

Culturas de profesores y reformas educativas

Cultures of teachers and educational reforms

Culturas de professores e reformas educacionais

DOI: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.278>

José Francisco Oviedo Villavicencio

Universidad Pedagógica Nacional, México

jfranciscooviedo@hotmail.com

Eilen Oviedo González

Universidad Pedagógica Nacional, México

eoviedog@edubc.mx

orcid.org/0000-0001-6495-5015

Resumen

Las políticas educativas en la Educación Media Superior, significan en el momento presente, intentos de mejora de estos incidentes sociodemográficos, que además, se incorporan a un Sistema Educativo que está siendo cuestionado en sus resultados, ya que estudiantes han resultado reprobados en todas las evaluaciones internacionales del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en Inglés) de Educación Básica (EB) desde 2000 a 2015, inclusive nacionales como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) desde 2008 a 2013, notándose alguna evolución en los índices de aprovechamiento pero siempre debajo del promedio internacional, y manteniéndose cercanos al 64% de la matrícula en los niveles inferiores de evaluación, como lo han sido los resultados de la hoy extinta prueba de ENLACE 2013, insuficientes y elementales, por ejemplo, en la habilidad matemática en el nivel de Educación Media Superior.

El profesor, que ha construido un currículum real (Ramsden,1992 citado por Biggs, 2003) que ha perdido su vigencia frente a las exigencias de las reformas educativas de la última

década, ha sido cuestionado por estos resultados, al igual que el Sistema Educativo mismo, centralizado y corporativo (Ornelas, 1995), que se encuentra al centro de las miradas de una Sociedad que manifiesta inconformidad con los informes de la evaluación del desempeño no solo de sus estudiantes, sino de sus docentes al presentarse a prueba para el ingreso, permanencia y promoción del Servicio Profesional Docente. La presente investigación tiene como propósito establecer el estado de esta temática actualmente y sus avances acerca de la forma de actuación que tiene el profesor de la Educación Media Superior frente a la implementación de la política educativa.

Lo cierto es que la actuación del profesor ante los nuevos enfoques y modelos de enseñanza que las reformas exigen, requiere mejorar su práctica docente y ampliar su repertorio de gestión en el aula con nuevas estrategias didácticas para lograr el máximo logro académico de los educandos.

Palabras clave: Programas de formación docente, profesión docente, práctica docente, profesionalización, reforma educativa.

Abstract

The educational policies in higher Secondary Education, at the present moment, attempts to improve socio-demographic incidents, which, in addition, are incorporated into an Education System that is being questioned in its results, since students have been disapproved in an International exam as PISA (Programme for International Student Assessment) from 2000 to 2015, including national exams as ENLACE from 2008 to 2013, with some evolution in the utilization rates but always below the international average, and remaining close to 64% of the enrollment in the lower levels of evaluation. As have been insufficient and elementary the results of the now extinct ENLACE 2013 test; In mathematical skill at the Higher Education level, to mention one example.

The teacher, who has constructed a real curriculum (Ramsden, 1992 quoted by Biggs, 2003) that has lost its validity against the demands of educational reforms of the last decade, has

been questioned by these results, just as the Education System (Ornelas, 1995), who finds himself at the center of a Society's view of non-conformity with the reports of the performance evaluation not only of its students, but also of its teachers when they present themselves to the test for admission, Permanence and promotion of the Professional Teaching Service.

The present research aims to establish a state of the art about the form of action that has the teacher of higher education, in front of the implementation of educational policy, as well as the different forms of action of teachers against the traditions, rituals, communications and teaching practice, teacher professionalization taking into account the context of the school, vocational training and the multiple relationships between power and knowledge.

The fact is that the teacher's attitude to the new approaches and teaching models that the reforms demand, requires improving their teaching practice and expand their repertoire of management in the classroom with new didactic strategies to achieve the maximum academic achievement of learners.

Key words: Teacher training programs, teaching profession, teaching practice, professionalization, educational reform.

Resumo

As políticas de educação na educação escolar, quer dizer no momento, tenta melhorar estes incidentes sociodemográficas, que também são incorporados em um sistema educacional que está sendo desafiado em seus resultados porque os alunos foram reprovados em todas as avaliações Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA por sua sigla em Inglês) Educação básica (EB) de 2000 a 2015, incluindo doméstica ea Avaliação nacional do Desempenho Escolar nas Escolas (ENLACE) 2008-2013, notando alguns a evolução das taxas de utilização, mas ainda abaixo da média internacional, e mantendo-se perto de 64% da taxa de matrícula nos níveis inferiores de avaliação, assim como os resultados do teste de link agora extinta 2013, insuficiente e elementar, por exemplo na habilidade matemática ao nível do ensino secundário superior.

O professor, que construiu um verdadeiro currículo (Ramsden, 1992 citado por Biggs, 2003), que perdeu a sua força contra as demandas das reformas educacionais da última década, tem sido questionada por estes resultados, bem como o Sistema Educacional mesmo, centralizado corporativo (Ornelas, 1995), que é o centro das atenções de uma sociedade que expressa insatisfação com os relatórios de avaliação não só dos seus alunos desempenho, mas seus professores para apresentar provas para admissão , retenção e promoção do Serviço de Ensino profissional. Esta pesquisa tem por objetivo estabelecer o estatuto desta questão hoje e seu progresso em l forma de ação que tem o Professor do ensino secundário superior contra a implementação da política de educação.

A verdade é que o desempenho do professor para novas abordagens e modelos de ensino que exigem reformas requer melhorar a sua prática de ensino e expandir seu repertório de gestão de sala de aula com novas estratégias de ensino para alcançar realização máxima acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: programas de formação de professores, profissão de ensino, prática de ensino, profissional, reforma do ensino.

Fecha Recepción: Junio 2016

Fecha Aceptación: Diciembre 2016

Introducción

El modo de actuación del profesor ante las necesidades que las reformas educativas han ido planteando a lo largo de la historia cultural de la escolarización, ha requerido de distintas capacidades que no siempre los docentes desarrollan, llevándolos ante una situación de crisis en el ejercicio y la práctica de su profesión.

