.4.- El diagnóstico del autoconcepto docente y su relación educativa con el alumno.

Una vez que se piensa que el alumno tiene capacidad para aprender y responsabilidad en su formación dentro de una institución educativa, que es un ser activo que aprende de manera significativa, que requiere de guía para "aprender a aprender" una profesión y a pensar en el servicio a la sociedad, el docente entonces podrá verse como un aprendiz pero con más experiencia dentro del aula y es quien confecciona y organiza las experiencias didácticas requeridas en el ciclo escolar para que se logren esos fines. La diferencia de esta visión con la del docente tradicionalista es que no enseña porque eso lleva consigo nuevamente a la verticalidad que, en el trabajo no toma en cuenta la libertad del alumno por aprender aquello que su red semántica requiere organizar y que le sirva después para su desempeño en la vida.

Desde la perspectiva de la corriente ausubeliana del aprendizaje significativo, el docente debe procurar que en sus lecciones, exposiciones de los contenidos, lecturas y experiencias de aprendizaje lleven siempre un grado necesario de significatividad lógica, que se preocupe por el arreglo lógico de las ideas, que su expresión lleve claridad, etc. para aspirar a que los alumnos logren un aprendizaje en verdad útil a sus propósitos y a los de la sociedad. Las estrategias instruccionales cognoscitivas, que son útiles son estas como ejemplo: los organizadores anticipados, resúmenes, las analogías, los mapas conceptuales y redes semánticas, e interrogantes.

En los enfoques de enseñar a pensar, el docente tendrá el hábito de hacer preguntas porque eso estimula la reflexión y la motivación a saber y son la fuente para evaluar la calidad del alumno. El contenido de las preguntas tiene que ver con los datos que el tema proporciona, la estructura de un problema y la red que integra su contenido. Se trata de una estrategia muy común en la formación de técnicos,

profesionistas universitarios, especialistas en un ramo del saber, etc., de manera que se busca permitir a los alumnos, experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos de antemano o que emerjan de las inquietudes de los educandos, con un apoyo y retroalimentación continuos.

El alumno debería ser percibido como un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas para trabajar en su pensamiento, planes percibidos en sus mapas mentales y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados. Siempre en cualquier contexto escolar, por más restrictivo que este sea, existe un cierto nivel de actividad cognoscitiva, por lo cual se considera que el alumno nunca es un ser pasivo dominado por las contingencias ambientales o instruccionales del plantel.

De acuerdo con esta postura, se considera que la integración curricular por módulos, áreas temáticas o clusters de contenido es idónea para la visión de que un alumno es capaz por naturaleza de asimilar conocimiento, porque de suyo estas estructuras sugeridas, presentan una interrelación de disciplinas para la reflexión.

Por otro lado, el método clínico de aprendizaje en el aula es una estrategia de actividad educativa que se ajusta al modelo cognoscitivo y no la disección aislada y la lista de datos descontextualizados a la atención del problema, lo que hay que aprender. Es en el ambiente real donde se aprende y se aplica lo aprendido. Es en el contexto y no en el laboratorio ni en el gabinete donde se aprenden los datos significativos pues siempre estarán relacionados con un ser vivo que busca su futuro.

Así, los programas cada día se encaminan en principio a apoyarse en lo que los alumnos ya saben (nivel de desarrollo cognoscitivo) y a programar experiencias para promover el aprendizaje significativo ya

sea por recepción o por descubrimiento, así como para potenciar, inducir y entrenar habilidades cognoscitivas y metacognitivas.

Aunque hay quien se resiste a la adopción del modelo por no ceder autoridad docente, que es de elevada carga emocional, en el alumno es donde está la responsabilidad de aprender y su finalidad de lograr una profesión con bajo contenido de errores al proceder, por lo cual es necesario darle oportunidad para desempeñarse en forma activa.

5.5.- La calidad educativa. Manipulación del comercio y el poder¹¹⁵.

Se mantiene la constante de lograr la calidad educativa como producto de la evaluación y la rendición de cuentas para los servidores públicos, sin embargo, por no estar en condiciones formativas los docentes, los planificadores y los directivos en las múltiples disciplinas que intervienen en la evaluación de procesos y productos, no podrá alcanzar la calidad más que una cuarta parte del mundo que se proponga como meta obtenerla.

La percepción de la calidad se refiere a la satisfacción del consumidor de bienes y servicios, que en las leyes del comercio se llama cliente. La calidad en el proceso diagnóstico ha hecho una revolución y acomodo dentro de las estructuras institucionales pues se pretende con ello, legitimar la toma de decisiones sobre los procesos y los contextos, de tal manera que nadie pone en juicio su presencia¹¹⁶ aunque a varios les surge la sospecha y se preguntan: ¿de qué calidad se habla? Y para qué la calidad se trabaja, ¿Con qué valores se sustenta y con cuales políticas se legisla? ¿Para qué sociedad se pretende un tipo de calidad y

¹¹⁵ Escudero, J. M. Revista electrónica de investigación curricular y educativa. 2(5): 1-23, 1999.

¹¹⁶ Reid, W. "Conceptions of curriculum and paradigms for research: The case of effectiveness. J. of curriculum and supervision 12(3): 212-227, 1997

qué beneficios sociales se esperan?¹¹⁷ Porque en el buen sentido, la calidad es un término versátil que se ha ido acomodando a épocas y a intereses hasta favorecer a las élites y las minorías que portan la etiqueta de calidad y de excelencia, vista como premio y distribución del prestigio social¹¹⁸.

La búsqueda de la calidad se presenta con estos ropajes:

Situación	Como meta	Como logro	Como valor
En la mente	Eficacia	Rentabilidad	Éxito
En el comercio	Eficiencia	Productividad	Excelencia
En el trabajo	Mejora	Satisfacción	Competitividad.
En las escuelas	Innovación	Participación	Curriculum enriquecido

5.6.- Centros eficaces.

Para no meterse de lleno en la corriente de calidad en el comercio y llegue uno finalmente a la desilusión, es preciso reflexionar con las preguntas clásicas: ¿Qué se entiende por calidad? ¿Para qué la calidad? ¿Con qué se logra la calidad? ¿Dónde se observa la calidad? ¿Cuándo se dice que ya está ahí la calidad? ¿Cómo se procede para adquirir la calidad? ¿Cuánto cuesta en recursos humanos y materiales lograr la calidad? Todo ello con el fin de incluir la reflexión humanista en las políticas sociales que la impulsan para moverse hacia el acomodo social del mundo y no exclusivamente el mundo dominante pues la historia ha sido el registro de esos movimientos con nombres velados.

La calidad en el mundo griego se conocía como Areté y también, para distinguir a los mejores dentro de la masa social se empleó el término aristos. Con el tiempo se acuñó el término nobleza, títulos

¹¹⁷ Chapman, J. Never mind the width, feel the quality, keynote- address. International congress on School effectiveness and improvement, 1994.

¹¹⁸ Lerena, C. De la Calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entealequia. Política, sociedad. 3: 91-9,1989.

dignatarios y valía como modelos de calidad en los conglomerados humanos.

En los años 50 del siglo XX, la calidad de los productos y el trabajo fabril, justificaba la inclusión de algún país al mundo de la productividad y el desarrollo y se comenzó a hablar del mundo desarrollado y el mundo en desarrollo o subdesarrollado. En la búsqueda de la calidad se invertía tiempo y dinero en preparar a los empleados y profesionistas para elevar el capital humano, por esa razón las instituciones educativas fueron fuente de atención en las preferencias y la rentabilidad. Pensar en calidad con la serie de las preguntas señaladas a contestar, es pensar en contextos y en fines, en identificación de las personas que la impulsan y señalar su ideología porque esa es la ruta que sigue el pueblo que la busca y la alcanza y es el pragmatismo utilitarismo despersonalizado..

5.7.- ¿Dónde se está impulsando la calidad?

La reforma educativa de los sistemas nacionales busca la calidad con el sentido de competitividad, productividad y optimización de recursos cuyos resultados previstos son: La valoración de los contextos locales, darle poder a la sociedad civil, profesionalizar a la docencia y mejorar a la institución para hacerla rentable.

Obsérvese a quien se beneficia con el logro de la calidad: Es a la tecnocracia, la corporación mercantil, la competencia productiva cuyas leyes inmisericordes, que son las del comercio, oferta demanda, se alejan del beneficio de las personas y propician una educación poco humana.

Cuando el ciudadano o el profesional no crítico se convence de que la calidad es una meta (así, en general) necesita aclarar primero si ya se alcanzó algún grado de calidad, en caso negativo, no satisfactorio, se debe buscar hasta alcanzarla, para eso se comienza con crear conciencia de que se debe evaluar el trabajo y los propósitos laborales

mientras aparece la tregua que paraliza al mundo con el cambio de paradigma, así el mundo deja de estarse acomodando al azar. Es un tiempo para trabajar en la conciliación del descontento social justificando posiciones que ponen en evidencia quien ha logrado la eficacia y la responsabilidad en terminar bien la tarea encomendada; también es tiempo de la justificación de los hechos históricos haciendo ver al mundo que fueron necesarios para que la humanidad viviera mejor.

La búsqueda de la calidad justifica la autonomía personal, la libertad y dominio por la productividad que despliegan los poderosos ya que hacen ver que se preocupan por el trabajador al promover la actualización y la cualificación de los trabajadores¹¹⁹. Todo este panorama, bien pensado y actuado por el mundo del poder, fascina a directivos y docentes de las instituciones para involucrarse en la tarea sin más reflexión al respecto, reflexión crítica del discurso y sus consecuencias. Más adelante, en las conclusiones se señalarán recomendaciones para los directivos que mantendrán el humanismo laboral educativo o su éxito de calidad durará poco.

El resultado de ir alcanzando eficacia y calidad hace que los agentes propulsores vayan ocupando sitios de privilegio en la sociedad y se convierten en seres "convencidos" de que han hecho bien y deben seguir haciendo el bien a la humanidad, les conviene y los convence, se crea una nueva superestructura el indicador del triunfo está en las consecuencias o efectos sometidos a análisis con una visión filosófica postmoderna (todo vale).

La nueva estrategia de los planificadores educativos es trabajar para la industria de la producción en serie con calidad y economía para vender más, así se introduce el concepto de competencias profesionales por grados para lograr pronto: más desarrollo para la práctica y que los trabajadores actualizados sean útiles para el mundo del trabajo. Esta

¹¹⁹ Rand Ayn. La rebellion de Atlas. Editorial Trotta, Madrid 2004.

nueva estrategia también acomoda los derechos de los trabajadores al tamiz de su educación, no pueden reclamar más sueldos o más tiempo de permanencia en el trabajo si no se han puesto al día en lo que los planificadores consideran que es ponerse al día, así, las consecuencias son: limitar justificadamente el empleo de "incompetentes" al no ser certificados favorecer el negocio de la educación legitimado por la Secretaría de Educación y el sustento filosófico es indiscutible, es la búsqueda del bien, pero, ¿el bien para quién?

Con esta visión del mundo y de la actividad del sector educativo trabajando por las competencias, el gobierno tiene una alternativa de explicación con la que justifica las elevadas tasas de desempleo y el pueblo acepta esa lógica porque su visión es de meritocracia "el que ha estudiado más debe tener un mejor puesto" si, pero si de verdad ha estudiado, no solo ha obtenido un documento porque eso es meritocracia de oropel (termine su preparatoria en un año, adquiera su licenciatura en dos años, anuncios de mercado) El gobierno con esta estrategia pseudo ética, distrae los recursos destinados a la educación pública en instituciones de evaluación y capacitación al tiempo que estimula la privatización de la educación.

De esta manera como se ha planteado el panorama de búsqueda de la calidad, esta no llegará a todos, favorecerá al centro de la planeación y a los beneficiados tradicionales, a los dueños del capital y los que dominan el "Status quo" logrado con el trabajo duro y constante y la movilización mundial que acomoda a la población económica periférica que es de consumo y subsistencia. Obsérvese el fenómeno actual llamado eurocentrismo que, entre otras cosas logradas, ha impulsado la eficiencia docente¹²⁰ y de escuelas.

En un lenguaje traducido al significado corriente puede verse con más claridad y significación. ¿Quiénes son los interesados en impulsar

¹²⁰ Fielding, M. Beyond the school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The curriculum journal*. 8(1): 17-27, 1997.

la calidad educativa? Los centros educativos particulares y todo aquello que se gesta en los pueblos que han tenido dificultades para consolidar la democracia y que mantienen la jerarquización de la sociedad.

Obsérvese con cuanto orgullo se limita la entrada a la carrera de medicina en las universidades a los estudiantes que presentan calificaciones por debajo de 8 puntos en la escala habitual y, se dice, estamos mejorando la calidad de la facultad en la base estudiantil, es decir, justifican el rechazo de alumnos porque no aprovechan, cuando el análisis del discurso deja ver que no se está invirtiendo bien el presupuesto en educación. Con esa sentencia se justifica el filtro legítimo de control de la demanda de formación, oportunidad a la que todo ser humano tiene derecho por ley.

