

Algunas experiencias en evaluación educativa

Martha Díaz Flores
coordinadora







Algunas experiencias en evaluación educativa

Dr. en C. Eduardo Gasca Pliego <i>Rector</i>	M. en A. P. Guadalupe Ofelia Santamaría González <i>Directora</i>
M.A.S.S. Felipe González Solano <i>Secretario de Docencia</i>	M.A.S.S. Bertha Jáuregui Rodríguez <i>Subdirectora Académica</i>
Dr. en Fil. Sergio Franco Maass <i>Secretario de Investigación y Estudios Avanzados</i>	M. en A. Pedro Veytia Ayala <i>Subdirector Administrativo</i>
Dr. en C. Pol. Manuel Hernández Luna <i>Secretario de Rectoría</i>	M. en C. María de las Mercedes Rojas Pedral <i>Coordinadora de la Unidad de Planeación</i>
M.A.E. Georgina María Arredondo Ayala <i>Secretaria de Difusión Cultural</i>	Dr. Leobardo Manuel Gómez Oliván <i>Coordinador de Investigación y Estudios Avanzados</i>
M. en A. Ed. Yolanda E. Ballesteros Senties <i>Secretaria de Extensión y Vinculación</i>	M. en P. E. Ana Margarita Arribabalaga Reynoso <i>Coordinadora de Evaluación y Acreditación</i>
Dr. en C. Jaime Nicolás Jaramillo Paniagua <i>Secretario de Administración</i>	Dra. en C. E. Rosalva Leal Silva <i>Coordinadora de Difusión, Extensión y Vinculación</i>
Dr. en Ing. Roberto Franco Plata <i>Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional</i>	M. en D. N. René Javier Ángeles Pastrana <i>Coordinador de Servicios Externos</i>
Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien <i>Abogado General</i>	M. en C. Julián Cruz Olivares <i>Coordinador de la Unidad El Cerrillo</i>
Lic. en Com. Juan Portilla Estrada <i>Director General de Comunicación Universitaria</i>	Dra. Mónica Moya Cabrera <i>Coordinadora del Centro Conjunto de Investigación en Química Sustentable UAEM-UNAM</i>
C.P. Ignacio Gutiérrez Padilla <i>Contralor Universitario</i>	Dr. Víctor Varela Guerrero <i>Encargado Administrativo del Centro Conjunto de Investigación en Química Sustentable UAEM – UNAM</i>
Prof: Inocente Peñaloza García <i>Cronista</i>	

CUERPO ACADÉMICO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA
EN EL ÁREA DE LA QUÍMICA

Martha Díaz Flores

Enrique Osorio García

Ma. Esther A. Contreras Lara Vega

ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

MARTHA DÍAZ FLORES
(coordinadora)



“2012, Año Internacional de la Energía Sostenible para Todos”
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

1ª edición 2012

© Martha Díaz Flores

(coordinadora)

Algunas experiencias en evaluación educativa

© Derechos reservados

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote.

Toluca, Estado de México

C.P. 50000, México

<http://www.uaemex.mx/>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
–incluyendo el diseño tipográfico y de portada– sea cual fuere el medio,
electrónico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la Universidad
Autónoma del Estado de México.

ISBN 978-607-422-301-9

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente en las instituciones educativas. Para muchos es un estudio de difícil solución y de acuerdos complicados; pero indudablemente, a diario se investiga y profundiza más sobre la evaluación educativa.

Ésta puede ser definida como “el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones”; asimismo, es un proceso investigativo, porque estudiar un programa implica descubrir nuevos conocimientos acerca del mismo.

El acto de evaluar no se diferencia mayormente del de investigar, ya que se desarrollan actividades muy similares: plantear y buscar soluciones a problemas, producir conocimientos, verificar y comprobar hechos y fenómenos, realizar inferencias de validez general, también emplea instrumentos para obtener y comprobar datos.

La evaluación educativa va más allá de ser sólo un recurso que sirve para juzgar, medir, sistematizar o investigar el proceso edu-

cativo; tiene un propósito encaminado a realizar un diagnóstico, selección, jerarquización, comprobación, comparación, comunicación, formación, orientación y motivación en la práctica educativa. El término evaluar puede realizar los siguientes aspectos:

- 1) Emitir un juicio de valor sobre el objeto evaluado
- 2) Fundamentar información obtenida sistemática y científicamente, que sirva de base y punto de partida para valorar, medir o actuar sobre un programa, actividad educativa o proyecto
- 3) Analizar, con base en un contexto, los resultados de la evaluación

Una información insuficiente dificulta cualquier interpretación o pronunciamiento. Siempre hay un sujeto evaluador y un objeto evaluado, que constituyen los actores principales del proceso de evaluación y que conservan una relación muy estrecha durante éste. Es imposible identificar, seleccionar y definir los objetos de la evaluación en forma aislada si no existe una información previa o un diagnóstico inicial, no sólo del objeto sino también de las necesidades y problemáticas del contexto donde se ubican y de las relaciones que surgen entre éstos.

El proceso y desarrollo operativo no sería posible si previamente no se indica qué hacer, cómo y para qué hacerlo, es decir, señalar los objetivos del proceso de evaluación, en particular de las fuentes de información, métodos, instrumentos y técnicas que lo harán posible. Finalmente, los productos, resultados o logros alcanzados nos permitirán tener elementos de juicio para valorar del objetivo de la evaluación.

Las posiciones actuales tienden a considerarla como un proceso de investigación, pero que se distingue de otros estudios, en tanto la investigación con fines evaluativos posee objetivos propios, que tienen que ver con los cambios producidos como consecuencia de los resultados obtenidos. Se debe evaluar, para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una toma de decisiones más eficiente y a una resolución de problemas.