Lo anterior implica cambios profundos de los roles asignados a la escuela y al maestro, a voluntad de las transformaciones aceleradas de la estructura social y del impacto de estos cambios que se ven reflejados en el trabajo, la imagen social y la valoración del el maestro por la sociedad:

“Diversos indicadores nos hablan de un descenso en la calidad de la enseñanza. El continuo avance de las ciencias y la necesidad de incorporar nuevos contenidos de enseñanza imponen una dinámica de renovación permanente, en la que los profesores tendrán que aceptar profundos cambios en la concepción y el desarrollo de su profesión.”
(Esteve, J. M. et al, 1995:10).

La crisis de la profesión docente y la búsqueda de un modelo de profesor, son los extremos de un *continuum* entre los que se determinan las culturas de los profesores y se manifiesta la necesidad de una Profesionalización del docente; *continuum* conformado a partir del contexto de la escuela, de la formación profesional y de las múltiples relaciones que se desarrollan y que tienen que ver con el poder y el saber, con la hegemonía y la formación social, con la cultura que destaca tradiciones y rituales, con esquemas de comunicación, con contenidos ideológicos y también tienen que ver con el sentido pernicioso del individualismo y del aislamiento del que Hargreaves (1996) nos habla.

Estudios que analizan los atributos de la actuación docente y los modelos de enseñanza, hacen ver la necesidad de fortalecer la formación inicial, los procesos de actualización permanente, y el posgrado, estructurados a partir de los indicadores y de los hallazgos de las investigaciones. El maestro constantemente se ve tomando decisiones en el aula respecto al aprovechamiento y comportamiento de sus alumnos, debe sistematizar el análisis de sus conductas de enseñanza y las situaciones que enfrenta en lo cotidiano de la vida en el aula y la escuela. Muchas veces está solo en esta toma de decisiones.

Los seres humanos siempre actúan en una forma situada y encarnada, a partir de ubicaciones espacio-temporales definidas, es decir, los individuos siempre están implicados en contextos particulares (Dreier, 2001), entendiéndolo por ello

“La forma de la cultura de los profesores, consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas.” (Hargreaves, A., 1996:191)

Estas formas de relación y asociación, estas culturas de los profesores, no siempre se realizan de una manera consciente, y su eficacia y efectividad con relación a los fines de la escuela muchas veces no van más allá de una superficialidad que deriva en enseñar a leer, escribir y calcular operaciones. Ello sucede porque:

“La educación impartida en las instituciones escolares forma parte de esas realidades sociales cuasi naturales que constituyen nuestras vidas y se difuminan en nuestra conciencia...”. Gimeno Sacristán (2000).

El autor nos hace ver lo cotidiano que representa la escuela, y el “para qué” de la enseñanza obligatoria, al decir:

“...es una experiencia tan natural y cotidiana que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple o podrá cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, de las sociedades y en las culturas.”

“...se desdibuja y se oculta, al tiempo que, al volverse más compleja, los problemas y dificultades que plantea nos pueden hacer perder de vista los valores fundamentales que representa.” (Sacristán, G., 2000: 9-12).

Método

¿Cuál es la visión que tienen los docentes de la escuela, de su función social, de la formación de los alumnos? Definitivamente las respuestas a estas interrogantes están mediadas por la trayectoria personal del docente en contextos particulares de acción como lo son las escuelas, las aulas, los sistemas educativos y por los *habitus* que construye en, para y con ellos.

Carbonell (1996:195-198) menciona los atributos profesionales del maestro a partir de las competencias que posee y construye a lo largo de su práctica, del reconocimiento de su campo exclusivo de trabajo, del control y la autorregulación del puesto de trabajo, del poder que manifiesta la fuerza colectiva de la profesión docente, del nivel de autonomía relativa que el espacio del aula le otorga, de la experiencia y de la vocación.

El mismo autor hace referencia al desarrollo profesional del maestro y la conformación de modelos o enfoques que el docente construye a partir de la concepción que tiene de su función, que elabora desde su formación inicial y a través de la actualización permanente en que se ha visto involucrado durante su trayectoria personal en la escuela y en el sistema educativo. Un enfoque práctico artesanal describe las actuaciones espontáneas y directas del maestro, que por la inercia de la tradición reproduce en su modo de enseñar que niega la reflexión del alumno y la intervención significativa del propio docente. Otro esquema es el del enfoque tecnocrático-academicista, donde el conocimiento disciplinar destaca y eclipsa, si no lo niega, las habilidades y destrezas didácticas y la posibilidad de mediación del proceso de enseñanza, traducándose en el enfoque crítico reflexivo (otro de los modelos que señala el autor en comentario) a propósito del concepto de intervención pedagógica y de la concepción constructivista de una teoría crítica sobre Educación.

Esta tipificación de Carbonell (1995) nos proporciona una primera caracterización sobre las posibilidades de actuación que los docentes manifiestan en función de su visión del proceso de enseñanza y nos permiten reflexionar sobre las culturas de los profesores y su impacto en las formas de relación y asociación que se dan en los centros escolares y que tienen que ver con el resultado final de la formación de sus alumnos.

Jones en el texto de Hargreaves (1996:61-79), nos habla de los diversos tipos de profesor cuya característica principal –nos dice- es la discontinuidad, utilizando un término de Foucault (1986). Distingue en esta perspectiva Foucaultiana, a varias genealogías de profesores, al aparecer la escuela urbana en el siglo XIX, nos dice el autor, predicadores filantrópicos, la iglesia, los intelectuales de diversa ideología, coincidían en promover una estrategia de enseñanza para regular “*a la población marginal del suburbio urbano*” que se cristalizó en la escuela de barrio que se destacaba por su informalidad, carente de “*controles de asistencia, de jornada escolar, aula sin horarios*”, que dio como resultado la imagen del maestro desvalido, cuya actuación fue calificada de informal e inmoral ya que no se requería cualificación formal alguna para ejercer la función de maestro. A partir de estas críticas, hubo intentos de sustituir la informalidad y la inmoralidad “*con una enseñanza barata pero moral*”, como la escuela con monitores de Bell y Lancaster, la escuela de Bentham para infundir hábitos de cálculo en la población entre otras, marcaron el fracaso y abrieron paso a

la primera discontinuidad, es decir, la revalorización del profesor. La función del profesor pasó a ser concebida como la del ejemplo moral. El buen profesor requería de preparación y de espacios adecuados para llevar a cabo su labor, surgieron así las escuelas formadoras de profesores y las escuelas propiamente dichas. La preocupación se cargó hacia los valores éticos y los contenidos curriculares pasaron a segundo término, como lo explica la insistencia en el “*carácter*” y no en los conocimientos que debería tener un aspirante a profesor: “El docente demasiado educado sería proclive a los ‘vicios’ de la arrogancia, de la vanidad y la insatisfacción”.