Otra visión de los resultados de la búsqueda de calidad está en el régimen socialista español que se comprometió con la calidad proponiendo 77 normas para alcanzarla registradas en "Centros educativos y calidad de la enseñanza" en la búsqueda de saldar compromisos como establecer la igualdad de oportunidades, compensación de las desigualdades no justas y alcanzar la educación en valores. Todo ello a través de la formación docente y su evaluación con la justificación de progreso.

La evaluación educativa no deja de construirse en torno a los postulados de Deming que se inclinan por el corporativismo que no es más que el logro de los intereses de grupo con la convivencia entre los directivos comprometidos con el sistema y la ideología y los trabajadores de la educación, esto es, con los docentes¹²¹.

Las universidades han mordido el anzuelo, están atareadas en la autoevaluación, en la búsqueda de la calidad total y la gestión de la calidad total; es decir, la fiebre revolucionaria de llegar a escuelas de calidad arrastra masa a su paso porque además se las ha condicionado

¹²¹ West-Burnham. "Total quality management education" in: Bennett, N. y cols. *Managing change in education*. The open university, London, 1992.

a alcanzar la acreditación y la certificación o el presupuesto se reduce y no subsisten así con el tiempo.

5.8.- La corriente de la evaluación se vuelve sospechosa.

Cuando se analizan los referentes ideológicos de la propuesta de trabajar por la calidad educativa aparecen los conflictos porque se descubre la raíz mercantilista que ve a la educación como negocio¹²², se pone a la educación en el plano objetivo para medirla y contarla con el fin de justificar economías, al contrastar un centro con otro aparecen las preferencias justificadas por la homogeneidad del patrón de medida¹²³.

Después de evaluado un centro, el espíritu que lo animará será la búsqueda de la eficacia y eficiencia y mantener al docente en competencias certificadas por la investigación y callar su afán de reclamo por condiciones de trabajo y permanencia laboral si no está en la línea propuesta.

Se trata de una estrategia capitalista para el cambio originado por la incertidumbre, encauzado por el desarrollo científico por el camino que lleva a integrar a la sociedad cognoscitiva (autónoma del estado) porque ha surgido la conciencia de la incompetencia del Estado para lograr el bienestar social como un compromiso histórico, entonces sueltan su responsabilidad en el ciudadano estimulando su conciencia moral.

La coartada hace que los ideólogos y planificadores propongan nuevas concepciones de lo que es la educación, señalen contenidos y finalidades, métodos y tecnologías para aprender algo hasta lograr un nuevo diseño institucional sin perder de vista la petición constante del pueblo en la equidad y la democracia en los derechos, ahí está, pero con

¹²² Escudero, J. M. Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria. Editorial Horsori, Barcelona, 1995.

¹²³ Bensimon, E. M. "Total quality management in the academy a rebellious reading". Harvard educational review 65(4): 593-611, 1995.

ciertas condiciones que entretienen al demandante y favorecen al nuevo desarrollo industrial tecnológico y económico.

Los resultados de la evaluación mueven la estructura curricular hacia la producción de técnicos con la promesa de trabajo, pero el mercado es inestable, eso es lo que desvela lo que en realidad persigue la búsqueda de la calidad educativa: el control económico, la justificación de la restricción de la demanda, jalar la educación para el servicio de la producción y el del consumo, también cuadrar todo para el control del Estado ante la inconformidad social.

La propuesta de la búsqueda de la calidad educativa es una medida remedial a una crisis percibida dentro de la estructura educativa que es la demanda educativa y el bajo recurso, el egreso sin garantía de las humanidades que no tienen cabida en la industria. No se busca la esencia sino la aplicación de un instrumento de control.

Mas allá de la evaluación está la corriente que persigue la Gestión de la Calidad Total en donde aparece en el centro el valor del cliente (consumidor), pero no un cliente definido sino aquel que tenga poder adquisitivo, por lo tanto definido por lo que tiene, pero si no tiene, no existe algo en esa imagen central. De ahí se desprende esa corriente por crear líderes, organizar estructuras de poder, de controlar los procesos, particularmente impulsando los de mejora económica pero no las de mejora integral del hombre, sino el espíritu del comercio inspirado por Deming.

El cliente es el referente, el destino, el cúmulo de criterios para determinar el valor de la educación (tradúzcase producción)

El proceso educativo se pone en marcha con líderes expertos en relaciones humanas, en delegación de responsabilidades, que propaguen entusiasmo por el cambio en esta dirección; pero no en la esperada, la que involucra los fines (para qué), los beneficiarios (para

quien la calidad), la mejora de los docentes como persona, hacia la vinculación con la sociedad, cultura y política.

Los líderes de la calidad no ven las estrategias pedagógicas que definen a la institución, no les interesa lo humano sino lo cuantificable, es decir, la educación no importa, si la instrucción y el control social.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En la actual condición institucional y gubernamental de implementación de cambios en el sistema educativo y en particular de la educación técnica media superior y la educación superior, que tiene una línea marcada a hacerse con un currículum por competencias profesionales, es preciso reconocer quien es el docente, como se concibe a sí mismo y como piensa que es el alumno con el cual se relacionará directamente, por eso vale la pena recapitular lo obtenido. ¿Se obtendrán resultados esperados sin diagnóstico previo o haciendo un diagnóstico e imponiendo planes burocráticos sin diferenciación de regiones? Será mejor que den su aportación vivencial los docentes y que se les vea como personas capaces, responsables de su trabajo y dignas en su estructura que incluye expectativas.

La profesión docente en estos tiempos experimenta una cierta crisis de identidad profesional pues ante los cambios se mantiene con el autoconcepto de autoridad en el plano educativo frente al alumno y ante la sociedad. Esta situación es lamentable si tenemos en cuenta que el trabajo docente tiene posibilidades de generar una motivación intrínseca y compromiso personal y profesional en las personas que lo desempeñan. Por ello, conviene el rescate por medio de la actualización docente en algo que se haya detectado como básico en el perfil docente, en su personalidad y en su visión dentro del proceso educativo y que se hagan esfuerzos para mejorar la formación profesional comenzando por la motivación.

Hay algunas propuestas que conviene analizar sobre lo que puede hacer el propio docente para mantener su moral al adecuarse a la cultura democrática de darle a cada quien lo que le corresponde y en el alumno es la credibilidad de que es capaz de contribuir a su formación dándole voz y voto en decisiones disciplinarias. Esta recomendación se conduce hacia la toma de decisiones de los directivos para el establecimiento de contextos educativos realmente motivadores donde

la innovación educativa que se precisa en estos tiempos se perciba positivamente.

Estrategias de acción para la actualización docente.

Las acciones de mejora en la calidad institucional tomando en cuenta al docente y al alumno se clasifican según: a) su orientación y propósito; b) el nivel de intervención y c) el enfoque que adoptan.

Orientación y propósito.

Existen estudios que señalan limitada efectividad en las intervenciones de actualización docente cuando se trata sólo al individuo sin cambiar las variables centrales que mueven la organización escolar: La condiciones de trabajo, los estilos de administración y dirección, la comunicación interpersonal e intergrupala, el apoyo social y político gubernamental, etc., que son predictores del nivel de desorganización personal. Al considerarse estos factores se puede ejercer una terapia preventiva más que un proceso remedial de corrección¹²⁴.

En general, en el resultado del análisis de datos aportados, se aprecia que predominan las perspectivas negativas (Smylie, 1999), las cuales producen la sensación de que los profesores son seres inermes, pasivos y meros reactivos ante las condiciones educativas dentro del aula en un ciclo escolar. Esta visión puede cambiarse y para ello se necesitan perspectivas más positivas interaccionistas pues no son las condiciones de autopercepción en sí mismas las que producen el concepto tradicional del docente que a su vez aparece como obsoleto para los propósitos de la reforma educativa, sino que dependen de cómo el docente construye su realidad. Por otra parte, hay que pensar que las

¹²⁴ Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En Vanderberge, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, NY.: Cambridge University Press. Páginas 85-114. 1999.

situaciones de cambios, reto, incertidumbre, ambigüedad, aunque presentan problemas y dificultades también son un importante estímulo para la mejora del aprendizaje y de la motivación, como señalan las teorías del aprendizaje adulto en las organizaciones. Las situaciones de desequilibrio son las que incitan a replantearse nuevas visiones del trabajo y a pensar en su significado actual¹²⁵.

Nivel de orientación. La vocación docente.

La mayor parte de la vida se organiza en torno al trabajo. Las personas emplean más de un tercio de su vida en trabajar lo que influye en su conducta para organizar su vida, sus relaciones sociales, para reconocer los estilos de vida y la movilidad en la estructura social. El trabajo moldea la personalidad y define al sí mismo. Por eso se creyó conveniente preguntarse cómo las personas se perciben, es decir, cual es la variedad de su experiencia subjetiva del trabajo y su influencia con otras personas.

La mayoría de las personas tienen tres tipos de relaciones distintas con su trabajo pues pueden verlo como trabajo, como carrera y más completamente como vocación/misión¹²⁶. Estas tres orientaciones generales hacia el trabajo predicen las metas que la gente persigue en el mismo¹²⁷.

El docente que experimenta su profesión como trabajo centra su atención en conservar su sueldo y prestaciones, son los aspectos económicos los que le dan el status social de éxito y satisfacción, lo que le da placer o sentimiento de realización personal que ha logrado alcanzar. Es decir, se contempla al trabajo docente como un medio para adquirir recursos para disfrutar después en sus tiempos de descanso.

¹²⁵ Sureda García, I. Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 83-98. 2002.

¹²⁶ Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. y Tipton, S. M. *Habits of the heart*. New York: Harper & Row. 1985.

¹²⁷ Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. y Schwartz, B. Jobs, careers, and calling: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33. 1997.

El docente que ve a su profesión educativa como carrera se dedica a mantener su visión personal dentro de la estructura ocupacional, porque le ofrece poder, autoridad, prestigio y, en síntesis, alta autoestima.

En cambio, la docencia como vocación se centra en el disfrutar de los logros en la formación de nuevos profesionales autónomos y capaces de manera que se ve que el trabajo resulta socialmente útil. Estos docentes están constantemente dedicados a mejorar las condiciones de trabajo de acuerdo con los cambios sociales y ambientales y perciben las necesidades básicas sociales como objetos de transformación y problemas a resolver. Se caracterizan estos profesionales por su amor al trabajo pensando en que contribuye a hacer del mundo un lugar mejor. El principal motivador son los alumnos, sienten gran satisfacción viendo como con su asistencia aprenden, desarrollan su potencial y se preparan para conducirse como adultos responsables¹²⁸.

Además, los docentes que trabajan por vocación ven en su profesión una dimensión ética que los obliga a dar lo mejor de sí mismos tienen la idea de que son moralmente más que legalmente responsables de sus alumnos y experimentan un deseo de cuidar de ellos. Esta es una de las características esenciales de su identidad, de lo que es "sentirse como docente". La expectativa de siglos es la de que "los docentes deberían mostrar devoción religiosa hacia su trabajo"¹²⁹.

La base argumentativa para señalar al constructivismo y a la actividad escolar centrada en el alumno se encuentra en las expresiones surgidas de la investigación de *Teacher 2000*¹³⁰ (Scott y cols., 2001) donde los docentes dicen que: "disfrutan estando con alumnos y

¹²⁸ Brunetti, G. H Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49. 2001.

¹²⁹ Nias, J. Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. En R. Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press. Páginas 223-237. 1999.

¹³⁰ Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. "I love teaching but..." *International Patterns of Teacher Discontent*. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28) 2001.

participando en grupos que trabajan por lograr metas juntos”; “Me gusta sentir que realmente he ayudado e inspirado a alguien”; “disfruto planificando mis clases y viendo cómo los alumnos tienen éxito”; “disfruto con la libertad de ser creativo, improvisando y explorando diferentes formas didácticas y de responder a las necesidades de los alumnos”; “cada día es diferente, trae nuevas sorpresas y trabajos variados”; “la clase es un lugar vibrante para ser uno mismo”; “disfruto superando dificultades, con la creatividad de producir materiales educativos, con la aventura de aprender con profesores y alumnos”; “me gusta mi trabajo porque me permite continuar aprendiendo y creciendo de muchas formas”.

Por ello es acuciante poner los medios para mantener y acrecentar la moral de los profesores.

Prevención del síndrome de minusvalía del docente en el trabajo¹³¹.

Para mantener la moral de los docentes y “el interés profesional y el entusiasmo que una persona muestra hacia las acciones con los demás integrantes del grupo educativo en una situación de trabajo”, es necesario trabajar también sobre el perfil del docente contextualizado a la región en la que trabaja y a la relación que se establece entre todo el sistema. Son tres las necesidades humanas básicas que se deben satisfacer para hacer que el docente muestre su vocación de servicio¹³²: las necesidades de competencia, autonomía y conexión afectiva. La satisfacción de estas necesidades promueve la conducta autodeterminada y la motivación intrínseca lo que favorece la expansión de cualidades altamente valoradas en el trabajo como la creatividad, la

¹³¹ Love Turner, L. Teacher morale in the public and private schools and the major contributors. Versión electrónica: www.fcae.nova.edu/lidalove/reseachproposal.html 2001

¹³² Baard, P. P. Intrinsic need satisfaction in organizations: a motivational basis of success in for-profit and not-for-profit settings. En E. Deci y R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination reseach*. Rochester: The University of Rochester Press. Páginas 255-270. 2002.

autorregulación y la flexibilidad. La no satisfacción conduce al cumplimiento del trabajo como rutina.