La evaluación no tiene sentido por sí misma, sino como resultante de las relaciones entre objetivos, métodos, modelo pedagógico, alumnos, sociedad, docente, etc., cumpliendo así una función de regulación y control del sistema educativo, tomando en cuenta las siguientes relaciones: alumno-conocimiento, docentes-alumnos, alumnos-alumnos y docentes-sociedad.

La evaluación implica cuatro elementos: 1) contexto en el cual se determinan objetivos, posibilidades, condiciones y medios de realización, importante al momento de elaborar la planificación, 2) necesidades inherentes al proyecto, es la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y medios, 3) proceso, estudio de los datos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, dificultades y comparación para tomar decisiones de ejecución, 4) producto, es la medición de la interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, es decir, evaluar los resultados para tomar decisiones.

Al hablar de evaluación educativa se nos muestra una gama de posibilidades, la intención de el presente libro pretende mostrar solamente algunas experiencias relacionadas con este aspecto, desde el punto de vista de los investigadores que aquí participaron éste queda estructurado de la siguiente manera:

- Capítulo I: “La formación docente y su evaluación”. Aquí la autora analiza aspectos relacionados con la historia de la docencia, la importancia de ser docente y desarrollarse como profesional, emociones, sentimientos e identidad personal y profesional, lo que es el docente de hoy; se plantean también algunas características del instructor ideal, la importancia de la formación y evaluación docente.
- Capítulo II: “Evaluación de los factores psicosociales que afectan el desempeño docente”. La autora considera aspectos actuales sobre factores y riesgos psicosociales que afectan a los docentes, trata cómo la fatiga y aburrimiento pueden afectar el trabajo educativo, analiza los factores de tecno-ansiedad, tecno-fatiga y tecno-estrés, los cuales afectan actualmente la actividad de los maestros; se muestra cómo se hace presente el acoso psicológico laboral y el síndrome de *burnout* cada vez más frecuente; los temas de depresión laboral, *mobbing* y efectos fisiológicos a los docentes y la manera en cómo estos aspectos pueden ser evaluados.
- Capítulo III: “Calidad y pertinencia en las Instituciones de Educación Superior”. Los autores presentan un panorama general sobre este aspecto, haciendo un recorrido por las tendencias de la educación superior a nivel internacional y su impacto en México; se revisan propuestas de la UNESCO relacionadas las IES, así como la pertinencia en la educación y la importancia de ésta en un nivel superior, así como su calidad y relevancia social.

- Capítulo IV: “Aprendiendo a convivir en una realidad educativa multi, inter y transcultural”. La autora presenta un análisis y evaluación de la construcción de identidad, y una revisión de lo que en nuestros días significa la escuela multicultural, la escuela intercultural y la transcultural, temáticas que deben ser consideradas al efectuar procesos de evaluación.

Los autores que aquí participamos esperamos que las temáticas sobre evaluación abordadas, producto de las investigaciones bibliográficas y de campo realizadas, sean de utilidad para los lectores del mismo, y presenten, como el nombre lo indica, “algunas experiencias en evaluación educativa”.



CAPÍTULO I FORMACIÓN DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

Martha Díaz Flores

HISTORIA DE LA DOCENCIA

El proceso en virtud del cual la práctica docente se cristaliza en una ocupación concreta, el oficio del maestro, ha sido históricamente muy largo. Maestro quería decir, todavía a comienzos del siglo XIII, confesor, éste, a su vez, director espiritual, labor de cura de almas. *Maestrar* significaba, igualmente, confesar.

Maestrado se dice, en este tiempo, de “alguien quien ha logrado ver claro dentro de sí”, esto es precisamente lo que propone al discípulo el maestro socrático (Alliaud, 1998: 25). Sócrates, Kant o Rousseau han pensado la educación como lo hacía Berceo, en términos de *maestrar*, como operación de extraer, sacar algo ya preexistente: la representación esencialista de la educación.

Corresponde al cristianismo –en tanto que doctrina de vida, y no como simple esquema de pensamiento– la creación de la figura del maestro, el cual es maestro de vida y salvación. Maestro no es

quien instruye o enseña, sino quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro. No es ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación que equipara al maestro con el padre, amo, juez y el resto de los atributos de la divinidad.

En la definición pedagógica del maestro se incorporan diversos componentes, unos son de carácter no racional y afectivo (vocación, moral, presentación física, modales). Son los denominados clásicos, resultado de una transferencia al campo de los maestros laicos de características distintas del sacerdote de la Iglesia católica (Tenti, 2006:71).

Para que maestro sea sinónimo de ejercer la docencia, y que enseñar sea una ocupación definida, es preciso que el trabajo de enseñar-aprender se desgaje de su primitivo tronco: uno en que estaban confundidas las posiciones y papeles de padre, director espiritual, maestro, especialista, juez, médico y señor. La dificultad de diferenciar y separar estos papeles y posiciones, constituye uno de los temas clásicos de la sociología de la educación, en autores como Comte o Durkheim.

La ocupación o profesión docente comienza a autonominarse como tal con las universidades medievales. Dentro de éstas, el ejercicio de la docencia se convierte en una ocupación definida socialmente. A finales del siglo xvii es cuando se constituye el primer gremio de maestros (Alliaud, 1998: 27).

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifican de un modelo diferente cada uno de estos componentes (Tenti, 2006:118).