En el siglo XX la masificación de la enseñanza hizo imposible la proyección de la imagen de autoridad moral del maestro. Ello derivó en la imposición de rígidas disciplinas. La segunda discontinuidad aparece con el Biomaestro aliado ahora a otros organismos sociales que trabajaban sobre las “*nuevas verdades de la medicina y la psicología*”:

“Las normas sanitarias y médicas ofrecían al maestro elemental, un espacio dentro de un complejo de organismos sociales que asesoraban a los hogares de la clase trabajadora. En vez de la misión secular aislada del maestro consistente en proyectar una imagen de autoridad moral en el suburbio, la nueva tecnología de la seguridad, ofrecía la complementariedad entre el hogar y la escuela. Este enfoque daba la oportunidad de reducir la naturaleza tensa y mecánica de la enseñanza, poniendo la escuela en una relación menos hostil con los padres y los niños de los suburbios.” (Hargreaves, 1996:77).

Las manualidades del hogar como la costura, la economía doméstica, la salud mental y física de la población, la higiene, la nutrición, fueron temáticas que se integraron al currículum y vincularon a la escuela con la familia. Una nueva relación asistencial del maestro. El momento de ruptura de este modelo llegó cuando estas responsabilidades sanitarias y de asistencia psicológica para el desarrollo del niño, enfrentaron a la escuela saludable e higiénica con el contraste del suburbio sucio y pauperizado; además que lo alejaron de otras de sus responsabilidades primarias: Las de enseñar a leer, a escribir, a calcular.

“El maestro es una figura sospechosa que precisa un examen continuo dentro de una tecnología examinadora –la escuela– que trata de establecer una utopía disciplinaria basada en el cálculo creador de felicidad. En consecuencia, a través de un proceso de autoexamen, el maestro se transforma en ejemplo moral para proyectar la verdad ética en lo desconocido de la ciudad victoriana. Esta moralidad transformadora representa al maestro como padre ideal, bueno y racional y, por último, en una interesante inversión de sexo, en una madre buena y acogedora. No obstante, esta imagen se da siempre *in loco parentis* para remediar el erróneo ejercicio paterno-maternal de los tugurios urbanos. Es esta última imagen, el maestro se configura como elemento de un complejo tutelar que ejerce un biopoder para orientar a la familia urbana y examinar el grado de su patología.” (Hargreaves, 1996:77)

En esta perspectiva de Dave Jones citada por Hargreaves, los distintos modelos de enseñanza se nos presentan de la mano con las necesidades y demandas sociales de cada época concreta; relación que explica la complejidad de modos y formas de actuar de los profesores a partir de las políticas educativas diseñadas para abordar diversas problemáticas y para vincular a la escuela con una función social más actualizada a los tiempos.

Hargreaves por su parte, destaca un aspecto de la práctica docente que identifica como el aislamiento del aula y señala que es un hecho producto de las culturas de enseñanza que los profesores han generado, a partir de su participación personal en el contexto de la escuela y en la visión condensada por lo cotidiano que se han conformado con relación a su práctica docente.

La Escuela y la Sociedad, son estructuras que demandan esquemas de participación distintos a los que habitualmente había estado acostumbrado el profesor, y de las que el aislamiento, junto con el individualismo y el secretismo se constituyen como alternativa de evasión o rechazo ante el nuevo mandato social de la postmodernidad: “Los profesores, en su inmensa mayoría, siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas...” (Hargreaves, 1996:191)

Hargreaves nos hace ver una docencia de sentido común situada en zonas de confort que deriva en posturas alejadas de las nuevas prácticas que la política educativa actual demandan.

Discusión

Al observar la de actuación de los docentes en la escuela, y cuestionarnos sobre el concepto que tienen sobre la escolaridad, su carácter y sus funciones sociales, Elsie Rockwell nos describe las implicaciones de estas representaciones de los profesores en el marco de la realidad cotidiana de nuestras escuelas:

“ ...en general, el ambiente en la escuela mexicana es flexible; las actividades no siempre se rigen por un calendario y horario estricto. Por lo general, no coincide con la concepción oficial que pone acento en la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente. Tienen un lugar importante en esta distribución (del tiempo), fuertes tradiciones de la primaria mexicana (..) los maestros dedican un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales y, sobre todo, en lugares donde el doble turno implica una jornada de 10 horas (..) también tienen que tomar tiempo dentro de la escuela para comer, descansar y preparar clases. La organización del grupo absorbe mucho tiempo y energía. En algunas escuelas la enseñanza (..) se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases. (..) La estructura típica de participación es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. En estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación del maestro; ellos “no saben”, mientras que el maestro por definición institucional “sí sabe”. Esta forma básica de participación del docente y de los alumnos en la escuela influye en la transmisión de conocimientos. (..) La mayoría de los maestros presenta un estilo sólo en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y más bien matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con los niños.” (Rockwell, E. 1982).

Este estudio clásico de Rockwell nos sitúa en el contexto real de la escuela, donde los actores y el sistema educativo interactúan en un modelo de docencia que se antoja ya anacrónico y ha sido el responsable de los resultados de la evaluación de los aprendizajes, nacionales e internacionales, que se han aplicado en nuestros estudiantes.

Ahora bien, Foucault –nos dice S. J. Ball (2001) –, establece el análisis del discurso, como un elemento esencial para la comprensión de la práctica social y de la significación de las actuaciones de los individuos en el complejo entramado social:

“Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder... Por tanto, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder.” (Ball, J., 2001:6).