Hay factores inductores de automatización del trabajo docente que son incontrolables para el docente y los participantes dentro del plantel educativo y pueden ser la ubicación del centro, la dinámica social regional, el tipo de alumnos que recibe, las políticas educativas, la cultura social y ante esto la reacción es pasiva y de acomodo o bien una actitud de lucha y mejora. Esos factores hacen acudir a la nostalgia al recordar que el mejor tiempo fue el suyo "cualquier tiempo anterior fue mejor" o "con los alumnos actuales no se puede" lo cual no deja de ser una estrategia autocompasiva que no mueve a la acción productiva.

Cuando se mantiene el concepto de persona en cada ser participante en la educación se tiene en mente el estrato histórico o de trascendencia, pues toda persona tiene fines, metas y sueños que realizar, no es estático, lucha y vive por algo, tiene un telos visible en su trabajo diario. Es la mejora de sí y de su entorno, es la calidad de lo que hace y de lo que espera de los demás. Por esa razón se puede inducir en ellos la percepción de autoeficacia, mejorando la eficacia real. Como señala Marina, "la acción va a la realización". Las personas son seres proactivos con capacidad de automotivación por lo que uno mismo tiene que aprender a sostenerse incluso en situaciones adversas¹³³.

El desarrollo del docente hacia sus expectativas y con sus conocimientos sobre su profesión se logra poniéndolo a plantear y resolver problemas porque estos son el mejor estímulo. La fuerza para el aprendizaje nace en el conflicto de lo que se es y las experiencias que se van teniendo en la actividad diaria. Tómese en cuenta el pensamiento de Thomas Kuhn sobre el cambio de paradigma "se percibe un conflicto o amenaza, se alteran las ideas dadas por sentado y se generan dudas

¹³³ Marina, J. A. El misterio de la voluntad desaparecida. Madrid: Anagrama. 1998.

acerca de uno mismo y entonces se inicia el aprendizaje¹³⁴. Cuando, los individuos tratan de reestablecer el balance buscando nueva información, reconceptualizando la propia actividad y revisando la biografía personal para acomodarla a las nuevas experiencias. Ello da lugar al desarrollo de una nueva visión del yo interior, es decir, una nueva comprensión y significado de la realidad.

El papel del contexto y el liderazgo de los directivos para mantener la motivación docente.

Es necesario crear y mantener un contexto adecuado para que el docente emplee sus energías y pueda desarrollarse plenamente¹³⁵ porque se mantiene una estructura laboral digna, se da el apoyo a la autonomía de determinación y decisión y se tiene el apoyo afectivo del conglomerado laboral; esa es una condición para regular la despersonalización que propicia la sociedad postmoderna que apremia a tener escuelas con gran capacidad de innovación. Además los directivos deben ser los idóneos en cualidades y conocimientos pues tienen un papel crucial, cuando la dirección es incorrecta se puede asfixiar una profesión tan creativa y motivadora.

Los directivos tienen la misión y las condiciones para ejercer un "liderazgo transformacional" por lo tanto pueden crear ambientes educativos motivadores para docentes y alumnos, por eso están comprometidos a lograr escuelas de calidad, al tiempo que se reduzca el estrés que se gesta en la manera de comportamiento que dicta la filosofía social de globalización y despersonalización¹³⁶.

¹³⁴ Slegers, P. Professional identity, school reform, and burnout. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press. Páginas 247-255. 1999.

¹³⁵ Turner, N., Barling, J., Zacharatos, A. Positive Psychology at work. En Snyder, C. R. y López, S. J. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Press. Páginas 715-772. 2002.

¹³⁶ Bass, B. M. *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Mahwah, N. J. Erlbaum. 1998.

Los directivos capaces y concientes del progreso con dignidad apuestan por el desarrollo de una clara visión de la misión de la escuela, clarifican las metas colectivas, estimulan la colaboración, proporcionan apoyo individual, animan a la reflexión y a la formación continuada de su equipo humano¹³⁷. Los directivos tienen oportunidad de incrementar la motivación laboral docente se toman en cuenta los cinco puntos siguientes: la cantidad de expectativas que plantean al personal, el grado de libertad que les otorgan en el proceso, la manera en que designan los grupos de trabajos, el nivel de estímulo que aportan y la naturaleza del apoyo de la organización.

Pueden ser de utilidad las siguientes sugerencias para crear el contexto idóneo para el desarrollo de una motivación laboral saludable.

- a) *Comunicar a los docentes lo que se espera de ellos en relación con la visión institucional y precisar las consecuencias que se originan en los resultados.* Señalar las metas a corto y largo plazo de manera clara para facilitar el curso de acción hacia la propia eficacia.
- b) *Proporcionar actividades coherentes a la profesión y personalidad en un cargo educativo.* Los directivos señalarán trabajos adecuados a las personas según su perfil o su grado de competencia laboral, pericia, conocimientos y actitudes personales. Esto requiere contar con una detallada información sobre cada docente y conocer la dificultad de la tarea. Es común que el directivo no se interese por el historial de sus profesores. También se pueden aceptar las propuestas personales siempre y cuando encajen en la dinámica del plantel por la política educativa y el modelo educativo de donde se construye el currículum.
- c) *Fomentar la actualización docente y el desarrollo profesional.* Las escuelas deben ser *organizaciones de aprendizaje* con tiempo para aprender diario. Cuando los docentes tienen la oportunidad de

¹³⁷ Amabile, T. M. Cómo matar la creatividad. Harvard Business Review. Creatividad e innovación, Páginas: 1-31. 2000.

aprender conocimientos, destrezas y examinar sus creencias acerca del trabajo, su tiempo llega a ser más productivo.

- d) *Ofrecer información sobre lo que ocurre en la escuela y los registros de la actividad docente y su eficacia.* Esta acción permite al docente conocer las consecuencias de su actividad y el significado de su labor. Es necesario tener un sistema de evaluación bien planteado para dar información veraz y oportuna para que cada participante valore su crecimiento profesional. Un sistema de evaluación inadecuado puede poner a los docentes contra los administradores y engendrar desconfianza, ansiedad y resentimiento.

Sin participación no hay compromiso.

Una necesidad básica de las personas es sentir que su acción deriva de su propia voluntad y que no por presiones externas. Para ello el contexto debe proporcionar autonomía dando cauce a la participación..

- a) *Proporcionar posibilidades de control e influencia sobre el trabajo a realizar y las metas a conseguir.* La motivación y la creatividad aumenta cuando se deja a las personas que decidan cómo alcanzar las metas y no qué metas alcanzar. La profesión docente ofrece muchas posibilidades para que los profesores pongan en juego su autonomía, como, por ejemplo, a la hora de introducir innovaciones en métodos, programas, prácticas para lograr diferentes objetivos educativos.
- b) *Participación en la toma de decisiones que afecten al trabajo personal y al centro.* Esto favorece la identificación con la cultura y fines de la institución. Una estructura escolar que apoya la concepción de la escuela como “organización de aprendizaje” permite mayor participación de los docentes en la toma de decisiones.
- c) *Fomentar el trabajo en equipos y cómo se diseñan.* Es importante crear grupos de trabajo donde los miembros se respalden

mutuamente, tengan diversidad de puntos de vista y experiencia o formación. Uno de los efectos positivos de las últimas reformas ha sido el desarrollo de una cultura colaborativa entre los profesores y la dirección. Cultura necesaria para la elaboración, por ejemplo, de los proyectos curriculares de centro o las programaciones a nivel de ciclo o de aula.

- d) *Reconocimiento de las perspectivas de los trabajadores respecto a diferentes asuntos.* Los directivos deben estar dispuestos a ponerse en la perspectiva de los trabajadores de la educación tratando de comprenderlos.
- e) *Procurar no controlar con la información y comunicación intencional.* Es conveniente el empleo de un estilo de comunicación asertivo.
- f) *Evitar manipular el sistema de incentivos.* Las recompensas del tipo que sean son más adecuadas si se utilizan como afirmación del trabajo bien hecho más que como medio de conseguir más.

Las actitudes y el afecto demuestran libertad laboral creativa.

Las personas tienen necesidad de pertenencia, de sentirse reconocidas, valoradas, queridas y aceptadas en el grupo al que pertenecen. El elemento humano en la organización es tan importante como los factores técnicos o económicos. Cuando se tiene en cuenta que cada participante es persona, el directivo inspira lealtad.

- a) *En las escuelas con alta moral las relaciones interpersonales están en el centro de cada aspecto de la vida escolar.* La relación interpersonal facilita alcanzar la expectativa escolar y mantiene la armonía. El compromiso del docente con el aprendizaje, se da en una cultura de actividad colaborativa donde hay apoyo mutuo, se comparten ideas, experiencias y materiales, se comunican y tienen reuniones para planificar y resolver problemas cara a cara.

Tradicionalmente, se ha visto la enseñanza como una profesión solitaria donde los profesores se ocupan de sus clases y de sus alumnos, con poco tiempo y oportunidad para el encuentro con colegas, para aprender unos de otros. Sin embargo, las reformas y los tiempos actuales demandan una cultura diferente. En las culturas escolares con sentido de comunidad las personas se sienten aceptadas y cómodas, capaces de expresar sus emociones, de admitir sus debilidades y fracasos, de demostrar afecto y frustración y se promueve un sentido de responsabilidad compartida¹³⁸.

- b) *Los directivos que se comunican cara a cara y se interesan por las personas y su trabajo favorecen la unión productiva.* La falla en la comunicación genera desconfianza, favorece las disputas, el espíritu de lograr el poder, el rumor y disminuye la creatividad porque aparta la atención de las personas del trabajo. Es importante el reconocimiento del trabajo de las personas. No sólo de sus resultados sino también de su esfuerzo, apreciando lo hecho aunque no funcione pues si no perderán el estímulo por innovar.
- c) No se debe abusar de la información negativa porque desmotiva. Esto crea un clima de temor y desconfianza que mina la motivación intrínseca y la conexión afectiva con la empresa.

¹³⁸ Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. Students and teachers in caring classroom and school communities. Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 1994.

SUGERENCIAS

Los docentes eficaces integran el *conocimiento profesional* (la materia y metodología didáctica), el *conocimiento interpersonal* (conocimiento de los alumnos, habilidades sociales de comunicación) e *intrapersonal* (capacidad reflexiva –examen de la propia actuación y de las formas de mejorarlo– y la consideración ética) y en cada una de estas áreas el profesional de la educación puede marcarse objetivos de mejora para hacer frente a las nuevas demandas educativas.

Tómese en cuenta que en la actualidad interesa el trabajo que dignifica y se le reconocen a este cinco características cuya presencia conduce a una mayor motivación y satisfacción. Estas características de calidad del trabajo son: *variedad de tareas y destrezas*; *identidad de la tarea* (llevar a cabo una parte completa del trabajo para tener la sensación de trabajo completo); *significado de la tarea* (el impacto que el trabajo tiene sobre otras personas dentro y fuera de la organización para tener sensación de que se hace algo valioso); *autonomía de la tarea* y valoración de lo obtenido (poder ver los resultados de la tarea)¹³⁹.

No olvidar que la docencia ya de por sí se caracteriza por la diversidad y la variedad de las tareas, entonces asignándoles responsabilidad, pueden alcanzar un grado de felicidad, fluidez y satisfacción cuando están funcionando en la cumbre de sus capacidades. En esta situación experimentan altos niveles de concentración, inmersión, control y fuerza. Este estado placentero puede ser controlado y no quedar a la suerte si uno se lo propone¹⁴⁰.

Piénsese que el trabajo puede ser la parte más agradable de la vida si está relacionado con la identidad de las personas y con sus metas (y la docencia es fácil que proporcione esto), y si se vive

¹³⁹ Oldham, G. R. Job design. En Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, V.11, Chichester, England: Wiley. Página 33 a 60. 1996.

¹⁴⁰ Csikszentmihalyi, M. *Aprender a fluir*. Barcelona: Cairos. 1998.

planteando desafíos, buscando la maestría, centrándose en el progreso continuo, en la perfección de las habilidades y enfocando la atención en la actividad. Pero ningún cambio se podrá dar mientras no cambie primero la conciencia de los individuos. Por eso debe enfocarse la atención en el descubrimiento de soluciones, en los medios de salir de los problemas y no en los obstáculos.

Como nada puede cambiar en ausencia de consciencia de que algo no funciona, los docentes tendrían que reflexionar sobre cómo hacen las cosas y por qué. Para renovarse deberían mirar otra vez al porqué eligieron esta profesión, analizar lo que les asfixia y da energía y recuperar la frescura y la chispa que caracteriza a los profesores "de facto" y los noveles, se debe romper con la rutina y marcarse avances en el desarrollo profesional.