Frecuentemente se caracteriza la crisis de la profesión docente a partir de los atributos que alguna vez habría tenido: desprofesionalización, pérdida de autonomía, de estatus social, deterioro del dominio del conocimiento, pérdida de adecuación, respecto de las demandas sociales. Los nuevos escenarios sociales y políticos, los cuestionamientos al papel tradicional de la escuela, la ruptura del lugar monopólico del docente como transmisor del saber frente a los medios masivos de comunicación, la permanente producción de nuevos conocimientos en los campos científico y tecnológico, el estallido de la investigación educativa y de la teoría pedagógica, inhabilitan cualquier pretensión de volver a implantar los viejos modelos (Diker, 2002: 27).

Lo que ha sido el docente y lo que es

Hay palabras a las que parece bastarles con ser citadas para pensar que ya están definidas. Decir que uno es profesor parece suficiente para dibujar un perfil profesional que, sin embargo, es extraordinariamente variado y complejo. Su propia riqueza –no hay dos maestros iguales–, es la que parece dejarlo muchas veces sin definir. Hablamos mucho de lo que hacemos, pero poco se alude a lo que somos y debemos ser, de la manera que los docentes tienen de concebir el mundo y de relacionarse con él distinta a la de otros profesionales (Bazarra, 2005: 43).

Por regla general, todos los sociólogos coinciden en afirmar que las personas desempeñan dentro de la sociedad determinados papeles en relación con la vida profesional, familiar, social. En el

complejo mundo de la docencia, este papel se complica de manera profunda debido a que, tradicionalmente, la idea del profesor no ha sido percibida desde un punto de vista humano, profesional ni cultural, sino más bien se contempla el bello aspecto de la cuestión: "la sublime vocación docente, centrada en aquel quien sólo tiene por misión dar parte de su saber, de su ejemplo vivo con sus normas de vida, en definitiva con su integridad" (Izquierdo, 2002: 9).

David Hansen concibe el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes, aunque los orígenes de la pasión por enseñar están en la "llamada" a servir, en la creencia de que podemos mejorar la calidad de la vida de los alumnos, su revocación se relaciona con la conducta del estudiante, la autoestima, el apoyo que reciba a través de la cultura de la escuela y de los colegas, y la sensación de ser valorado por la comunidad (Day, 2006: 32).

Dicho autor comenta que enseñar "es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permitan a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse, en su actitud y gama de capacidades". En igualdad de condiciones, una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere sólo un trabajo, es más probable que ejerza una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes. Como vocación, la enseñanza es un servicio público que te conduce a la realización personal de quien lo presta (Day, 2006:94).

El discurso pedagógico moderno no se constituye negando las definiciones clásicas del maestro. El tipo de profesor es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio (Alliaud, 2002:11).

Sockett comenta que las técnicas de enseñanza están siempre al servicio de un fin moral y, por tanto, que el carácter moral del docente tiene una importancia primordial; señala cinco virtudes importantes: sinceridad, valor, afecto, imparcialidad y sabiduría práctica (Day, 2006:40). Sostiene, además, que el “altruismo” es esencial en todas las versiones de la profesionalidad; asimismo, plantea cinco elementos éticos básicos (Alliaud, 2002: 193):

- Manifestar la verdad, que debe anteponerse al beneficio personal
- Subjetividad por la que los individuos deben reconocer los límites de sus percepciones y la individualidad de los valores personales
- Integridad reflexiva, reconocen los límites de la percepción personal y, por tanto, la necesidad de incorporar a su trabajo diferentes formas de entender las cosas
- Humildad, por la que se reconoce la falibilidad personal como una condición del ser humano y no como un fracaso
- Educación humanística, según la cual el deber del individuo consiste en apoyar a los clientes a ayudarse a sí mismos

Ser docente, desarrollarse como profesional

En los últimos años se ha planteado la cuestión: ¿son los docentes profesionales o no? En el intento de profundizar en el concepto de profesión de la enseñanza, existe una tendencia a utilizar la investigación realizada sobre otras funciones como la de médico o abogado y compararla con la enseñanza. Sin embargo, esto no tiene fundamento y puede incluso llegar a impedir que elaboremos una idea clara del profesional de la enseñanza, ya que ésta posee características particulares que la hacen distinta de otras profesiones, pues tiene un conocimiento base singular y específico determinado por el ambiente complejo donde sucede la enseñanza. Al igual que esta comparación infructuosa, Popkewitz considera que la búsqueda de una definición común de profesión es ineficaz debido a que existe una falta de rasgos profesionales generalizables, pues éstos son socialmente construidos (Moral, 2000: 171).

Éstas parecen ser una cuestión asumida en distintos contextos y por diversos autores que mencionan que la enseñanza es una profesión, especialmente cuando comprobamos que se adapta perfectamente a los rasgos generales, definidos por Johannesson, y que delimitan cualquier profesión, entre ellos (Moral, 2000:269):

- Proporcionar un servicio a la sociedad
- Poseer un conocimiento técnico especializado
- Requerir un periodo de entrenamiento académico
- Tener una cierta autonomía en la toma de decisiones

Se espera que los docentes de todas las clases sean profesionales,

con suficientes conocimientos y destrezas, dispuestos a responsabilizarse de elevar los niveles de rendimiento de los alumnos, de manera que estimulen su interés por aprender (Day, 2006: 29).

Los cambios ocurridos durante los últimos 25 años han cuestionado la autonomía profesional de los docentes y suscitado el problema de lo que pueda significar “ser un profesional” estando sometido a un escrutinio cada vez mayor.