Decíamos en páginas anteriores, que el profesor construye distintos *Habitus* dentro de un *Campo* específico conformado por su ejercicio y práctica profesional, esto es, distintas creencias, ideas, técnicas, formas de pensar y actuar, desde los que interpreta las relaciones y conexiones que los distintos actores establecen al interactuar en contextos particulares como el aula, la escuela, el sistema educativo. Y en ese constante interaccionar, son generados discursos específicos, relativos a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, que validan y/o excluyen a quien lo dice o a quien no puede decirlo, pues son percepciones construidas desde el poder y la posición de quien lo genera así como desde la posición de quien lo recibe.

“Pero sabemos muy bien que, en su divulgación, en lo que permite y en lo que impide, sigue las líneas fijadas por las diferencias, conflictos y luchas sociales. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo.” (Ball, J., 2001:7).

Un estudio realizado por Jackson y otros (1991:277-303), en las comunidades escolares periféricas a la ciudad de Chicago, Estados Unidos, tomó una muestra de 50 docentes, y partió de una pregunta guía: ¿Cómo veían la vida en el aula los profesores? El análisis de las respuestas se situó en tres ámbitos de interpretación: la calidad de los esfuerzos docentes, el trabajo docente y el Marco institucional, y satisfacciones personales del hecho de ser un profesor. Cuando respondieron a la pregunta, cuatro temas recurrentes se manifestaron en las respuestas:

1) La *inmediatez* de los acontecimientos en el aula:

Un aspecto de esta *inmediatez* particularmente evidente en los informes de nuestros profesores era el grado en que utilizaban fugaces indicios de la conducta para averiguar cómo estaban realizando sus tareas. El siguiente diálogo sirve de ilustración:

Entrevistador: ¿Cómo puede saber cuándo está haciendo un buen trabajo?

Profesor: Basta con mirar sus caras.

Entrevistador: Dígame más sobre eso:

Profesor: Pues claro. Permanecen atentos; parecen interesados, inquisitivos, como si estuviesen dispuestos a preguntar algo. Se les ve con deseo de aprender más sobre el tema...Y otras veces sabemos que no han hecho un buen trabajo cuando miran a las musarañas, se muestran desinteresados o adoptan una actitud de indiferencia. Bueno, pues entonces uno se siente mal. Sabe que ha realizado un trabajo deficiente.

2) Un segundo tema fue el denominado de la *naturalidad*:

“Yo creo que me muestro muy natural con los niños y que utilizo un tono sutil e incluso sarcástico con ellos si me parece necesario.”

“Me muestro muy amistoso y cordial con los niños. Mi actitud es muy diferente al tipo anticuado de enseñanza que yo recibí, realmente lo es. En esta escuela es muy agradable enseñar; los niños se muestran muy

receptivos al aprendizaje. Así que probablemente aquí resulta más fácil que en otros lugares.”

“Creo que en el aula trato de prescindir de todo género de formalismos, quiero decir que, en la medida de lo posible y cuando surge alguna cuestión y la debaten, intento reproducir la situación de un grupo familiar sentado en torno a una chimenea o alrededor de una mesa.”

3) Percepción de *autonomía profesional* es el tercer tema identificado por los investigadores. Los entrevistados, señalan los autores, identificaron dos amenazas a la autonomía del profesor: Una es referida a “la posibilidad de un currículum flexible”; la otra a “la eventual invasión del aula por superiores”.

4) El cuarto tema recurrente en las respuestas de los profesores fue el de la Individualidad y tienen que ver con el interés de éste por el bienestar de uno varios de sus alumnos.

El estudio enfatiza la ausencia de un vocabulario técnico de la literatura de las disciplinas de apoyo como la psicología, la pedagogía, la sociología, en las entrevistas a los profesores que los autores llaman “simplicidad conceptual” para referirse a un planteamiento importante:

“Los docentes no sólo rehúyen las palabras complicadas, también parecen evitar las ideas complejas”

“Merece la pena comentar cuatro aspectos de la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores: 1) una visión no compleja de la causalidad; 2) un enfoque más intuitivo que racional de los acontecimientos del aula; 3) una postura obstinada en vez de abierta a la hora de enfrentarse con prácticas docentes alternativas; y 4) una pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos.”

El estudio finalmente hace ver una ambigüedad en el rol del docente: “En cierto sentido trabaja a favor y al mismo tiempo en contra de la escuela”. Pues su lealtad es doble, dicen los autores, se divide entre la escuela y los individuos que la ocupan. Y esto “impregna” su trabajo de algo especial.

En otro estudio sobre concepciones de práctica pedagógica, Moreno y varios autores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Colombia, analizaron las reflexiones de 60 sujetos en formación tomados al azar, y concluyeron que las decisiones que toman y las acciones que realizan los educadores en formación, dependen “del modelo de maestro” que toman de referencia, mayoritariamente el “docente tradicional” poseedor de la verdad y que “detenta el poder frente a sus alumnos”. De ahí que otra formulación conclusiva sea que “la estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y de las operaciones mentales que domina” está relacionada con “una corriente pedagógica tradicional” donde la práctica es concebida como “un espacio y un momento para enfrentarse a los alumnos”. En otra conclusión, los autores llegan a decir que:

“Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, la concepción que subyace con más fuerza es la instrumental ya sea en la pedagogía tradicional o en la activa, que son las de mayor frecuencia, en las que no se realiza una estructuración ideológica, intelectual ni pedagógica. En consecuencia predomina la demostración de métodos según modelos de las corrientes que estén de moda: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, etc.” (Romero et al, 2004:12).

El pensamiento pedagógico de los profesores –nos dicen Monroy y Díaz- constituye “un marco de referencia” que:

“integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas” (Canales et al, 2004:136).