Sin duda, las nuevas coyunturas que vivimos y las reformas educativas actuales demandan una clase diferente de docentes y de entender la profesión, por lo que vistas positivamente son una oportunidad de renovación de la educación y del perfil. Por eso conviene poner atención a estos cambios que dan los docentes innovadores en la actualidad: a) Están pasando del individualismo a la comunidad profesional, b) de la enseñanza como centro, al aprendizaje, c) del trabajo técnico o dominio de técnicas a un trabajo más intelectual de investigación y reflexión, d) de mero conductor de clase al liderazgo (el docente como mediador, entrenador, diseñador con poder para mejorar el desarrollo de la escuela), e) de una atención centrada en "mi clase", "mis alumnos" a una atención centrada en la escuela en su totalidad viéndose como participante de una comunidad profesional movido por el interés por todos los estudiantes, por "nuestra escuela".

ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES QUE MUESTRAN SU PERFIL

- 1.- Los estudiantes tienen más respeto por los docentes a quienes pueden ver como personas reales y no solamente como profesores.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 2.- Hay alumnos con vida privada tan disfuncional que son incapaces de aprender.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 3.- No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 4.- Los estudiantes rinden más en las clases en las que el docente les permite una expresión libre de sus sentimientos personales.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 5.- En general los alumnos esperan que se les consienta en la escuela.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 6.- Si los alumnos no rinden lo suficiente, es preciso que vuelvan atrás y adquieran mejores habilidades en lo básico.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 7.- Para obtener un mejor aprendizaje es necesario que los alumnos expresen libremente sus sentimientos.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 8.- No se puede trabajar con estudiantes que se niegan a aprender.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 9.- El profesor debe ocultar ante sus alumnos su malestar. Ellos no deben conocer sus sentimientos.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 10.- En el aprendizaje de los alumnos influye la atención a las capacidades intelectuales, los sentimientos y las necesidades físicas de cada uno.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 11.- Hay alumnos que por más que se les asesore no son capaces de encontrar sus fallas.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 12.- La tarea más importante del docente es ayudar a sus alumnos a alcanzar el éxito previsto en la visión de la escuela.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 13.- Para lograr un buen rendimiento de cada alumno es preciso cultivar las relaciones afectivas con ellos.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5
- 14.- El docente no puede evitar el disgusto de tratar con alumnos difíciles.**
En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

30.- El aprendizaje efectivo depende del control que el docente tenga de la dinámica en el aula.

En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

31.- Aceptar a los estudiantes tal y como son en el aula les favorece su aprendizaje.

En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

32.-El docente es responsable de lo que aprenden los alumnos y cómo lo hacen.

En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

33.- El docente favorecerá el aprendizaje si ve el trabajo desde la perspectiva de sus alumnos.

En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

34.- El docente que escucha logra un buen efecto en resolver problemas.

En desacuerdo algunas veces Parcialmente de acuerdo De acuerdo Muy de acuerdo.
1 2 3 4 5

ANEXO II TABLAS DE RESULTADOS

Tabla 1

Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Acumulado
25-30	13	11.5	11.5	11.5
31-35	43	38.1	38.1	49.6
36-40	35	31.0	31.0	80.5
41-45	8	7.1	7.1	87.6
46-50	7	6.2	6.2	93.8
51-55	3	2.7	2.7	96.5
56-60	4	3.5	3.5	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 2

Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Acumulado
Femenino	44	38.9	38.9	38.9
Masculino	69	61.1	61.1	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 3

Plantel

Plantel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Acumulado
Jesús María Garza	15	13.3	13.3	13.3
Bochil	20	17.7	17.7	31.0
San Cristóbal de las Casas	15	13.3	13.3	44.2
Palenque	24	21.2	21.2	65.5
El provenir	8	7.1	7.1	72.6
Acapetahua	14	12.4	12.4	85.0
San Fernando	17	15.0	15.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 4

Región

Región	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Acumulado
Frailesca: Jesús María Garza	15	13.3	13.3	13.3
Norte: Bochil	20	17.7	17.7	31.0
Altos: San Cristóbal	15	13.3	13.3	44.2
Selva: Palenque	24	21.2	21.2	65.5
Sierra: El Porvenir	8	7.1	7.1	72.6
Soconusco: Acapetahua	14	12.4	12.4	85.0
Centro: San Fernando	17	15.0	15.0	100.0
Total	113	100.0	100.0	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 5

Hay alumnos con vida privada tan disfuncional que son incapaces de aprender.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	2	2	3			7
		28.6%	28.6%	42.9%			100.0%
	31-35	1	9	5	3	1	19
		5.3%	47.4%	26.3%	15.8%	5.3%	100.0%
	36-40	3	4	1	2		10
		30.0%	40.0%	10.0%	20.0%		100.0%
	41-45		1	1	1		3
			33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55	1					1	
	100.0%					100.0%	
56-60			1	1		2	
			50.0%	50.0%		100.0%	
Total		7	16	11	8	1	43
		16.3%	37.2%	25.6%	18.6%	2.3%	100.0%
Masculino	25-30		2		3		5
			40.0%		60.0%		100.0%
	31-35	4	10	4	4	1	23
		17.4%	43.5%	17.4%	17.4%	4.3%	100.0%
	36-40	6	8	3	6	2	25
		24.0%	32.0%	12.0%	24.0%	8.0%	100.0%
	41-45	2	2	1			5
		40.0%	40.0%	20.0%			100.0%
		2.9%	2.9%	1.5%			7.4%
	46-50	1	3	2			6
	16.7%	50.0%	33.3%			100.0%	
51-55		2				2	
		100.0%				100.0%	
56-60		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
Total		13	28	11	13	3	68
		19.1%	41.2%	16.2%	19.1%	4.4%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 6

No puedo permitirme cometer errores con mis alumnos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		2	2	2	1	7
			28.6%	28.6%	28.6%	14.3%	100.0%
	31-35	5	5	4	4	1	19
		26.3%	26.3%	21.1%	21.1%	5.3%	100.0%
	36-40	3		2	2	3	10
		30.0%		20.0%	20.0%	30.0%	100.0%
	41-45	1	1	1			3
		33.3%	33.3%	33.3%			100.0%
	46-50	1					1
		100.0%					100.0%
51-55	1					1	
	100.0%					100.0%	
56-60				1	1	2	
				50.0%	50.0%		100.0%
Total		11	8	10	9	5	43
		25.6%	18.6%	23.3%	20.9%	11.6%	100.0%
Masculino	25-30			1	2	3	6
				16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
	31-35	4	2	2	9	5	22
		18.2%	9.1%	9.1%	40.9%	22.7%	100.0%
	36-40	5	6	4	7	3	25
		20.0%	24.0%	16.0%	28.0%	12.0%	100.0%
	41-45		2	1	2		5
			40.0%	20.0%	40.0%		100.0%
	46-50	2	1	1	1	1	6
		33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
56-60		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
Total		11	13	9	23	12	68
		16.2%	19.1%	13.2%	33.8%	17.6%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 7

Los estudiantes rinden más en las clases en las que el docente les permite una expresión libre de sus sentimientos personales.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	1	5		7
			14.3%	14.3%	71.4%		100.0%
	31-35	1	1	2	11	5	20
		5.0%	5.0%	10.0%	55.0%	25.0%	100.0%
	36-40			3	5	2	10
				30.0%	50.0%	20.0%	100.0%
	41-45	1				2	3
		33.3%				66.7%	100.0%
	46-50			1			1
				100.0%			100.0%
51-55					1	1	
					100.0%	100.0%	
56-60				1	1	2	
				50.0%	50.0%	100.0%	
Total		2	2	8	22	10	44
		4.5%	4.5%	18.2%	50.0%	22.7%	100.0%
Masculino	25-30		1		3	2	6
			16.7%		50.0%	33.3%	100.0%
	31-35	1	2	2	14	4	23
		4.3%	8.7%	8.7%	60.9%	17.4%	100.0%
	36-40	3	1	6	11	3	24
		12.5%	4.2%	25.0%	45.8%	12.5%	100.0%
	41-45				4	1	5
					80.0%	20.0%	100.0%
	46-50			1	1	4	6
				16.7%	16.7%	66.7%	100.0%
51-55				2		2	
				100.0%		100.0%	
56-60			1		1	2	
			50.0%		50.0%	100.0%	
Total		4	4	10	35	15	68
		5.9%	5.9%	14.7%	51.5%	22.1%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 8

En general los alumnos esperan que se les consienta en la escuela.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		2	2	3		7
			28.6%	28.6%	42.9%		100.0%
	31-35	6	5	4	4	1	20
		30.0%	25.0%	20.0%	20.0%	5.0%	100.0%
	36-40	1	3	3	2	1	10
		10.0%	30.0%	30.0%	20.0%	10.0%	100.0%
	41-45		1	1	1		3
			33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	46-50					1	1
						100.0%	100.0%
51-55			1			1	
			100.0%			100.0%	
56-60			2			2	
			100.0%			100.0%	
Total		7	11	13	10	3	44
		15.9%	25.0%	29.5%	22.7%	6.8%	100.0%
Masculino	25-30	1	1	1	3		6
		16.7%	16.7%	16.7%	50.0%		100.0%
	31-35	6	9	1	5	2	23
		26.1%	39.1%	4.3%	21.7%	8.7%	100.0%
	36-40	3	7	6	8	1	25
		12.0%	28.0%	24.0%	32.0%	4.0%	100.0%
	41-45	1	1	1		2	5
		20.0%	20.0%	20.0%		40.0%	100.0%
	46-50	1	3	1	1		6
		16.7%	50.0%	16.7%	16.7%		100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
		4.3%	8.3%			2.9%	
		1.4%	1.4%			2.9%	
Total		12	23	12	17	5	69
		17.4%	33.3%	17.4%	24.6%	7.2%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 9

Los alumnos requieren de respeto como personas reales.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30			1	5	1	7
				14.3%	71.4%	14.3%	100.0%
	31-35		3	2	9	4	18
			16.7%	11.1%	50.0%	22.2%	100.0%
	36-40	1	1	1	3	4	10
		10.0%	10.0%	10.0%	30.0%	40.0%	100.0%
	41-45			1	1	1	3
				33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	46-50		1				1
			100.0%				100.0%
51-55					1	1	
					100.0%	100.0%	
56-60		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
Total		1	6	5	19	11	42
		2.4%	14.3%	11.9%	45.2%	26.2%	100.0%
Masculino	25-30	1		1	2	2	6
		16.7%		16.7%	33.3%	33.3%	100.0%
	31-35	1	3	1	15	3	23
		4.3%	13.0%	4.3%	65.2%	13.0%	100.0%
	36-40	1		1	19	2	23
		4.3%		4.3%	82.6%	8.7%	100.0%
	41-45				4	1	5
					80.0%	20.0%	100.0%
	46-50			2	3	1	6
				33.3%	50.0%	16.7%	100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
Total		3	5	6	44	9	67
		4.5%	7.5%	9.0%	65.7%	13.4%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 10

Si los alumnos no rinden lo suficiente, es en lo básico preciso que vuelvan atrás y adquieran mejores habilidades.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	1	3	2	1		7
		14.3%	42.9%	28.6%	14.3%		100.0%
	31-35	1	2	8	9		20
		5.0%	10.0%	40.0%	45.0%		100.0%
	36-40	1	2	4	3		10
		10.0%	20.0%	40.0%	30.0%		100.0%
	41-45		1	1	1		3
			33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55			1			1	
			100.0%			100.0%	
56-60	1	1				2	
	50.0%	50.0%				100.0%	
Total	4	9	16	15	44		
	9.1%	20.5%	36.4%	34.1%	100.0%		
Masculino	25-30		1	2	3		6
			16.7%	33.3%	50.0%		100.0%
	31-35	2	5	5	10		22
		9.1%	22.7%	22.7%	45.5%		100.0%
	36-40		6	6	11	2	25
			24.0%	24.0%	44.0%	8.0%	100.0%
	41-45	1		3	1		5
		20.0%		60.0%	20.0%		100.0%
	46-50	2	1	1	1	1	6
		33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55	1	1				2	
	50.0%	50.0%				100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total	7	14	17	27	3	68	
	10.3%	20.6%	25.0%	39.7%	4.4%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 11

Para obtener un mejor aprendizaje es necesario que los alumnos expresen libremente sus sentimientos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		2	1	4		7
			28.6%	14.3%	57.1%		100.0%
	31-35		1	6	10	3	20
			5.0%	30.0%	50.0%	15.0%	100.0%
	36-40		1	3	3	3	10
			10.0%	30.0%	30.0%	30.0%	100.0%
	41-45				3		3
					100.0%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55					1	1	
					100.0%	100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total	1	4	10	22	7	44	
	2.3%	9.1%	22.7%	50.0%	15.9%	100.0%	
Masculino	25-30		2	1	3		6
			33.3%	16.7%	50.0%		100.0%
	31-35		2	3	15	3	23
			8.7%	13.0%	65.2%	13.0%	100.0%
	36-40	2	2	3	14	3	24
		8.3%	8.3%	12.5%	58.3%	12.5%	100.0%
	41-45			1	4		5
				20.0%	80.0%		100.0%
	46-50		1			5	6
			16.7%			83.3%	100.0%
51-55				2		2	
				100.0%		100.0%	
56-60		1			1	2	
		50.0%			50.0%	100.0%	
Total	2	8	8	38	12	68	
	2.9%	11.8%	11.8%	55.9%	17.6%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 12