Una declaración tradicional fundamental ha sido que los maestros son “profesionales”. Ésta lleva implícita la idea de que su formación les proporciona sólidos conocimientos de la materia que imparten, de pedagogía y de los alumnos, y de que su posición como docentes les otorga cierto grado de autonomía. Se ha escrito mucho acerca de si los docentes son o no profesionales.

Tradicionalmente, los “profesionales” se distinguen de otros grupos de trabajadores porque tienen, entre otros, las siguientes características (Day, 2005:18):

- Base de conocimientos especializados (cultura técnica)
- Compromiso de satisfacer las necesidades del cliente (ética de servicio)
- Identidad colectiva fuerte (compromiso profesional)
- Control colegiado, en oposición al burocrático, sobre la práctica y las normas profesionales (autonomía profesional)

Los maestros carecen de control sobre las normas profesionales, por eso se ha considerado la enseñanza como una “semiprofesión”. Sin embargo, históricamente, el terreno donde los docentes

pueden ejercitar su utilización del juicio discrecional ha sido en la toma de decisiones en el aula.

El comportamiento de los maestros como profesionales es fundamental para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y ocupa el centro de gran cantidad de investigaciones que relacionan una atención intencionada y experta con la enseñanza eficaz (Day, 2005: 19).

Cuando estemos convencidos de que cada asignatura, lectura o aprendizaje, abren una puerta al misterio de interpretar y entender la vida, las aulas se convierten en un espacio de dinamismo emocional y racional, por que decir “soy profesor” no equivale, aún, a sinónimo de profesionales de vanguardia. Los profesionales cuentan por lo menos con cuatro aspectos fundamentales (Bazarra, 2005:28):

- La pasión por investigar e innovar
- Su potencial como buenos comunicadores y escuchadores
- Su capacidad para elegir y crear las mejores estrategias que ayuden a un grupo y a cada alumno a encontrar los cauces para comprender y comprenderse mejor
- Estar preparados para enseñar sobre la vida y el mundo a los futuros gobernantes, los que construirán el lugar donde nos tocará vivir

La profesión del docente es de riesgo vital, y personal si se asume desde su sentido más profundo. Ni un solo apartado de nuestra personalidad, de nuestra vida, queda al margen o se omite cuando entramos en el aula y convivimos en profundidad con el pensamiento, con los sentimientos de nuestros alumnos (Bazarra, 2005: 31).

Por eso, ante la exigencia que implica el trabajo docente, una de las contradicciones más lamentables es la que describe con claridad Juan Carlos Tedesco, cuando dice que “un porcentaje significativo de docentes tienen muy baja autoestima, debido a que sus condiciones materiales de vida, a la manera en que han sido tratados en el aspecto salarial, y a sus condiciones de trabajo”. Es muy difícil que una persona así pueda transmitir entusiasmo y pasión por el aprendizaje, conocimiento y valores culturales de tolerancia, solidaridad y respeto a los derechos humanos (Bazarra, 2005:32).

John Nixon, en una revisión de los fines cambiantes de la profesionalidad en la segunda parte del siglo xx, destaca “una nueva versión de la profesionalidad del docente basada en la facilitación del aprendizaje, la acogida de la diferencia y la práctica del acuerdo”. Propone que el profesorado, al formar parte de una profesión basada en el aprendizaje, debe estar necesariamente implicado en un “proceso continuo de aprendizaje... sobre la diferencia y sobre cómo pueden conciliarse las diferencias” con cuatro modos integradores de llegar a acuerdos (Day, 2005: 26). También propone, para un buen desarrollo, tres aspectos:

- 1) Intraprofesional: colegialidad. Los docentes trabajan juntos, ponen en común ideas y evalúan su práctica colectiva con el fin de conseguir una presencia pública coherente
- 2) Profesional-estudiante: negociación. El profesorado negocia las tareas de aprendizaje con los estudiantes y procura implicarlos en los problemas de organización escolar y en los proyectos educativos de la comunidad

- 3) Interprofesional: coordinación. Los maestros trabajan con intensidad “en el límite” que enlaza con otros profesionales y organismos y se involucran en la comunidad local

Jeffrey Sachs señala cinco valores básicos que constituyen “los fundamentos de un enfoque proactivo y responsable de la profesionalidad” (Day, 2005: 27):

- 1) Aprendizaje, de manera que se vea que los docentes lo practican, individualmente, con sus compañeros y alumnos
- 2) Participación, a fin de que los maestros se consideren agentes activos en sus propios mundos profesionales
- 3) Colaboración para ejercer la colegialidad dentro y entre las comunidades, de forma interna y externa
- 4) Cooperación mediante la cual desarrollen un lenguaje y una tecnología comunes para documentar y discutir la práctica y los resultados
- 5) Activismo con el que los docentes hagan suyas públicamente las cuestiones que se relacionen directa o indirectamente con la educación y la escolarización, como parte de sus fines morales

Es necesario profundizar en la cultura profesional del maestro y en las condiciones donde se lleva a cabo la práctica de la enseñanza, esto para alcanzar un conocimiento mayor de las características que distinguen la profesión docente, las cuales determinan el tipo de formación inicial que se debe propiciar en los futuros profesores (Moral, 2000:171).

Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional

Un aspecto significativo y muy vigente, que forma parte de la esencia del docente, es la vivencia de emociones fuertes; el clima emocional de la escuela y de la clase influirá en las actitudes ante la enseñanza y el aprendizaje, y en la práctica correspondiente. Los docentes (y sus alumnos) viven en el aula un conjunto de emociones, a veces contrapuestas (Day, 2006:61).