El análisis de las teorías y creencias docentes, continúan los autores, es una alternativa para interpretar las miradas que sobre el mundo pedagógico construyen los profesores. En este tipo de estudios, “indagar el pensamiento docente antes de iniciar las actividades docentes” brinda información “acerca de la manera cómo el profesor representa la práctica educativa que ejercerá con sus alumnos”. Indagar Durante la acción educativa, la indagación arroja información sobre “cómo y con base en qué elabora juicios y toma decisiones durante su

intervención. Reflexionar cuando el profesor culmina su trabajo, permite “observar cómo percibe la experiencia de su actividad”:

“Es una metodología que se dirige en forma específica a cómo mejorar la planeación docente, la interacción en el aula, y de qué manera mejorar la actividad en futuras realizaciones. Además, es una metodología de evaluación docente que toma en cuenta los motivos y significaciones de los profesores que no se reduce a una evaluación circunscrita a llenar puntuaciones, completar listas de comprobación, y en la que, las más de las veces, domina el punto de vista unilateral de un evaluador institucional.” (Canales et al, 2004:137).

En esta perspectiva de análisis, la de estudios sobre el pensamiento docente, que hemos estado resumiendo de Canales (et al., 2004:137-148), Rueda y Díaz-Barriga hacen un recorrido por algunas de las más destacadas, mencionan los de Rodrigo, Rodríguez y Marrero en 1993, donde describen “que las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales, obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social”.

Otros estudios que se abordan en la obra citada, son los de Taylor (1970) y Tillema (1984). Taylor observó que la principal preocupación de los profesores “se centró en los intereses y las actitudes de los alumnos y en el contenido que se va a enseñar”. Tillema en cambio “concluyó que los docentes basaban su planeación en el diagnóstico que realizaban sobre el conocimiento previo que tenían los alumnos”.

También se menciona a Cooney que en 1984 “centró sus investigaciones en las creencias que los profesores tienen respecto a los alumnos, al aprendizaje, al currículum, a la evaluación sobre la enseñanza”. Continúan con Peterson, Marx y Clark que en 1978 descubrieron que los diferentes aspectos (temas, asignaturas) de la práctica docente que privilegian los profesores están “de acuerdo con las concepciones que poseen”.

En Borko, Shavelson y Stern que en 1981 descubrieron que los profesores “con creencias tradicionales fuertes, pasan más tiempo corrigiendo aspectos de orden y disciplina que enseñando”. Good en 1983 “analizó tipos de expectativas de los docentes y las maneras

como se forman y comunican en el salón de clases.” Coll y Miras en 1993 “comprobaron que los profesores con mayores expectativas de rendimiento de sus alumnos pueden llegar a afectar significativamente el rendimiento efectivo de los mismos.” Figueroa en el 2000 trabajó sobre el conocimiento práctico del profesor y demostró que “es una alternativa para conocer la enseñanza desde su perspectiva”.

Finalmente en este texto, Barriga y Rigo en 2000, analizan la práctica educativa “como instrumento de reflexión en un proceso de formación docente:

“Es un estudio de formación docente que se centra en pensar críticamente la práctica y en la solución de problemas situados, y se sustenta en cuatro ejes: la conceptualización del enseñante como un profesional reflexivo que ejerce una función de mediación en el aula; el análisis del pensamiento didáctico del profesor; el estudio de los procesos de enseñanza y la construcción conjunta del conocimiento tal como ocurre en el aula, y el empleo del análisis de la práctica educativa como elemento de revisión crítica y transformación de ésta, en el marco de un proceso de asesoramiento pedagógico.” (Canales et al, 2004:148).

Para Zarzar Charur (2003) el tipo de orientación que los docentes tienen hacia la formación de los alumnos, se conforma en términos de su participación y de sus actitudes asumidas en el desarrollo de la práctica docente.

“-El nivel más externo o manifiesto está constituido por las conductas que el docente realiza durante la planeación, la instrumentación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-la motivación, la comprensión, la participación activa y la relación con la vida real del estudiante .. es el segundo nivel de profundidad de la función formativa del docente.

-A su vez, esta orientación al establecimiento de las cuatro condiciones del aprendizaje significativo está sustentada sobre una serie de actitudes básicas, la principal de las cuales es la orientación hacia la formación

del alumno. Este es el tercer nivel de profundidad de la formación del docente.” (Zarzar, 2003:35).

El autor concluye que si los maestros asumen las actitudes y realizan las acciones que señala, se estará propiciando el logro de aprendizajes significativos por parte de sus alumnos, con lo que contribuirán a su formación.

Pero esta caracterización del tipo de orientación que los docentes deben tener hacia la formación de sus alumnos, construida a partir de los conceptos vertidos por pedagogos reconocidos, adolece -según Zarzar-, de una debilidad en su presentación: destaca la ausencia de las actitudes y los valores, esto es, comparando su definición de formación integral con estos elementos arriba mencionados, “el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores)” estos temas no están suficientemente analizados en las construcciones teóricas y en la orientación del docente que ellas hacen.

Una reflexión más sobre este tema, parte el concepto de docencia al considerar que:

“su adecuada realización depende de una mezcla de conocimientos, técnicas, habilidades y destrezas, por un lado; y de imaginación, creatividad, sentimiento y vocación por el otro. ...Es necesario que el profesor posea una formación integral como docente.”

Para Zarzar Charur, la adecuada formación de un docente, se da en tres momentos o niveles consecutivos:

“1- La formación mínima que deben poseer los docentes debe ser equivalente a la que se espera que adquieran los estudiantes.

2- Esta formación mínima debió haber sido complementada con ulteriores conocimientos, lenguajes, capacidades métodos, etc., adquiridos por el docente durante sus estudios profesionales.

3- Además de estos dos niveles de formación, el profesor debe haber adquirido una formación específica que lo capacita para ejercer la docencia, ya que, fuera de los estudios de normal, los demás estudios

profesionales no capacitan directamente para la docencia.” (Zarzar, 2003:39).

Desde luego la advertencia del autor de que estas caracterizaciones de las conductas docentes, no constituyen recetas que transformen y logren por decreto la formación integral de los alumnos, pero si pueden servir de guía para que los profesores orienten su actuación. Los tiempos actuales la convierten en una acción práctica impostergable.

Las políticas educativas actuales de la EMS

En la presentación del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el mensaje del Secretario de Educación Pública, destaca la problemática y los propósitos del Gobierno de la República respecto de la Educación Media Superior, en donde se subraya la prioridad de la profesionalización docente, coincidiendo con la meta III del Plan Nacional de Desarrollo (PND).

“Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, entró en vigor la reforma que obliga al Estado a proporcionar educación media superior. El horizonte previsto para arribar a una cobertura universal es el año 2022. Hoy se atiende a dos terceras partes de la población en edad de cursar la educación media superior y la meta para el 2018 es 80 por ciento. El desafío no se limita a aumentar los espacios educativos disponibles en el bachillerato y la educación técnica, sino que se requiere tener la capacidad de desarrollar una oferta pertinente que atraiga a los jóvenes a la escuela, que ésta sea capaz de retenerlos a partir de entender y atender las razones que motivan el abandono, y prepararlos para que puedan acceder a mejores empleos o continuar sus estudios en el tipo superior. Asimismo, se requiere revalorar la formación para el trabajo, e impulsar con renovado vigor el reconocimiento de las competencias adquiridas en el desempeño laboral.”

El Perfil Profesional para la Evaluación del desempeño docente

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció un Perfil Profesional Docente de Educación Media Superior (EMS), compuesto por ocho competencias que todo profesor de bachillerato debe dominar para cumplir con su práctica profesional apegada al nuevo modelo educativo, y estableció, además, los criterios e indicadores para identificar su desempeño docente.

DIMENSIÓN DEL PERFIL	CRITERIOS O ESTÁNDARES (PARÁMETROS)	INDICADORES DE DESEMPEÑO
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p> <p>El docente deberá tener la capacidad de investigar y reflexionar sobre los temas actuales de la enseñanza, con la finalidad de construir continuamente su conocimiento sobre los temas que imparte.</p> <p>El docente deberá desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, vinculando su educación continua, para transformar los conocimientos y experiencias que va incorporando a su acervo en elementos educativos accesibles al contexto de los estudiantes.</p> <p>El docente observa de manera positiva la evaluación periódica, por lo que tiene disposición para la evaluación docente y de pares, entendiéndola como mecanismo para obtener elementos que le permitan mejor su proceso de construcción del</p>	<p>1.1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>1.2. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>1.3. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</p> <p>1.4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p> <p>1.5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</p> <p>1.6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</p>	<p>a. Puede formular y justificar una indagación sobre temas de la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que imparte.</p> <p>b. Utiliza los recursos disponibles para mantenerse actualizado en las asignaturas que imparte y en su didáctica.</p> <p>c. Identifica sus fortalezas y debilidades en relación a las asignaturas que imparte y las competencias para desarrollar su actividad docente, por medio de la evaluación.</p> <p>d. Participa en diversas instancias de trabajo colaborativo con otros docentes para desarrollar su labor profesional y propone cambios para mejorarla.</p> <p>e. Selecciona recursos tecnológicos e informativos para mantenerse actualizado en las disciplinas que enseña y en su didáctica.</p> <p>f. Se integra en las oportunidades de estudio de otros idiomas.</p>

<p>conocimiento y adquisición de competencias. Así mismo participa con propuesta para el mejoramiento de la comunidad académica.</p>		
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p> <p>El docente tiene la capacidad de argumentar sobre los saberes que imparte y a través de su práctica docente, vincularlos con otros conocimientos disciplinares y con los procesos de aprendizaje de los alumnos, destacando el manejo de la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes.</p> <p>Además es consciente de los conocimientos previos de los alumnos y los vincula con los que se desarrollan a lo largo de su curso y aquellos que corresponden al plan de estudios.</p>	<p>2.1. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</p> <p>2.2. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2.3. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p>	<p>a. Es capaz de conceptualizar, analizar, sintetizar, los contenidos teóricos y metodológicos de las asignaturas que imparte.</p> <p>b. Argumenta, interpreta, evalúa y explica, en forma oral y escrita, la relación conceptual de los contenidos de las asignaturas que imparte y los vincula con el contexto de los estudiantes.</p> <p>c. Relaciona las características del desarrollo de las capacidades cognitivas y las habilidades de los estudiantes con relación a los aprendizajes a desarrollar durante su curso.</p>
<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p> <p>El docente tiene la habilidad de planificar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la identificación de los conocimientos previos de los alumnos y las necesidades de formación correspondientes a la</p>	<p>3.1. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <p>3.2. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.</p> <p>3.3. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</p>	<p>a. Desarrolla la planificación de su curso considerando las características de los estudiantes y adaptando el programa a sus necesidades de conocimiento.</p> <p>b. Elabora planificaciones donde las estrategias de enseñanza, las actividades y los recursos son coherentes con el logro de los objetivos de aprendizaje basados en competencias.</p> <p>c. Diseña, de manera individual o colectiva, materiales docentes, bajo un</p>

<p>asignatura que imparte, vinculándolos con la realidad social y la vida cotidiana de los alumnos. Diseña estrategias de plan de trabajo en el aula bajo un enfoque por competencias, considerando materiales didácticos apropiados para ese fin.</p>	<p>3.4. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</p>	<p>esquema por competencias, que le permiten lograr los objetivos aprendizaje planeados. d. Conoce el contexto en que se desarrollan sus alumnos y vincula el los contenidos de las asignaturas que imparte con la realidad que viven diariamente.</p>
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. El docente comunica el conocimiento de manera clara y con ejemplos pertinentes a la realidad de los estudiantes, los provee de fuentes de información relevantes para la realización de sus investigaciones y se apoya en la tecnología de la información y la comunicación para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene capacidad de resolución frente a las eventualidades que se presentan durante el proceso de aprendizaje, utilizando los recursos académicos con los que cuenta. Fomenta el desarrollo de las capacidades de los alumnos, considerando sus aspiraciones, necesidades y posibilidades, en relación a su contexto socio cultural.</p>	<p>4.1. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. 4.2. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. 4.3. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. 4.4. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. 4.5. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</p>	<p>a. Se expresa en forma oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, al desarrollar los temas de la asignatura que imparte, tanto en ámbitos académicos como en el contexto escolar. b. Ajusta y modifica planificaciones considerando las características de sus estudiantes y adaptándolas a las necesidades emergentes, apoyado en los recursos disponibles en su institución. c. Desarrolla altas expectativas en los estudiantes mediante el estudio, independiente de las características socioculturales de los alumnos, animándolos a fijarse metas y a superarse constantemente. d. Identifica, selecciona y analiza los recursos bibliográficos actuales disponibles para las asignaturas que imparte, así como guía a los alumnos en la realización de investigaciones. e. Selecciona las tecnologías de la información y la comunicación que permitan potenciar el desarrollo de los contenidos de la asignatura que imparte,</p>