No se puede trabajar con estudiantes que se niegan a aprender.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	1	4		6
			16.7%	16.7%	66.7%		100.0%
	31-35	3	4	3	4	5	19
		15.8%	21.1%	15.8%	21.1%	26.3%	100.0%
	36-40	1	1	2	3	3	10
		10.0%	10.0%	20.0%	30.0%	30.0%	100.0%
	41-45	1		1		1	3
		33.3%		33.3%		33.3%	100.0%
	46-50					1	1
						100.0%	100.0%
	51-55					1	1
						100.0%	100.0%
	56-60		2				2
			100.0%				100.0%
	Total	5	8	7	11	11	42
		11.9%	19.0%	16.7%	26.2%	26.2%	100.0%
Masculino	25-30		1		3	2	6
			16.7%		50.0%	33.3%	100.0%
	31-35	2	4	5	6	6	23
		8.7%	17.4%	21.7%	26.1%	26.1%	100.0%
	36-40	1	5	3	12	4	25
		4.0%	20.0%	12.0%	48.0%	16.0%	100.0%
	41-45	1	3	1			5
		20.0%	60.0%	20.0%			100.0%
	46-50	1	1	1	1	2	6
		16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
	51-55		1		1		2
			50.0%		50.0%		100.0%
	56-60		1		1		2
			50.0%		50.0%		100.0%
	Total	5	16	10	24	14	69
		7.2%	23.2%	14.5%	34.8%	20.3%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 13

**El profesor debe ocultar ante sus alumnos su malestar
Ellos no deben conocer sus sentimientos.**

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		3	2	1	1	7
			42.9%	28.6%	14.3%	14.3%	100.0%
	31-35	5	4	5	4	2	20
		25.0%	20.0%	25.0%	20.0%	10.0%	100.0%
	36-40	3		4	2	1	10
		30.0%		40.0%	20.0%	10.0%	100.0%
	41-45	2			1		3
		66.7%			33.3%		100.0%
		18.2%			11.1%		6.8%
		4.5%			2.3%		6.8%
46-50				1		1	
				100.0%		100.0%	
51-55				1		1	
				100.0%		100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total	11	7	13	9	4	44	
	25.0%	15.9%	29.5%	20.5%	9.1%	100.0%	
Masculino	25-30	1		1	1	3	6
		16.7%		16.7%	16.7%	50.0%	100.0%
	31-35	2	5	4	8	4	23
		8.7%	21.7%	17.4%	34.8%	17.4%	100.0%
	36-40	3	2	5	11	4	25
		12.0%	8.0%	20.0%	44.0%	16.0%	100.0%
	41-45	1	2	1	1		5
		20.0%	40.0%	20.0%	20.0%		100.0%
	46-50	1	1	2	1	1	6
		16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
56-60		2				2	
		100.0%				100.0%	
Total	8	13	13	23	12	69	
	11.6%	18.8%	18.8%	33.3%	17.4%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 14

En el aprendizaje de los alumnos influye la atención a las capacidades intelectuales, los sentimientos y las necesidades físicas de cada uno.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30				6	1	7
					85.7%	14.3%	100.0%
	31-35	1		5	11	3	20
		5.0%		25.0%	55.0%	15.0%	100.0%
	36-40			1	6	3	10
				10.0%	60.0%	30.0%	100.0%
	41-45	1				2	3
		33.3%				66.7%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55					1	1
						100.0%	100.0%
	56-60			1		1	2
				50.0%		50.0%	100.0%
	Total	2		7	24	11	44
		4.5%		15.9%	54.5%	25.0%	100.0%
Masculino	25-30			1	5		6
				16.7%	83.3%		100.0%
	31-35	1	1	1	12	8	23
		4.3%	4.3%	4.3%	52.2%	34.8%	100.0%
	36-40	1		2	15	7	25
		4.0%		8.0%	60.0%	28.0%	100.0%
	41-45				2	3	5
					40.0%	60.0%	100.0%
	46-50				2	4	6
					33.3%	66.7%	100.0%
	51-55				2		2
				100.0%		100.0%	
	56-60			1	1		2
				50.0%	50.0%		100.0%
	Total	2	1	5	39	22	69
		2.9%	1.4%	7.2%	56.5%	31.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 15

Hay alumnos que por más que se les asesore no son capaces de encontrar sus fallas.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	1	4	1	1		7
		14.3%	57.1%	14.3%	14.3%		100.0%
	31-35	4	9	3	3		19
		21.1%	47.4%	15.8%	15.8%		100.0%
	36-40	2	3	3	2		10
		20.0%	30.0%	30.0%	20.0%		100.0%
	41-45	2			1		3
		66.7%			33.3%		100.0%
	46-50			1			1
				100.0%			100.0%
51-55				1		1	
				100.0%		100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total		10	16	8	9		43
		23.3%	37.2%	18.6%	20.9%		100.0%
Masculino	25-30		4		2		6
			66.7%		33.3%		100.0%
	31-35	8	6	1	7	1	23
		34.8%	26.1%	4.3%	30.4%	4.3%	100.0%
	36-40	6	9	3	6	1	25
		24.0%	36.0%	12.0%	24.0%	4.0%	100.0%
	41-45	2	1	2			5
		40.0%	20.0%	40.0%			100.0%
	46-50	1	3	1	1		6
		16.7%	50.0%	16.7%	16.7%		100.0%
51-55		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
56-60		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
Total		17	25	8	17	2	69
		24.6%	36.2%	11.6%	24.6%	2.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 16

La tarea más importante del docente es ayudar a sus alumnos a alcanzar el éxito previsto en la visión de la escuela.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30				5	2	7
					71.4%	28.6%	100.0%
	31-35	1		3	9	7	20
		5.0%		15.0%	45.0%	35.0%	100.0%
	36-40		1		6	3	10
			10.0%		60.0%	30.0%	100.0%
	41-45			1	1	1	3
				33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55					1	1
						100.0%	100.0%
	56-60				1	1	2
					50.0%	50.0%	100.0%
	Total	1	1	4	23	15	44
		2.3%	2.3%	9.1%	52.3%	34.1%	100.0%
Masculino	25-30					6	6
						100.0%	100.0%
	31-35			2	9	12	23
				8.7%	39.1%	52.2%	100.0%
	36-40	1		2	14	8	25
		4.0%		8.0%	56.0%	32.0%	100.0%
	41-45		1		2	2	5
			20.0%		40.0%	40.0%	100.0%
	46-50	1			2	3	6
		16.7%			33.3%	50.0%	100.0%
	51-55				2	2	2
					100.0%		100.0%
	56-60			1	1	2	2
				50.0%	50.0%		100.0%
	Total	2	1	5	30	31	69
		2.9%	1.4%	7.2%	43.5%	44.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 17

Para lograr un buen rendimiento de cada alumno es preciso cultivar las relaciones afectivas con ellos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total	
Femenino	25-30		1	1	5		7	
			14.3%	14.3%	71.4%		100.0%	
	31-35		6	2	8	4	20	
			30.0%	10.0%	40.0%	20.0%	100.0%	
	36-40		3	2	1	4	10	
			30.0%	20.0%	10.0%	40.0%	100.0%	
	41-45			2		1	3	
					66.7%		33.3%	100.0%
	46-50					1	1	
						100.0%		100.0%
51-55					1	1		
					100.0%		100.0%	
56-60				1	1	2		
				50.0%	50.0%		100.0%	
Total			10	8	17	9	44	
			22.7%	18.2%	38.6%	20.5%	100.0%	
Masculino	25-30				3	3	6	
					50.0%	50.0%	100.0%	
	31-35				3	12	8	23
					4.3%	17.4%	11.6%	33.3%
	36-40	2	2	2	14	5	25	
		8.0%	8.0%	8.0%	56.0%	20.0%	100.0%	
	41-45				3	2	5	
					60.0%	40.0%	100.0%	
	46-50				1	1	4	6
					16.7%	16.7%	66.7%	100.0%
51-55			1		1		2	
			50.0%		50.0%		100.0%	
56-60				1	1		2	
				50.0%	50.0%		100.0%	
				14.3%	2.9%		2.9%	
				1.4%	1.4%		2.9%	
Total		2	3	7	35	22	69	
		2.9%	4.3%	10.1%	50.7%	31.9%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 18

El docente no puede evitar el disgusto de tratar con alumnos difíciles.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total	
Femenino	25-30	1	4	1	1		7	
		14.3%	57.1%	14.3%	14.3%		100.0%	
			10.0%	20.0%	33.3%	10.0%		15.9%
			2.3%	9.1%	2.3%	2.3%		15.9%
	31-35	5	8	2	5		20	
		25.0%	40.0%	10.0%	25.0%		100.0%	
		50.0%	40.0%	66.7%	50.0%		45.5%	
	36-40	11.4%	18.2%	4.5%	11.4%		45.5%	
		3	5		2		10	
		30.0%	50.0%		20.0%		100.0%	
		30.0%	25.0%		20.0%		22.7%	
	41-45	6.8%	11.4%		4.5%		22.7%	
		1	1			1	3	
		33.3%	33.3%			33.3%	100.0%	
	46-50				1		1	
					100.0%		100.0%	
	51-55		1				1	
				100.0%			100.0%	
	56-60		1		1		2	
				50.0%	50.0%		100.0%	
Total		10	20	3	10	1	44	
		22.7%	45.5%	6.8%	22.7%	2.3%	100.0%	
Masculino	25-30	2		1	2	1	6	
		33.3%		16.7%	33.3%	16.7%	100.0%	
	31-35	6	5	5	5	2	23	
		26.1%	21.7%	21.7%	21.7%	8.7%	100.0%	
	36-40	8	7	3	5	1	24	
		33.3%	29.2%	12.5%	20.8%	4.2%	100.0%	
	41-45	1	2	2			5	
		20.0%	40.0%	40.0%			100.0%	
	46-50	1	2	1	1	1	6	
		16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	100.0%	
	51-55			1	1		2	
				50.0%	50.0%		100.0%	
	56-60		2				2	
				100.0%			100.0%	
	Total		18	18	13	14	5	68
			26.5%	26.5%	19.1%	20.6%	7.4%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 19

El docente es indispensable para que el alumno encuentre las respuestas correctas a los problemas de la profesión.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		4	2	1		7
			57.1%	28.6%	14.3%		100.0%
	31-35	5	4	6	5		20
		25.0%	20.0%	30.0%	25.0%		100.0%
	36-40	4	1	3	2		10
		40.0%	10.0%	30.0%	20.0%		100.0%
	41-45	1	2				3
		33.3%	66.7%				100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55			1			1	
			100.0%			100.0%	
56-60	1	1				2	
	50.0%	50.0%				100.0%	
Total	11	12	12	9	9	44	
	25.0%	27.3%	27.3%	20.5%		100.0%	
Masculino	25-30	1	1		2	2	6
		16.7%	16.7%		33.3%	33.3%	100.0%
	31-35	3	4	3	9	4	23
		13.0%	17.4%	13.0%	39.1%	17.4%	100.0%
	36-40	5	2	4	9	5	25
		20.0%	8.0%	16.0%	36.0%	20.0%	100.0%
	41-45	1	1		3		5
		20.0%	20.0%		60.0%		100.0%
	46-50	1		3	1	1	6
		16.7%		50.0%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60			2			2	
			100.0%			100.0%	
Total	11	9	13	24	12	69	
	15.9%	13.0%	18.8%	34.8%	17.4%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 20

Es igualmente importante ayudar a los alumnos en lo académico que en ayudarlos a encontrar su yo personal.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	1	4	1	7
			14.3%	14.3%	57.1%	14.3%	100.0%
	31-35		2	4	10	4	20
			10.0%	20.0%	50.0%	20.0%	100.0%
	36-40		3	2	2	3	10
			30.0%	20.0%	20.0%	30.0%	100.0%
	41-45				1	2	3
					33.3%	66.7%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55				1		1	
				100.0%		100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total		1	6	7	20	10	44
		2.3%	13.6%	15.9%	45.5%	22.7%	100.0%
Masculino	25-30				4	2	6
					66.7%	33.3%	100.0%
	31-35	3		1	14	5	23
		13.0%		4.3%	60.9%	21.7%	100.0%
	36-40	1	1	3	13	5	23
		4.3%	4.3%	13.0%	56.5%	21.7%	100.0%
	41-45				2	1	3
					66.7%	33.3%	100.0%
	46-50	1		1	3	1	6
		16.7%		16.7%	50.0%	16.7%	100.0%
51-55				2		2	
				100.0%		100.0%	
56-60				1	1	2	
				50.0%	50.0%	100.0%	
Total		5	1	5	39	15	65
		7.7%	1.5%	7.7%	60.0%	23.1%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 21