La enseñanza exige y, en el mejor de los casos, implica el uso intensivo y generalizado, tanto de la labor emocional (por ejemplo sonreír afuera, aunque en el interior, se sienta todo menos felicidad), como del trabajo emocional que permite a los docentes controlar los retos de enseñar en clases donde hay estudiantes con muy diversas motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje distintas (Day, 2006:64).

Las identidades profesionales de los docentes –qué y quiénes son–, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo –los significados que les atribuyen otros– están, por tanto, asociados con la materia que enseñan, sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre éstos y su vida fuera de la escuela.

Se tienen distintas imágenes del profesor a través de los tiempos. Dentro de la misma formación profesional se han acentuado los siguientes aspectos de ésta (Izquierdo, 2002:11):

- Científica o académica. Según ésta, lo más importante es el saber que el profesor debe transmitir, y qué es lo que debe adquirir el alumno.

- Pedagógica específica. Valora la formación didáctica, es decir, cómo transmitirlo. Se trata de aprender a enseñar.
- Subordina la adquisición de conocimientos y la preparación didáctica a la educación de actitudes favorables a la transmisión. ¿Qué hay que transmitir más allá de lo explícito?

La identidad se encuentra íntimamente relacionada con el concepto del *yo*. Ambos son constructores complejos, y ello se debe, en gran parte, a que se basan en áreas teóricas y de investigación de filosofía, psicología, sociología y psicoterapia. Refiriéndose en concreto a la “identidad profesional”, Ball separa la identidad situada de la sustantiva. Considera que la primera en una persona es una presentación maleable del *yo*, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situaciones (por ejemplo dentro de las escuelas), y la contrasta con la presentación más estable, básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar de una persona sobre sí misma.

El conocimiento del *yo* es un elemento importante y crucial de la forma de elaborar e interpretar los docentes la naturaleza de su trabajo, y los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Day, 2006: 68).

El sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz. Se ha definido como “el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus experiencias, en una imagen coherente del *yo*” (Day, 2006:69).

Kelchtermans Geert señala que el *yo* profesional, como el *yo* personal, evoluciona con el tiempo, y que está constituido por cinco aspectos interrelacionados (Day, 2006:443):

- Autoimagen: el modo de presentarse a través de las historias de sus carreras profesionales
- Autoestima: la evolución del *yo* como docente, hasta qué punto es bueno o no, tal como lo define uno mismo y los demás
- Motivación: lo que hace que el docente opte por seguir comprometido o por abandonar el trabajo
- Percepción de la tarea: la forma de definir los docentes su trabajo
- Perspectiva futura: expectativas de los docentes acerca del desarrollo futuro de su trabajo

La identidad está constituida “por mente, corazón y cuerpo”. Por ejemplo, el maestro principiante puede descubrir su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de los demás, con lo que Lacey llamaba “conformidad estratégica”. Más adelante la imitación y la conformidad pueden dar paso a la invención y originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia. Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y las circunstancias (Day, 2006:71).

Respecto a las condiciones de trabajo del profesor que influyen en sus emociones y sentimientos, hay que destacar aspectos relacionados con los siguientes temas:

- Intensificación provocada por la sobrecarga de trabajo de diversos tipos: burocrático para la realización de informes y memorias, realización de tareas de enseñanza y de desarrollo profesional
- Aislamiento, aunque recientemente las propuestas de trabajo colaborativo son cada vez más frecuentes, chocan con la realidad de la enseñanza, pues el profesor suele trabajar en solitario
- Estrés provocado por una falta de apoyo en las tareas docentes, una sobrecarga de tareas para ser realizadas en un tiempo limitado y grandes expectativas sociales de su tarea como profesores (Bernabé, 1994:171)

EL DOCENTE DE HOY

La importancia del maestro en el logro de cualquier esfuerzo de mejora de la educación es indispensable, así lo reconocen todos los documentos de política educativa nacionales e internacionales de la última década. En ellos se detallan los retos a enfrentar por parte de los docentes en el principio de un siglo caracterizado, entre otras cosas, por el cambio constante, uso de tecnologías de la información y búsqueda de la equidad con calidad.

En este sentido, hablar de la identidad docente implica reconocer que las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas vividas en las últimas décadas, colocan a las sociedades en un escenario de gran incertidumbre (Castelán, 2007:18). Los sistemas educativos del siglo XXI aspiran a lograr una buena educación

para todos los jóvenes. Esto implica que en las aulas los profesores enfrenten retos relacionados con la mayor diversidad en el origen y experiencias previas de sus alumnos y la necesidad de dotar a todos competencias que hace una década no eran exigidas (como aprender a aprender).

¿Cuentan los profesores con las herramientas necesarias para enfrentar estos retos?, ¿las políticas educativas han adecuado las estructuras de dirección de acuerdo con las necesidades que plantea la sociedad del conocimiento? Hoy por hoy, sólo a través del trabajo de los maestros los cambios van a llegar al aula (Castelán, 2007: 19).

Ser profesor es disfrutar educando, es facilitar el crecimiento del alumno en su *yo* más noble para fomentar el pleno desarrollo de sus capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes. Si es satisfactorio para los padres ver crecer físicamente a sus hijos, incomparablemente más lo es, también para sus profesores, verlos crecer como personas, ya que son ellos quienes facilitan ese crecimiento.

Ser educador es, en estos momentos, incorporarse activa y críticamente a la reforma, es esforzarse por entenderla, asumirla y usarla como instrumento de trabajo, siempre desde la independencia de un serio quehacer profesional. El ser docente implica la capacidad habitual de ofrecer libremente, con rectitud, una riqueza, un tesoro. La maduración personal es todo un proceso que se va dando en nosotros, que implica una liberación, una humanización y una socialización (Izquierdo, 2002:54).