		fundamentándose en criterios como su aporte al aprendizaje y al desarrollo de habilidades en los estudiantes.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p> <p>El docente planea su proceso de evaluación del desempeño, lo que le permite establecer criterios y métodos de evaluación, centrados en el enfoque por competencias, para dar seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, así como comunica sus observaciones de manera constructiva y consistente, para plantear alternativas que servirán a la superación académica de los alumnos.</p>	<p>5.1. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <p>5.2. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>5.3. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</p> <p>5.4. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<p>a. Comunica en forma apropiada y oportuna los criterios de evaluación, con el fin que los estudiantes conozcan las expectativas sobre sus actividades a desarrollar.</p> <p>b. Integra las evaluaciones como un elemento más de la enseñanza que le posibilita dar seguimiento al desarrollo académico de sus estudiantes.</p> <p>c. Utiliza diversas formas de comunicación de los resultados, en función del tipo de contenidos a trabajar, de las metodologías de enseñanza empleadas y del tipo de evaluación.</p> <p>d. Hace partícipes a los estudiantes de la evaluación y utiliza los resultados de la misma para retroalimentar su aprendizaje y para que desarrollen la capacidad de autoevaluar sus avances.</p>
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p> <p>El docente establece un ambiente de aprendizaje que permite el autoconocimiento y la autovaloración de los estudiantes, estimulando su deseo por aprender, el gusto por la lectura, la expresión oral, escrita y artística, promoviendo el pensamiento</p>	<p>6.1. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>6.2. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>6.3. Promueve el pensamiento crítico,</p>	<p>a. Incentiva a los estudiantes a preguntar, opinar y reflexionar, sobre sus inquietudes, considerarlas como una oportunidad, no sólo para el aprendizaje, sino también, para el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>b. Sabe cómo generar en el estudiante el deseo por aprender, proporcionándoles herramientas teóricas y</p>

<p>crítico, reflexivo y creativo, así como motivando las expectativas de superación y desarrollo personal. Proporciona oportunidades y herramientas, y se apoya en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyendo así no sólo al proceso de construcción del conocimiento, sino a la capacidad de expresión de los estudiantes.</p>	<p>reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. 6.4. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. 6.5. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. 6.6. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>	<p>prácticas que los estimulen en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. c. Formula planteamientos que permiten a los estudiantes pensar, analizar e interpretar críticamente los contenidos de la asignatura, vinculándolos con los temas de actualidad. d. Vincula los contenidos de la asignatura que imparte con los intereses y aspiraciones de sus estudiantes, motivando sus expectativas de desarrollo. e. Utiliza los contenidos de la asignatura que imparte para referir a literatura y a diversos tipos de expresión oral, escrita y artística, acorde con el interés de cada alumno. f. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la gestión de su práctica docente.</p>
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p> <p>El docente genera un ambiente de respeto e inclusión para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a partir del respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, a partir del desarrollo de una conciencia cívica, ética y ecológica, impulsando el dialogo como</p>	<p>7.1. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. 7.2. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. 7.3. Estimula la participación de los estudiantes en la</p>	<p>a. Respeta las creencias, valores e ideas de todos los estudiantes, y actúa previniendo el efecto discriminatorio que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios respecto a las características personales derivadas de variables sociales, sexuales, étnicas, de apariencia física o variables de aprendizaje en el desarrollo académico, afectivo y social de los alumnos. b. Dialoga sobre las</p>

<p>mecanismo de resolución de las diferencias. Para ello establece, con la participación de los estudiantes, normas de trabajo y convivencia, y da seguimiento al cumplimiento de las mismas. Además el docente alienta la expresión respetuosa de las ideas de los estudiantes y fomenta un estilo saludable de vida, vinculado con las actividades deportivas, artísticas y de sano esparcimiento.</p>	<p>definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. 7.4. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. 7.5. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. 7.6. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. 7.7. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. 7.8. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>	<p>problemáticas que enfrentan los alumnos, mostrando la importancia de la conversación respetuosa para la resolución de conflictos. c. Muestra competencias para construir y aplicar normas de convivencia basadas en la tolerancia y el respeto mutuo, además de flexibilidad para ajustarlas según el contexto. d. Selecciona estrategias para desarrollar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes para hacer de ellos personas íntegras, con sólidos principios cívicos, éticos y ecológicos. e. Sabe cómo generar un ambiente estimulante para la expresión de los estudiantes, que promueva el respeto, la inclusión, el aprendizaje y su desarrollo integral. f. Contribuye a desarrollar en los estudiantes un sentido de identidad y pertenencia, que preserve la infraestructura escolar. g. Maneja estrategias o solicita ayuda a otros docentes o especialistas para promover el cuidado personal de los estudiantes en materias de salud, sexualidad, consumo de tabaco, alcohol y drogas, conductas violentas, temerarias, autodestructivas o de exclusión. h. Sabe cómo contribuir a desarrollar un sentido de identidad de la escuela, que genera cohesión en torno a un proyecto común.</p>
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su</p>	<p>8.1. Colabora en la construcción de un proyecto</p>	<p>a. Sabe colaborar con docentes, directivos y</p>

<p>escuela y apoya la gestión institucional.</p> <p>El docente participa en la mejora del plantel y la gestión institucional, por medio de la aportación de proyectos de formación integral, que permitan detectar y contribuir a la solución de los problemas que se presentan en su contexto institucional, en colaboración con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. Así mismo colabora en proyectos de participación social y en actividades para la mejora de la práctica educativa.</p>	<p>de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>8.2. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</p> <p>8.3. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</p> <p>8.4. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa</p>	<p>personal de apoyo técnico, para formar un proyecto de mejora integral, dirigido a las actividades académicas y de gestión institucional del plantel.</p> <p>b. Propone estrategias en colaboración con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, para dar solución a diversos conflictos que se presentan dentro del plantel.</p> <p>c. Propone e involucra a la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos de participación social que contribuyan a generar un ambiente escolar centrada en el aprendizaje.</p> <p>d. Participa en diversas instancias de trabajo colaborativo entre docentes para desarrollar su actividad académica, y así mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la retroalimentación.</p>
--	--	--

Parámetros e indicadores del perfil profesional docente de Educación Media Superior.