Con frecuencia es demasiado tarde para ayudar a algún alumno problema.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	3	3	1			7
		42.9%	42.9%	14.3%			100.0%
	31-35	8	7	4	1		20
		40.0%	35.0%	20.0%	5.0%		100.0%
	36-40	7	2		1		10
		70.0%	20.0%		10.0%		100.0%
	41-45	2			1		3
		66.7%			33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55			1			1	
				100.0%		100.0%	
56-60	1				1	2	
	50.0%				50.0%	100.0%	
Total		21	12	6	4	1	44
		47.7%	27.3%	13.6%	9.1%	2.3%	100.0%
Masculino	25-30	2	4				6
		33.3%	66.7%				100.0%
	31-35	8	11	4			23
		34.8%	47.8%	17.4%			100.0%
	36-40	11	5	4	4	1	25
		44.0%	20.0%	16.0%	16.0%	4.0%	100.0%
	41-45	4	1				5
		80.0%	20.0%				100.0%
	46-50	2	2	1		1	6
		33.3%	33.3%	16.7%		16.7%	100.0%
51-55	1	1				2	
	50.0%	50.0%				100.0%	
56-60		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
Total		28	25	10	4	2	69
		40.6%	36.2%	14.5%	5.8%	2.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 22

Que el docente domine bien su materia es lo más importante para el aprendizaje de sus alumnos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	2	3	1	7
			14.3%	28.6%	42.9%	14.3%	100.0%
	31-35	1		7	6	5	19
		5.3%		36.8%	31.6%	26.3%	100.0%
	36-40	3	1	3	1	2	10
		30.0%	10.0%	30.0%	10.0%	20.0%	100.0%
	41-45		2		1		3
			66.7%		33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55			1			1	
			100.0%			100.0%	
56-60		1	1			2	
			50.0%	50.0%		100.0%	
	Total	4	5	14	12	8	43
		9.3%	11.6%	32.6%	27.9%	18.6%	100.0%
Masculino	25-30				1	5	6
					16.7%	83.3%	100.0%
	31-35		2	5	6	10	23
			8.7%	21.7%	26.1%	43.5%	100.0%
	36-40	1	4	6	10	4	25
		4.0%	16.0%	24.0%	40.0%	16.0%	100.0%
	41-45			1	2	1	4
				25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
	46-50	1		3	1	1	6
		16.7%		50.0%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55			1		1	2	
			50.0%		50.0%	100.0%	
56-60			1	1		2	
			50.0%	50.0%		100.0%	
	Total	2	6	17	21	22	68
		2.9%	8.8%	25.0%	30.9%	32.4%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 23

El docente puede ayudar a los estudiantes desinteresados en motivarse naturalmente para el aprendizaje.

Sexo	Edad	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30			3	4	7
				42.9%	57.1%	100.0%
	31-35		3	11	6	20
			15.0%	55.0%	30.0%	100.0%
	36-40		1	7	2	10
			10.0%	70.0%	20.0%	100.0%
	41-45	1		1	1	3
		33.3%		33.3%	33.3%	100.0%
	46-50			1		1
				100.0%		100.0%
51-55				1	1	
				100.0%	100.0%	
56-60	1		1		2	
	50.0%		50.0%		100.0%	
Total		2	4	24	14	44
		4.5%	9.1%	54.5%	31.8%	100.0%
Masculino	25-30		1	2	3	6
			16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
	31-35		2	12	9	23
			8.7%	52.2%	39.1%	100.0%
	36-40	2		15	8	25
		8.0%		60.0%	32.0%	100.0%
	41-45			2	3	5
				40.0%	60.0%	100.0%
	46-50	1		2	3	6
		16.7%		33.3%	50.0%	100.0%
51-55	1		1		2	
	50.0%		50.0%		100.0%	
56-60			2		2	
			100.0%		100.0%	
Total		4	3	36	26	69
		5.8%	4.3%	52.2%	37.7%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 24

Se percibe que el esfuerzo llega a ser inútil porque algunos alumnos son irrecuperables.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Total
Femenino	25-30	2	4	1		7
		28.6%	57.1%	14.3%		100.0%
	31-35	9	5	3	2	19
		47.4%	26.3%	15.8%	10.5%	100.0%
	36-40	5	5			10
		50.0%	50.0%			100.0%
	41-45	1	1	1		3
		33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	46-50			1		1
				100.0%		100.0%
	51-55		1			1
			100.0%			100.0%
	56-60		1	1		2
			50.0%	50.0%		100.0%
	Total	17	17	7	2	43
		39.5%	39.5%	16.3%	4.7%	100.0%
Masculino	25-30	2	2		2	6
		33.3%	33.3%		33.3%	100.0%
	31-35	9	10	3	1	23
		39.1%	43.5%	13.0%	4.3%	100.0%
	36-40	8	10	5	2	25
		32.0%	40.0%	20.0%	8.0%	100.0%
	41-45	2	3			5
		40.0%	60.0%			100.0%
	46-50	2	1	2	1	6
		33.3%	16.7%	33.3%	16.7%	100.0%
	51-55	1	1			2
		50.0%	50.0%			100.0%
	56-60		1	1		2
			50.0%	50.0%		100.0%
	Total	24	28	11	6	69
		34.8%	40.6%	15.9%	8.7%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 25

Un buen profesor es aquel que domina bien los conocimientos de su área.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	4	2		7
			14.3%	57.1%	28.6%		100.0%
	31-35	2	1	7	10		20
		10.0%	5.0%	35.0%	50.0%		100.0%
	36-40	2		5	2	1	10
		20.0%		50.0%	20.0%	10.0%	100.0%
	41-45		1	2			3
			33.3%	66.7%			100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55			1			1	
			100.0%			100.0%	
56-60		1			1	2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
	Total	4	4	19	16	1	44
		9.1%	9.1%	43.2%	36.4%	2.3%	100.0%
Masculino	25-30	2		1	1	2	6
		33.3%		16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
	31-35	1	1	10	7	4	23
		4.3%	4.3%	43.5%	30.4%	17.4%	100.0%
	36-40	5	1	7	8	4	25
		20.0%	4.0%	28.0%	32.0%	16.0%	100.0%
	41-45			3	2		5
				60.0%	40.0%		100.0%
	46-50	1		3	1	1	6
		16.7%		50.0%	16.7%	16.7%	100.0%
51-55	1	1				2	
	50.0%	50.0%				100.0%	
56-60			2			2	
			100.0%			100.0%	
	Total	10	3	26	19	11	69
		14.5%	4.3%	37.7%	27.5%	15.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 26

El alumno que es atendido personalmente por el docente rinde más porque se motiva.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1	4	2		7
			14.3%	57.1%	28.6%		100.0%
	31-35		2	3	11	4	20
			10.0%	15.0%	55.0%	20.0%	100.0%
	36-40		2	2	3	2	9
			22.2%	22.2%	33.3%	22.2%	100.0%
	41-45				2	1	3
					66.7%	33.3%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55			1		1	
				100.0%		100.0%	
	56-60				2	2	
				100.0%		100.0%	
	Total		5	10	21	7	43
			11.6%	23.3%	48.8%	16.3%	100.0%
Masculino	25-30		1		4	1	6
			16.7%		66.7%	16.7%	100.0%
	31-35		3	5	8	7	23
			13.0%	21.7%	34.8%	30.4%	100.0%
	36-40		3	4	12	6	25
			12.0%	16.0%	48.0%	24.0%	100.0%
	41-45	1	2			2	5
		20.0%	40.0%			40.0%	100.0%
	46-50			3	1	2	6
				50.0%	16.7%	33.3%	100.0%
51-55		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
	Total	1	10	12	28	18	69
		1.4%	14.5%	17.4%	40.6%	26.1%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 27

La disciplina estricta es lo más importante que el docente debe enseñar.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	3	1	3			7
		42.9%	14.3%	42.9%			100.0%
	31-35	7	3	7	3		20
		35.0%	15.0%	35.0%	15.0%		100.0%
	36-40	4	1	3	1		9
		44.4%	11.1%	33.3%	11.1%		100.0%
	41-45	1		1		1	3
		33.3%		33.3%		33.3%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55		1				1	
		100.0%				100.0%	
56-60			2			2	
			100.0%			100.0%	
Total		15	6	16	5	1	43
		34.9%	14.0%	37.2%	11.6%	2.3%	100.0%
Masculino	25-30		2	2	2		6
			33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	31-35	7	2	10	4		23
		30.4%	8.7%	43.5%	17.4%		100.0%
	36-40	6	13	4	1	1	25
		24.0%	52.0%	16.0%	4.0%	4.0%	100.0%
	41-45		2	2	1		5
			40.0%	40.0%	20.0%		100.0%
	46-50	2	2	1		1	6
		33.3%	33.3%	16.7%		16.7%	100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60	1		1			2	
	50.0%		50.0%			100.0%	
Total		16	22	21	8	2	69
		23.2%	31.9%	30.4%	11.6%	2.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 28

El docente que se siente bien consigo mismo da las mejores respuestas a los problemas de los alumnos en clase.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30			1	6		7
				14.3%	85.7%		100.0%
	31-35	1	1	3	13	2	20
		5.0%	5.0%	15.0%	65.0%	10.0%	100.0%
	36-40	2		2	4	1	9
		22.2%		22.2%	44.4%	11.1%	100.0%
	41-45				2	1	3
					66.7%	33.3%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55					1	1	
					100.0%	100.0%	
56-60				1	1	2	
				50.0%	50.0%	100.0%	
Total		3	1	6	27	6	43
		7.0%	2.3%	14.0%	62.8%	14.0%	100.0%
Masculino	25-30		1		2	3	6
			16.7%		33.3%	50.0%	100.0%
	31-35			4	12	7	23
				17.4%	52.2%	30.4%	100.0%
	36-40		3		17	5	25
			12.0%		68.0%	20.0%	100.0%
	41-45				4	1	5
					80.0%	20.0%	100.0%
	46-50			2	1	3	6
				33.3%	16.7%	50.0%	100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
Total			5	7	38	19	69
			7.2%	10.1%	55.1%	27.5%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 29

No se debe exigir a los docentes que trabajen con alumnos que son problemáticos en clase.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	5	1				6
		83.3%	16.7%				100.0%
	31-35	7	1	6	6		20
		35.0%	5.0%	30.0%	30.0%		100.0%
	36-40	4	1	4	1		10
		40.0%	10.0%	40.0%	10.0%		100.0%
	41-45	3					3
		100.0%					100.0%
	46-50	1					1
		100.0%					100.0%
	51-55	1					1
		100.0%					100.0%
	56-60		1	1			2
			50.0%	50.0%			100.0%
	Total	21	4	11	7		43
		48.8%	9.3%	25.6%	16.3%		100.0%
Masculino	25-30	4	1	1			6
		66.7%	16.7%	16.7%			100.0%
	31-35	12	3	7	1		23
		52.2%	13.0%	30.4%	4.3%		100.0%
	36-40	15	5	3	1	1	25
		60.0%	20.0%	12.0%	4.0%	4.0%	100.0%
	41-45	4		1			5
		80.0%		20.0%			100.0%
	46-50	3	1	2			6
		50.0%	16.7%	33.3%			100.0%
	51-55		2				2
			100.0%				100.0%
	56-60	1	1				2
		50.0%	50.0%				100.0%
	Total	39	13	14	2	1	69
		56.5%	18.8%	20.3%	2.9%	1.4%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 30

**Los buenos profesores siempre saben más que sus
alumnos.**

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	3		3	1		7
		42.9%		42.9%	14.3%		100.0%
	31-35	10	2	5	3		20
		50.0%	10.0%	25.0%	15.0%		100.0%
	36-40	4	1	2	2	1	10
		40.0%	10.0%	20.0%	20.0%	10.0%	100.0%
	41-45	2		1			3
		66.7%		33.3%			100.0%
	46-50		1				1
			100.0%				100.0%
51-55	1					1	
	100.0%					100.0%	
56-60	1		1			2	
	50.0%		50.0%			100.0%	
Total	21	4	12	6	1	44	
	47.7%	9.1%	27.3%	13.6%	2.3%	100.0%	
Masculino	25-30	3		1	1	1	6
		50.0%		16.7%	16.7%	16.7%	100.0%
	31-35	5	2	8	5	2	22
		22.7%	9.1%	36.4%	22.7%	9.1%	100.0%
	36-40	6	1	5	12	1	25
		24.0%	4.0%	20.0%	48.0%	4.0%	100.0%
	41-45	2		1	2		5
		40.0%		20.0%	40.0%		100.0%
	46-50	2	1	2	1		6
		33.3%	16.7%	33.3%	16.7%		100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60	1			1		2	
	50.0%			50.0%		100.0%	
Total	19	5	18	22	4	68	
	27.9%	7.4%	26.5%	32.4%	5.9%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 31

Ser natural el docente en su comportamiento favorece el aprendizaje que aquel que impone su personalidad de autoridad.