DOCENTE IDEAL

El compromiso a favor del cambio supone que los maestros tengan responsabilidades y estén dispuestos a dar explicaciones que vayan más allá de la transmisión de conocimientos, experiencias y técnicas. En tal caso, no sólo deben ser técnicos competentes, sino también:

- Eruditos, aunque respetuosos con quienes sean ignorantes
- Bondadosos y considerados, aunque exigentes y rigurosos cuando la situación lo requiera
- Completamente libres de prejuicios y justos en el trato con los demás
- Responsables ante las necesidades de cada uno de sus alumnos, sin pasarlos por alto
- Capaces de mantener la disciplina y el orden, aunque permitiendo la espontaneidad y el ingenio
- Optimistas y entusiastas, aunque tengan sus dudas y aprensiones íntimas
- Capaces de afrontar lo imprevisto y, a veces, incluso a alumnos impertinentes y abusones, sin perder compostura ni el control
- Capaces de sonreír y mostrarse cariñosos en días en los que no estén en las mejores condiciones y en los que preferirían estar en otra parte

El maestro es “redentor de naciones”, tiene la llave para entrar al augusto templo de la ciencia. Podríamos clasificar en dos las características deseables y prioritarias para el perfil del maestro ideal (Tenti, 2006:19):

- a) Características morales y conductuales que se expresan mediante entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, honestidad, desinterés, firmeza de carácter
- b) Características físicas y de autopresentación, tales como el porte exterior, los buenos modales, el tono de voz, la vista y los oídos

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifica de modo diferente cada uno de estos componentes.

Si tuviéramos que ordenar los elementos que constituyen la imagen deseada del maestro, diríamos que hay tres elementos principales: 1) vocación y cualidades morales, 2) dominio del método, 3) “sabiduría”, entendida como conocimiento de los contenidos de las ciencias particulares. Esta dosificación hace del maestro un intelectual con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos (Tenti, 2006: 119).

Las condiciones en las que trabajamos no siempre hacen fácil la ilusión, profesionalidad, y creatividad. Aún podemos encontrar a muchos profesores, maestros anónimos, que siguen buscando que entrar al aula sea un placer y motivo de deseo, tanto para ellos como para sus alumnos. Son profesores a los que luego se recuer-

da, pasado el tiempo, por su energía, vitalidad, rigor y curiosidad que sentían hacia sus alumnos y hacia la vida. Profesores cuya felicidad no procede de la simplicidad sino de la conciencia de lo difícil y compleja que es la realidad. Pero eso no les hace cerrar los ojos a la belleza y calidez que posee esa realidad (Bazarra, 2005: 22).

No es necesario un profesor ideal. Un arquetipo implicaría romper una de las mayores riquezas que un claustro puede entregar a sus alumnos: la diversidad en formas y maneras de ver y relacionarse con el mundo y la vida que tiene a través de cada uno de sus profesores. Pero desde ésta existen elementos comunes que deberían caracterizar al profesor como rasgos que posee o a los que aspira, y potenciar dentro de los centros y a través de la formación que reciben los docentes. Fabra menciona que lo que los alumnos siguen valorando y esperando de sus docentes es muy probable que coincida con los siguientes tres aspectos (Bazarra, 2005: 50):

- Educadores capaces de comunicar y relacionarse, que transmitan su experiencia, su saber hacer
- Entusiastas y aptos para la comprensión empática
- Impartan conocimientos teóricos y prácticos, que superen las tradicionales separaciones de las asignaturas

En el fondo de toda controversia sobre el perfil del profesor ideal, una cosa es cierta: éste ha de ser una persona equilibrada psicológicamente, estable emocionalmente, objetiva y sociable. De su grado de madurez afectiva, y de sus reacciones ante el comporta-

miento del alumno, depende la naturaleza de su diálogo (Izquierdo, 2002:13).

FORMACIÓN DOCENTE

Las personas desempeñan dentro de la sociedad determinados papeles en relación con la vida profesional, familiar, social. En el complejo mundo de la docencia, este papel se complica de manera profunda, debido a que tradicionalmente la idea del profesor no ha sido percibida desde un punto de vista humano, profesional ni cultural, sino más bien se contempla el aspecto de la cuestión: la sublime vocación docente, centrada en aquel quien sólo tiene por misión dar parte de su saber, de su ejemplo vivo con sus normas de vida, en definitiva con su integridad (Izquierdo, 2002: 9).

Algunos autores conciben a la formación como “un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el desempeño de una determinada función“. Cada modelo de formación docente articula concepciones acerca de la educación, enseñanza, aprendizaje, y recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto (Davini, 1995:30).

Se ha considerado a la formación docente como una de las mejores áreas de inversión educativa, que acerca más al docente hacia lo que se considera la mejor forma de educar, dentro de un sistema o modelo educativo. Esta afirmación es sostenida desde distintas posiciones políticas y académicas. Es importante consi-

derar, en la formación docente, los siguientes aspectos (Tamayo, 2006: 3):

- Nuevas demandas que plantean las transformaciones socioculturales y económicas a la educación
- La revolución del conocimiento en la “sociedad de la información”
- El papel de las nuevas tecnologías
- Inéditas características del mundo del trabajo y los requerimientos de formación para las ocupaciones
- Competencias requeridas para la inserción ocupacional, el mantenimiento y el desarrollo de la carrera laboral
- Urgencia de formaciones sólidas y a la vez flexibles ante el cambio

B. Honore señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo *para*, algo que *se tiene* o es *adquirido*. Así, cuando hablamos de formación, aludimos a varios tipos: docente, psicopedagógica, para la toma de decisiones, desarrollo, etc., siempre ligada a un contenido que lo precisa y delimita. La formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico.