Fuente: SEP, (2016) Perfiles, Parámetros e indicadores, México.

Estos Parámetros e Indicadores del Perfil Docente, han servido como base para la evaluación del ingreso al Servicio Profesional Docente de EMS para el ciclo 2015-2016, por citar un ejemplo, donde de 28,983 aspirantes a ingresar, resultaron *Idóneos* 9,658 que representa el 33.32% de los participantes, el 19,325 de los sustentantes resultó *No Idóneo*

Conclusiones

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, lanzada como política pública a finales del 2008, pretendió sentar las bases de un nuevo abordaje de la educación media superior, ampliando las modalidades de cursar el bachillerato, definiendo las capacidades y saberes que los jóvenes mexicanos debían adquirir para garantizar su paso por un mundo globalizado y muy dinámico que les plantea nuevos retos cada día. También tomó en cuenta la formación de sus profesores bajo perfiles más idóneos que les permitieran a éstos cumplir con la mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

Han transcurrido siete generaciones del Programa de Formación Docente de EMS desde su instauración, y según la SEP “del total de los 188,625 docentes en instituciones públicas, solamente el 35.1% ha egresado de un programa de formación docente” (Sistema de Educación Media Superior, SEMS, 2013), y de éstos, se estima que 3 de cada 10 han sido certificados por el programa Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) mediante el lanzamiento de cinco convocatorias. Esto significa que solamente un tercio de los profesores han completado su etapa de formación en competencias docentes para la Educación Media Superior bajo las nuevas políticas educativas del país. El esfuerzo necesario para completar el grueso de profesores en su formación docente, se estima en un 64.9% en promedio nacional.

La Secretaría de Educación Pública, al analizar los mecanismos de gestión de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, dentro de los cuales la profesionalización de docentes y directivos tiene un peso importante como se ha revisado, concluye que:

”Se requiere ampliar la oferta de cursos y diplomados de profesionalización con la participación de una gama más amplia de instituciones”, para lo cual, continuó diciendo, se debe “explorar la incorporación de más instituciones formadoras manteniendo pertinencia de contenidos de imparcialidad de la acreditación.” (SEMS, 2013, Pag.11).

Considera también la SEP que uno de los principales problemas que aquejan a la EMS, es la débil profesionalización de los docentes y su correspondiente impacto en la baja calidad de

la enseñanza. Esta problemática se reflejó también en los foros convocados para el análisis del modelo educativo de EMS en 2014. Así también lo expresaron los resultados del examen PISA en 2012 y de ENLACE en 2014, en donde en éste último, las competencias matemáticas de los estudiantes concentran al 60.7% del total en niveles de dominio insuficiente (26.6%) y Elemental (34.1%) de un total de un millón diecisiete mil estudiantes evaluados.

La evaluación de la formación inicial de los docentes, de su actualización permanente tanto en las disciplinas como en sus conocimientos didácticos, de la reflexión crítica de su práctica docente, son factores que deben estar presentes en los proyectos de mejora del profesorado.

Y en este afán, encontramos un renovado Perfil Docente en el texto de los Acuerdos SEP 442, 447, 449 y 488 de 2009 a 2013, así como en el establecimiento de Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes, en 2012 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para la evaluación del desempeño docente. Todas estas competencias profesionales exigibles para lograr una educación de calidad que el sistema educativo nacional requiere de uno de sus principales actores, como lo son: el dominio de la materia que imparten, dominio didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de su materia, el conocimiento del contexto escolar y de las características de sus estudiantes, el conocimiento de las situaciones del contexto socio-cultural que inciden en los procesos de aprendizaje, así como del conocimiento experto que el ejercicio profesional genera día a día.

Bibliografía

- Biggs, J. (2003) *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea Editores. Madrid
- Blanco P. Y Recarey (2004) *Acerca del rol profesional del maestro*. Ed. Pueblo, Educación. La Habana.
- Canales C. M. (1995) *Sociologías de la Vida Cotidiana*. México
- Carbonell, J. (1996) *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Díaz Barriga, F., et al (2001) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mac Graw Hill. Bogotá
- Dreier, O. (1999.) *Trayectorias Personales de Participación a Través de Contextos Práctica Social*. U. de Copenhague. *Revista de Psicología*. México.
- Esteve, J. M. et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos/México. UPN
- García B., G. (2004) *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. IPLAC: Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. La Habana.
- Jackson, Ph.(1991).”La vida en las Aulas” en *Opiniones de los Profesores*. México.UPN.
- Montero, M. (1991) *Investigación educativa*. Lecturas del seminario.
- Morán O. P. (2003) *Elementos Teórico-Methodológicos de la Vinculación entre la Docencia e Investigación*. UNAM. México.
- Ortega, M. (s/f) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Editorial Morata. Madrid.
- Pasillas, M. A. (2004) “Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación? En *Revista Educar* Noviembre-diciembre

Pérez-Gómez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Editorial Morata.

Piña, J. M. (1991) La investigación Educativa. Lecturas del seminario.

Ramirez, R. (2000) La transformación de la gestión escolar : Factor clave para mejorar la calidad de la educación. En SEP, Memoria del quehacer educativo. SEP, México.

Rockwell, E. (1982) De huellas, bardas y veredas. IPN. México

Romero, A. Et Al (2004) Concepciones de Práctica Pedagógica. UPN Bogotá.

SEP (2008, 2009, 2010, 2014) Acuerdos Secretariales 442, 447, 488, 592, 656. DOF. México.

ENLACE 2008-2013. Copia de 5, Entidad

Villa, Aurelio. et al. (1998) Perspectivas y problemas de la función docente Editorial Narcea. Madrid.

Zarzar Ch., Carlos (2003) La Formación Integral del Alumno: Qué es y cómo propiciarla. Editorial FCE. México