Sexo	Edad	En desacuerdo	algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30			1	5	1	7
				14.3%	71.4%	14.3%	100.0%
	31-35	1	1	2	10	5	19
		5.3%	5.3%	10.5%	52.6%	26.3%	100.0%
	36-40		2	2	2	4	10
			20.0%	20.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	41-45				2	1	3
					66.7%	33.3%	100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55					1	1
						100.0%	100.0%
	56-60		1		1		2
			50.0%		50.0%		100.0%
	Total	1	4	5	21	12	43
		2.3%	9.3%	11.6%	48.8%	27.9%	100.0%
Masculino	25-30		1		4	1	6
			16.7%		66.7%	16.7%	100.0%
	31-35	1		4	11	6	22
		4.5%		18.2%	50.0%	27.3%	100.0%
	36-40	1	1	5	16	2	25
		4.0%	4.0%	20.0%	64.0%	8.0%	100.0%
	41-45		1		2	2	5
			20.0%		40.0%	40.0%	100.0%
	46-50				3	3	6
					50.0%	50.0%	100.0%
	51-55				2		2
				100.0%		100.0%	
	56-60		1		1		2
			50.0%		50.0%		100.0%
	Total	2	4	9	39	14	68
		2.9%	5.9%	13.2%	57.4%	20.6%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 32

El docente sabe bien lo que conviene a cada uno de sus alumnos y ellos deben aceptar lo que es útil para ellos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	1	2	2	1	1	7
		14.3%	28.6%	28.6%	14.3%	14.3%	100.0%
	31-35	4	3	5	8		20
		20.0%	15.0%	25.0%	40.0%		100.0%
	36-40	2	3	4		1	10
		20.0%	30.0%	40.0%		10.0%	100.0%
	41-45	1	1	1			3
		33.3%	33.3%	33.3%			100.0%
	46-50		1				1
			100.0%				100.0%
	51-55			1			1
				100.0%			100.0%
	56-60		2				2
			100.0%				100.0%
	Total	8	12	13	9	2	44
		18.2%	27.3%	29.5%	20.5%	4.5%	100.0%
Masculino	25-30		1	2	2		5
			20.0%	40.0%	40.0%		100.0%
	31-35	4	4	7	5	3	23
		17.4%	17.4%	30.4%	21.7%	13.0%	100.0%
	36-40	6	6	5	8		25
		24.0%	24.0%	20.0%	32.0%		100.0%
	41-45	1		1	3		5
		20.0%		20.0%	60.0%		100.0%
	46-50	2		3		1	6
		33.3%		50.0%		16.7%	100.0%
	51-55		1	1			2
			50.0%	50.0%			100.0%
	56-60	1	1				2
		50.0%	50.0%				100.0%
	Total	14	13	19	18	4	68
		20.6%	19.1%	27.9%	26.5%	5.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 33

Tiene más poder para el aprendizaje ser aceptado como persona que la habilidad pedagógica para conducir la clase.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	4		1	1		6
		66.7%		16.7%	16.7%		100.0%
	31-35	5	2	4	7	2	20
		25.0%	10.0%	20.0%	35.0%	10.0%	100.0%
	36-40	3	2	4	1		10
		30.0%	20.0%	40.0%	10.0%		100.0%
	41-45	1		1	1		3
		33.3%		33.3%	33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55				1		1
					100.0%		100.0%
	56-60		1	1			2
			50.0%	50.0%			100.0%
	Total	13	5	11	12	2	43
		30.2%	11.6%	25.6%	27.9%	4.7%	100.0%
Masculino	25-30	1	1	2	2		6
		16.7%	16.7%	33.3%	33.3%		100.0%
	31-35	6		8	8	1	23
		26.1%		34.8%	34.8%	4.3%	100.0%
	36-40	8	3	9	5		25
		32.0%	12.0%	36.0%	20.0%		100.0%
	41-45	1		2	2		5
		20.0%		40.0%	40.0%		100.0%
	46-50	1		3	1	1	6
		16.7%		50.0%	16.7%	16.7%	100.0%
	51-55		1	1		2	
			50.0%	50.0%		100.0%	
	56-60			1	1	2	
				50.0%	50.0%		100.0%
	Total	17	5	26	19	2	69
		24.6%	7.2%	37.7%	27.5%	2.9%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 34

El aprendizaje efectivo depende del control que el docente tenga de la dinámica en el aula.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		1		5	1	7
			14.3%		71.4%	14.3%	100.0%
	31-35	2		5	11	2	20
		10.0%		25.0%	55.0%	10.0%	100.0%
	36-40	2			6	2	10
		20.0%			60.0%	20.0%	100.0%
	41-45		1	1	1		3
			33.3%	33.3%	33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
51-55				1		1	
				100.0%		100.0%	
56-60				1	1	2	
				50.0%	50.0%		100.0%
Total		4	2	7	26	5	44
		9.1%	4.5%	15.9%	59.1%	11.4%	100.0%
Masculino	25-30	1			5		6
		16.7%			83.3%		100.0%
	31-35			3	15	5	23
				13.0%	65.2%	21.7%	100.0%
	36-40		3		20	2	25
			12.0%		80.0%	8.0%	100.0%
	41-45	1		1	3		5
		20.0%		20.0%	60.0%		100.0%
	46-50			1	3	1	5
				20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
51-55				2		2	
				100.0%		100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
Total		2	3	5	50	8	68
		2.9%	4.4%	7.4%	73.5%	11.8%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 35

Aceptar a los estudiantes tal y como son en el aula les favorece su aprendizaje.

Sexo		En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	2	1	1	3		7
		28.6%	14.3%	14.3%	42.9%		100.0%
	31-35	3	2	5	6	3	19
		15.8%	10.5%	26.3%	31.6%	15.8%	100.0%
	36-40	2	2	4	1	1	10
		20.0%	20.0%	40.0%	10.0%	10.0%	100.0%
	41-45	2	1				3
		66.7%	33.3%				100.0%
		18.2%	16.7%				7.0%
		4.7%	2.3%				7.0%
	46-50	1					1
		100.0%					100.0%
	51-55	1					1
		100.0%					100.0%
Masculino	56-60				2		2
					100.0%		100.0%
					16.7%		4.7%
					4.7%		4.7%
	Total	11	6	10	12	4	43
		25.6%	14.0%	23.3%	27.9%	9.3%	100.0%
	25-30		1		4	1	6
			16.7%		66.7%	16.7%	100.0%
	31-35	1	3	5	8	6	23
		4.3%	13.0%	21.7%	34.8%	26.1%	100.0%
	36-40	1	4	6	9	5	25
		4.0%	16.0%	24.0%	36.0%	20.0%	100.0%
	41-45		1	2	2		5
			20.0%	40.0%	40.0%		100.0%
46-50		2	2	1	1	6	
		33.3%	33.3%	16.7%	16.7%	100.0%	
		16.7%	11.8%	4.0%	7.7%	8.7%	
		2.9%	2.9%	1.4%	1.4%	8.7%	
51-55		1		1		2	
		50.0%		50.0%		100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
Total	2	12	17	25	13	69	
	2.9%	17.4%	24.6%	36.2%	18.8%	100.0%	

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 36

**El docente es responsable de lo que aprenden los alumnos
y cómo lo hacen.**

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	1	3	1	2		7
		14.3%	42.9%	14.3%	28.6%		100.0%
	31-35	3		7	8	2	20
		15.0%		35.0%	40.0%	10.0%	100.0%
	36-40	1	2	3	3	1	10
		10.0%	20.0%	30.0%	30.0%	10.0%	100.0%
	41-45		1		2		3
			33.3%		66.7%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
	51-55			1			1
				100.0%			100.0%
	56-60			1	1		2
				50.0%	50.0%		100.0%
	Total	5	6	13	17	3	44
		11.4%	13.6%	29.5%	38.6%	6.8%	100.0%
Masculino	25-30	1	1	1	1	2	6
		16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
	31-35	1	2	6	10	4	23
		4.3%	8.7%	26.1%	43.5%	17.4%	100.0%
	36-40	1	3	12	7	2	25
		4.0%	12.0%	48.0%	28.0%	8.0%	100.0%
	41-45	1		1	2	1	5
		20.0%		20.0%	40.0%	20.0%	100.0%
	46-50	1	1	1	1	2	6
		16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
	51-55		1		1		2
			50.0%		50.0%		100.0%
	56-60				1		1
					100.0%		100.0%
	Total	5	8	21	23	11	68
		7.4%	11.8%	30.9%	33.8%	16.2%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 37

El docente favorecerá el aprendizaje si ve el trabajo desde la perspectiva de sus alumnos.

Sexo	Edad	En desacuerdo	Algunas veces	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30	1	1	2	3		7
		14.3%	14.3%	28.6%	42.9%		100.0%
	31-35		1	5	10	3	19
			5.3%	26.3%	52.6%	15.8%	100.0%
	36-40	1		1	6	2	10
		10.0%		10.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	41-45	1		1	1		3
		33.3%		33.3%	33.3%		100.0%
	46-50				1		1
					100.0%		100.0%
				4.2%		2.3%	
				2.3%		2.3%	
51-55				1		1	
				100.0%		100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
Total		3	2	9	24	5	43
		7.0%	4.7%	20.9%	55.8%	11.6%	100.0%
Masculino	25-30				5	1	6
					83.3%	16.7%	100.0%
	31-35		1	2	15	5	23
			4.3%	8.7%	65.2%	21.7%	100.0%
	36-40		2		19	4	25
			8.0%		76.0%	16.0%	100.0%
	41-45		1		3	1	5
			20.0%		60.0%	20.0%	100.0%
	46-50			1	3	2	6
				16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
51-55		1	1			2	
		50.0%	50.0%			100.0%	
56-60				2		2	
				100.0%		100.0%	
Total			5	4	47	13	69
			7.2%	5.8%	68.1%	18.8%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

Tabla 38

El docente que escucha logra un buen efecto en resolver problemas.

Sexo	Edad	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	25-30		5	2	7
			71.4%	28.6%	100.0%
	31-35	1	10	9	20
		5.0%	50.0%	45.0%	100.0%
	36-40	1	6	3	10
		10.0%	60.0%	30.0%	100.0%
	41-45		3		3
			100.0%		100.0%
	46-50		1		1
			100.0%		100.0%
51-55			1	1	
			100.0%	100.0%	
56-60			2	2	
			100.0%	100.0%	
Total		2	27	15	44
		4.5%	61.4%	34.1%	100.0%
Masculino	25-30		3	3	6
			50.0%	50.0%	100.0%
	31-35	1	10	12	23
		4.3%	43.5%	52.2%	100.0%
	36-40	2	17	6	25
		8.0%	68.0%	24.0%	100.0%
	41-45		3	2	5
			60.0%	40.0%	100.0%
	46-50		3	3	6
			50.0%	50.0%	100.0%
51-55		2		2	
		100.0%		100.0%	
56-60		2		2	
		100.0%		100.0%	
Total		3	40	26	69
		4.3%	58.0%	37.7%	100.0%

Fuente: Ortega, M. S. Maestría en docencia en ciencias de la salud UNACH, 2009.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Alberg, P. Teacher burnout. En Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Páginas 285-292. 1999.
- Anderson B. "New directions in program evaluation" Jossey Bros San Francisco California, 1978.
- Aranda, H., Vargas, Z. y Corco, V. *En busca de la escuela del siglo XXI* Santiago: CPU/OREALC, 1992.
- Bass, B. M. *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Mahwah, N. J. Erlbaum. 1998.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. y Tipton, S. M. *Habits of the heart*. New York: Harper & Row. 1985.
- Bensimon, E. M. "Total quality management in the academy a rebellious reading". *Harvard educational review* 65(4): 593-611, 1995.
- Bourdieu, P. *Acts of resistance: Against the tyranny of the market: The* New Press. N. York. 1998.
- Bruner, J. S., *The culture of education*, Harvard university Press, Cambridge Ma., 1996, página 64.
- Cedoline, A J. *Job burnout in public education: Symptoms, causes and survival skills*. New York: Teachers College Press. 1982.
- Chapman, J. Never mind the width, feel the quality, keynote- address. *International congress on School effectiveness and improvement*, 1994.
- Cox, B. D., Sociogenetic perspectives on internalization, Editorial Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1997.
- Csikszentmihalyi, M. *Aprender a fluir*. Barcelona: Cairós. 1998.
- De la Orden Oz A. *La evaluación educativa* Editorial Docencia. Buenos Aires, 1982.

- De Heus, P. y Diekstra, R. F. Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other professions on work stress and burnout symptoms. En Vanderberghe R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Página 269-284. 1999.
- Delors, J. *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO. 1996.
- De Sánchez, A. Margarita. *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas*. Editorial Trillas 1ª Edic. México 1992.
- Dinham, S. y Scott, C. A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. 1998.
- Escudero, T. Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional»*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas. Páginas 5 a 59. 1993.
- Escudero, J. M. *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*. Editorial Horsori, Barcelona, 1995
- Escudero, J. M. *Revista electrónica de investigación curricular y educativa*. 2(5): 1-23, 1999.
- Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1998.
- Fernández, J. La evaluación de la calidad docente. En A. Medina (Coord.), *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel. 1991.
- Fielding, M. Beyond the school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The curriculum journal*. 8(1): 17-27, 1997.