En el ámbito educativo, este *saber hacer* está imbricado con discursos sobre la formación con referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, a su “interioridad”. Quiera o no el sujeto de la formación (en este caso el docente), se le pide no sólo ciertas habilidades o determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, cambio de visión de su propia práctica. La formación es

vista como una característica de la persona, apareciendo otra nota peculiar (aunque no exclusiva) de la formación docente: la unidad entre persona y rol social.

Desde otra perspectiva, pero también externa al sujeto, Ferry considera a la formación como una institución; se trata de la conformación de todo un aparato donde hay proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, además de los encargados de realizar la formación. El desarrollo progresivo de los programas de formación docente, y en especial su tendencia a constituir programas formales (con las certificaciones correspondientes, ya sea a nivel de especialización o maestría en docencia o educación), ha acentuado esta visión de la formación, en especial en el ámbito de la educación superior.

La formación docente presenta cuestiones que merecen especial atención. A diferencia de otros procesos formativos, ésta implica una capacitación en el campo del saber y una pedagógica, tiene, por tanto, un doble carácter. Ésta última es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis de la práctica docente institucional.

Al predominio de los aspectos pedagógicos se suman los disciplinarios. El contenido de la enseñanza, aparte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, etc., requiere analizar su transmisión, en los problemas de elaboración conceptual, sistematización, transferencia y en sus formas de enseñanza, en el terreno de las didácticas especiales a nivel superior, el cual ha sido poco explorado.

La UNESCO, en el Cuarto Informe Mundial sobre la Educación, titulado *Los profesores y la enseñanza en un mundo cambiante*, focaliza su atención en el papel y la situación de los profesores en un mundo sujeto a una rápida transformación, particularmente en el campo de la comunicación y la información, una cuestión que tiene, indudablemente, una incidencia sobre los profesores.

Profesor y discípulo constituyen una comunidad espiritual unida por la recíproca aspiración de los valores supraindividuales y por el objetivo común para realizarlo. Toda labor formativa de la escuela, como en general nuestro ser humano cultural y social, reposa en último término en la capacidad que tenemos de irnos formando, completando y perfeccionando siempre de nuevo en constante acción recíproca con el ambiente (Izquierdo, 2002:11).

La consideración de la función educativa está determinada por la idea que, en general, tenemos del ser humano, del mundo, de lo trascendente y viceversa. Hace unas décadas, Rosenshine publicó un modelo de profesor eficaz, que pretendía ofrecer a los profesionales, en forma clara y resumida, la secuencia del éxito docente, Una consecuencia inmediata del informe fue el inicio de una investigación educativa acerca de la supuesta eficacia docente (Izquierdo, 2002: 23).

La formación del profesorado es una disciplina íntimamente relacionada con la actividad de la enseñanza, debido a que, como señala Marcelo (1994): “si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de la enseñanza” (Moral, 2000:171).

Gimeno hace referencia a un movimiento desregulador en educación destacando los aspectos inciertos y complejos que carac-

terizan la enseñanza. Este movimiento puede verse manifestado en aspectos como la forma de entender el currículum, enseñanza, escuela y profesión docente, y tiene, a su vez, una influencia directa en la teoría que construye la formación del profesorado (Moral, 2000: 13).

La profesión de la enseñanza deja de ser concebida como una práctica rutinaria para ser entendida como creativa, autónoma y profesionalizadora. Ahora no se prescriben conductas técnicas para que el profesor las aplique en sus clases, sino que se da el “poder” al profesor para que, desde una forma autónoma y profesional, construya su teoría personal acerca de la enseñanza (Moral, 2000:31).

La teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora de hablar de formación del profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza. Este planteamiento tiene repercusiones inmediatas en la teoría que fundamenta la formación del profesorado, ya que permite una mejora del estatus profesional de los profesores y que, según Escudero, contribuye a reconocer la importancia de formarlos en el fomento y desarrollo de una teoría personal, y no simplemente en la transmisión y asimilación de una acumulada en fórmulas o recetas prescritas desde instancias académicas (Moral, 2002: 39).

Lo anterior permite otorgarle un papel relevante al conocimiento útil que el profesor construye en su práctica diaria de clase, compuesto de imágenes y teorías, y construido a través de la reflexión *en y sobre* la acción. Así, las posiciones sobre la utilidad de prescripciones para

producir una enseñanza eficaz, son abandonadas para dar poder a la teoría personal del profesor (Moral, 2002: 171).

Hace mucho tiempo se consideraba que el terreno apto para el desarrollo profesional del docente estaba constituido por la formación que se facilitaba, sobre todo, fuera de la escuela. Con el incremento de la gestión *in situ* de los centros e iniciativas nacionales de reforma curricular y de evaluación orientadas a la mejora de los niveles de enseñanza y aprendizaje en las aulas, la educación y el entrenamiento en situación de servicio activo se ha convertido en una más de las oportunidades de desarrollo profesional a disposición de los maestros (Day, 2005:167).

La UNESCO reconoce a la educación como “la inversión más efectiva que una sociedad puede hacer para desarrollarse (Páez, 1999: 5), en este sentido Jacques Delors, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI reconoce que el fenómeno de la globalización es hoy el más importante, el más dominante y el que más influye en la vida diaria de las personas. Ante esta globalización ¿cómo podemos promover los objetivos que se atribuyen a la educación?