- Gajardo, M. y de Andraca, A. M. Docentes y docencia. Las zonas rurales OREALC/FLACSO, 1992.
- García de León, M. A. Los docentes, unos profesionales acosados, *Revista Complutense de Educación*, 2(2):267-276. 1991.
- González Torres, M. C. y Tourón, J. Autoconcepto y rendimiento escolar: implicaciones para la motivación y la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Eunsa, (2ª ed. 1994.
- Gronlund, N. E. *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan. 1985.
- Hammond, R. L. Evaluation at the local level. En B. R. Worthen y J. R. Sanders, *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company. 1993.
- Hedegaard, M. "Situated learning and cognition: Theoretical Learning of cognition", *Mind, culture and activity* 5(2):114-126, 1998.
- Hesse, H. Siddhartha Bruguera, *Libro amigo*. Barcelona, 1984, 27ª Edición.
- Hilliard, R. I. "How do medial students learning styles and factors that affect these learning styles. *Teaching and Learning in Medicine*. 7(4): 201, 1995.
- House, E. R. *Evaluating with validity*. Newbury Park, Ca.: Sage. 1998.
- Kellaghan, T. *La evaluación educativa*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. 1998.
- Ivic, I. "Profiles of educators: Lev Vygotsky 1896-1934. *Prospects* 19(3):434, 1989.
- Lens, W. y Neves de Jesus, S. A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. En Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* Cambridge, N Y.: Cambridge University Press. Páginas 192-200. 1999.

- Lerena, C. De la Calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política, sociedad*. 3: 91-9, 1989.
- Lighthfoot, C y Valsiner, J. "Parental belief system under the influence: Social Guidance of the construction of personal cultures", en, Siegel J. y cols. *Parental belief system: The psychological consequences for children*. Edit. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum. Página 393,414, 1992.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. y Leithwood, J. Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vanderberge y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. 1999.
- Marina, J. A. *El misterio de la voluntad desaparecida*. Madrid: Anagrama. 1998.
- Martínez de Toda, M. J. *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. 1991.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. Teacher burnout: a research agenda. En Vanderberghe, R., y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Páginas 295-303. 1999.
- Mateo, J. y otros. *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 1993.
- Matcos José Humberto *la necesidad de aprender y el deber de enseñar*. *Rev. Med. IMSS*: 27:165, 1998.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113. 1981.

- Matusov, "When only activity is not privileged: participation and internalization models of development" En: *Human development*. 41:237, 38, 1998.
- Miller, L. Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. En Vanderberge, R., y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 139-156). Cambridge, NY.: Cambridge University Press. 1999.
- Muñoz, C., Rodríguez, P., Restrepo, M. y Borrani, C. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 9, 3. 1979.
- Nias, J. Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. En R. Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, NY.: Cambridge University Press. Páginas 223-237. 1999.
- Norris, N. *Understanding educational evaluation*. London: Kogan Page/CARE, School of Education, University of East Anglia. 1993.
- Oldham, G. R. Job design. En Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, V.11, Chichester, England: Wiley. Páginas, 33 a 60. 1996.
- Piaget, J. *Sociological studies*, Edition de L. Smith, Routledge, Londres. Página 30, 1995.
- Pithers, R. T. y Fogarty, G. J. Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14. 1995.
- Ratner, C. "Tree approaches to cultural Psychology: a critique" *Cultural dynamics*, 11:7,31, 1999.

- Reid, W. "Conceptions of curriculum and paradigms for research: The case of effectiveness. *J. of curriculum and supervision* 12(3): 212-227, 1997.
- Rodríguez, Nacarid. *La Educación Básica en Venezuela: Escuela de Educación*, Universidad Central, Caracas. 1990.
- Rudow, B. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. En Vanderberghe, R., y Huberman, A. M. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, N. Y Cambridge University Press. Páginas 38-58. 1999.
- Russell, T. y Munby, H. Frames of reflection: an introduction. En T. Russell y H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: The Falmer Press. 1992.
- Russell, N. y Willinsky, J. Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 3, 187-199. 1997.
- Scardamalia M y Bereiter "Student communities for the advancement of knowledge" *communications of the ACM* 39(4):36-37, 1996.
- Schiefelbein, E., Tudesco, J. C. et al. "la enseñanza básica y el analfabetismo en LAC: 1980-1987", *Boletín del Proyecto Principal* 20 de diciembre de 1998.
- Scriven, M. S. "The logic of evaluation" Inverness, Edger press, California, 1980.
- Scriven, M. Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 147-166. 1994.
- Scriven, M. Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluation* 19, 1, 57-70. 1998.
- Senge, P. *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Editorial Garnica/Vergara, 1991.

- Slegers, P. Professional identity, school reform, and burnout. En, Vanderberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, N. Y.: Cambridge University Press. Páginas 247-255, 1999.
- Smylie, M. A. Teacher stress in a time of reform. En Vanderberghe R. y Huberman, A. M. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, NY: Cambridge University Press. Páginas 59 a 84. 1999.
- Stake, R. E. Program evaluation: particularly responsive evaluation. Occasional Paper, 5. University of Western Michigan. 1975.
- Stronge, J. H. y Helm, V. M. Evaluating professional support personnel in educational settings. Newbury Park, Ca: Sage. 1991.
- Stufflebeam, D. L. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Paidós MEC, Barcelona, 1987.
- Stufflebeam, D. L. Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. Studies in Educational Evaluation, 20, 1, 3-21. 1994.
- Sunberg, N. D. Assessment of person. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1997.
- Tudge, J. y Col "Internalization, externalization and joint carving: commenting Fromm an ecological perspectives" en, B. D. Cox Sociogenetic perspectives on internalization, Editorial Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1997.
- Tyler, R. W., (Ed.) Educational evaluation: New roles, new means. Chicago: University of Chicago Press. 1969.
- UNESCO, La Situación de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC, 1992.

Webster, W. J. y Edwards, M. E. An accountability system for school improvement, Paper presented at the annual meeting (April) of the AERA. Atlanta, GA. 1993.

West-Burnham. "Total quality management education" in: Bennett, N. y cols. Managing change in education. The open university, London, 1992.

Woods, P. Intensification and stress in teaching. En Vanderberghe, R. y Huberman, A.M. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice. Cambridge, N. Y. Cambridge University Press. Página 115- 138. 1999.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. y Schwartz, B. Jobs, careers, and calling: People's relations to their Work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33. 1997.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- Alkin, M. Evaluation theory development: II. En M. McLaughlin, y Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century*. Chicago: NSSE/ University of Chicago. Páginas 91-112. 2001.
- Amabile, T. M. Cómo matar la creatividad. *Harvard Business Review*. Creatividad e innovación, Páginas: 1-31. 2000.
- Avalos, B. Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio Etnográfico en América Latina Ottawa: IDRC, 2006.
- Baard, P. P. Intrinsic need satisfaction in organizations: a motivational basis of success in for-profit and not-for-profit settings. En E. Deci y R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: The University of Rochester Press. Páginas 255-270. 2002.
- Bentley, R. y Rempel, A. *Manual for the Perdue Teacher Opinionaire*. West Lafayette, Indiana: The University Book Store. 2008.
- Bernstein, B. "Vertical and horizontal discourse: an assay" *British J. of Sociology of education* 20(2): 157, 1999.
- Bishay, A. Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the Experience Sampling method. *Journal Undergraduate Science*, 3, 147-154. 2006.
- Bjornavold, J. La visualización del aprendizaje: Detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales. CEDEFOP, Formación profesional n 22. 2001.
- Bolin, F. S. Reassessment and renewal. En Bolin, F. S. y McConnell, J. (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices*. New York: Teachers College, Columbia University. 2007.
- Brunetti, G. H Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49. 2001.

- Campione, J. C. "Assisted assessment: A taxonomy of approaches and on outline of strength and weakness". En, Daniels, H. "An introduction to Vygotsky. Edit. Rotulledge, Londres, 2006.
- Canales, A. "El BID y las competencias". Perspectivas. En Campus Milenio, México. Agosto, 2009.
- Castaño, M. G., Díaz, E. M. y Rubio, S. Estrés percibido y patrón de conducta tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria, *Ansiedad y estrés*, 6(1), 131-141. 2000.
- Cohen, A. "A New Educational Paradigm", *Kappan* 74 (10): 792. 2003.
- Daniels H. El entendimiento del paso de lo social a lo personal. *Vygotsky y la pedagogía*. Editorial Paidós, México, 2003.
- Darling-Hammond, L. "Reframing the School Reform Agenda, "Kappan 74(10):754. 2003.
- Davydov, V. V. "Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental Psychology research" *Soviet education*, 20(8):3-87, 1988.
- Davidov, V. V. "The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice" *Educational researcher* 24: 13, 1995.
- De Miguel, M. Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13, 21-56. 1989.
- Fernández Díaz Ma. J. La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Editorial Síntesis, Madrid, 2002.
- Garriz Andoni "El Conocimiento Pedagógico del Contenido" Un concepto importante para la formación de profesores. Ponencia magistral en el Primer encuentro "La enseñanza y el aprendizaje de la química en el siglo XXI. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mayo de 2005.
- González Torres, M. C. La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: Eunsa, 2ª ed. 1999.

- House E. R. "Tendencias en evaluación" *Revista de educación*. 299:43, 1992.
- Jiménez, I. Capital cultural, escuela y espacio social, en Bordieu. Editorial Siglo XXI, Páginas: 129 y ss. 2008.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, C. A.: Sage. 1988.
- Kearns, D. "Toward a Generation of American Schools," *Kappan* 71(10):775. 2003.
- Knapp, C. "An Interview with Eliot Wigginton. Reflecting on the Foxfire Approach," *Kappan* 74.(10):782. 2003.
- Love Turner, L. Teacher morale in the public and private schools and the major contributors. Versión electrónica: www.fcae.nova.edu/lidalove/reseachproposal.html 2001
- Madden, N. Slavin, N. Karweit, R, Dolan, N., and Wasik, B. "Success for All," *Kappan* 72(8):193-599. 2001.
- Penalva Buitrago, J. La motivación del profesorado. Un problema de identidad. *Revista online Comunidad escolar*, 688. 2001.
- Programa Nacional de Desarrollo, 2001- 2006. México.
- Rand Ayn. *La rebellion de Atlas*. Editorial Trotta, Madrid 2004.
- Rivlin, A. M. *Systematic thinking for social action*. Washington, D. C: Brookings Institute. 2001.
- Rodríguez, T. y otros. *Evaluación de los aprendizajes*. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo. 1995.
- Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. "I love teaching but..." *International patterns of Teacher discontent*. *Education policy analysis archives*, 9(28) 2001.
- Schiefelbein E. *Estrategias para elevar la calidad de la educación*. *Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo*. Harvard, 2007.

Scheerens J. and Hendricks M. "Benchmarking the Quality of Education: 1. Perspectives on Education Indicators and Benchmarking". *European Educational Research Journal*, 3(1): 115-138. 2004.

Scott, C., Stone, B. y Dinham, S. "I love teaching but..." *International Patterns of Teacher Discontent*. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28) 2001.

Silvero, M. La motivación docente como un posible indicador de calidad de la enseñanza universitaria. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Navarra. 2002.

Smith, N. L. y Haver, D. M. The applicability of selected evaluation models to evolving investigative designs. *Studies in Educational Evaluation*, 16, 3, 489-500. 1990.

Spears, M., Gould, K. y Lee, B. Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers. Slough: NFER. 2000.

Stacher, B. M. y Davis, W. A. *How to Focus on Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage. 2000.

Stufflebeam, D. L. Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296. 1998.

Stufflebeam, D. L. Using profesional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25(4):325-334. 1999.

Stufflebeam, D. L. The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209. 2001

Stufflebeam, D. L. Guidelines for developing evaluation checklists. Consultado en www.wmich.edu/evalctr/checklists/ en Diciembre de 2002.

Sureda García, I. Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 83-98. 2002.

Turner, N., Barling, J., Zacharatos, A. Positive Psychology at work. En Snyder, C. R. y López, S. J. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Press. Páginas 715-772. 2002.

Viñao, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Editorial Morata. Madrid. 2002.

Wardekker, W. L. "Scientific concepts and reflection", *Mind, culture and activity*, 5(2):143-145, 1998.

Watson, B. y Kocicek, R. "Teaching for Conceptual Change: Confronting Children's Experience" *Kappan* 71(9):681. 2000.

Webster, W. J., Mendro, R. L. y Almaguer, T. O. Effectiveness indices: A «value added» approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 113-137. 1994.

Weiss, C. H. Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 21-33. 1998.

Worthen, B. R. y Sanders, J. R. The changing face of educational evaluation, *Theory into Practice*, 30 (1):3-12. 1991.