Sin lugar a dudas, una tarea de esta magnitud debe ser recomendada a los educadores, y en ella asumen un papel protagónico, porque la calidad de los profesores, aunada a las nuevas tecnologías, serán los requisitos principales de la pertinencia académica y científica de cualquier institución de educación superior (Tunnerman, 1998:2).

Esta situación nos lleva a establecer un trinomio: educador, estudiante-sociedad, el cual tiende a desarrollar la personalidad del estudiante a través de actividades que constituyen campos de

acción que se enmarcan en las tareas relacionadas con el estudiante en su desempeño escolar y personal (Páez, 1999:5)

El interés que se aprecia en la formación del profesorado en torno al desarrollo de competencias, es debido a la necesidad creciente de preparar profesionales competentes, es debido a la necesidad creciente de preparar profesionales competentes para hacer frente a diversos contextos y situaciones. En el ámbito de la formación docente, la formación se concibe como las habilidades profesionales que los profesores deben completar en su formación, autores como Elliott consideran que las competencias no son algo estático que se aprende en un curso académico, sino que son elementos de desarrollo y crecimiento continuado a lo largo de toda la carrera profesional (Moral, 2000: 171)

Por pretensión normativa de la Pedagogía, por la concepción de una historia ejemplar o por ambas a la vez, esta perspectiva supone la existencia, en el pasado, de un cuerpo docente altamente profesionalizado, autónomo, jerarquizado socialmente, que se constituiría en un modelo frente al cual es posible contrastar y evaluar al docente de hoy (Izquierdo, 2002:23).

Los programas de formación docente deberían abarcar tres ámbitos fundamentales de perfeccionamiento: 1) académico: formación en nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, 2) ético y social: estudio de nuevas estrategias para la transmisión de valores y competencias sociales, 3) directivo: instrucción basada en el desarrollo de capacidades directivas para todos aquellos educadores que deseen asumir puestos de responsabilidad (Bazarrá, 2005:85).

Al plantearnos la formación inicial de los profesores debemos dejar en claro que instruimos para una profesión que se caracterice por manejar un conocimiento particular, desarrollar unas competencias concretas y producir una cultura singular. Los futuros docentes deben aprender a construir un conocimiento profesional con base en estas características, que definen la profesión docente y que la hacen distinta de otras (Moral, 2000: 186).

EVALUACIÓN DOCENTE

En la operatividad de cualquier modelo educativo, cobra vital importancia el papel del docente, considerando que la enseñanza posee un carácter multifacético que demanda tomar en cuenta indicadores que puedan validarse con diferentes criterios de eficiencia docente. 1) formación y capacidad académica, 2) actitud hacia la docencia, 3) habilidades y destrezas comunicativas, 4) expectativas sobre sus estudiantes, 5) oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes, 6) dominio de los conocimientos a nivel de síntesis y evaluación (en un inicio a niveles de aplicación y análisis), 7) manejo de estrategias pedagógicas (planeación, estrategias en el proceso de enseñanza y evaluación), 8) logro académico y profesional de sus estudiantes (Miranda, 2005: 65).

La diversidad de la función docente deriva de la perspectiva del sujeto que enseña y conlleva la concepción de que la docencia es también una práctica específica que cada profesor realiza. Es un ejercicio particular y único, que está determinado por la noción de incertidumbre que tiene el docente acerca del aprendizaje, la

comunicación que pueda lograr y la naturaleza de la disciplina que imparte. Además incluye los rasgos y características de su personalidad, formación disciplinar y pedagógica, así como su habilidad para establecer relaciones entre los múltiples factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Miranda, 2005:65).

Actualmente se contempla la necesidad de formar al profesorado mediante programas con diferentes concepciones teóricas de docencia, buscando promover la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, con base en un concepto de docente facilitador, más que conocedor de la verdad; un docente planificador y organizador de condiciones y experiencias de aprendizaje con habilidades para utilizar diferentes técnicas de enseñanza, distintos métodos didácticos y variados métodos de evaluación.

Evaluar el desempeño docente constituye un reto para la investigación educativa, debido a la complejidad del objeto de análisis y a la variedad de procesos de evaluación presentes en un contexto social e institucional. En este proceso es importante identificar los procedimientos e instrumentos que definen cómo se lleva a cabo la evaluación, tomando como base los siguientes aspectos (Miranda, 2005: 66):

- Implica una evaluación tanto interna como externa
- Incluye la aplicación de metodologías de investigación que integren enfoques cuanti y cualitativos
- Concibe el diseño y operación de la evaluación del trabajo docente con fines formativos

- Considera un enfoque de investigación activa que fomente una “cultura de autoevaluación”
- Tener en cuenta fuentes potenciales de información para la evaluación del desempeño docente: alumnos, academias, asesores, directivos y los mismos docentes

El conocimiento profesional de los docentes debe articularse en tres planos: 1) conceptual (el *saber* o conocimiento psicopedagógico, que abarca teóricos y conceptuales), 2) práctico (el *saber hacer*, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia), 3) reflexivo (el *saber por qué* se hace algo, la justificación crítica de la práctica docente).

Por lo anterior, un proceso formativo para la docencia, a diferencia de aquél donde sólo se intenta la actualización o capacitación en otras profesiones, tiene las siguientes características (Díaz Barriga, 1999: 95):

- Implica aspectos de índole académica y pedagógica
- Está vinculada con determinadas necesidades sociales, ubicadas en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica
- Instruye, debido a la importante influencia que el docente ejerce sobre los alumnos, influencia que trasciende lo académico, y es social en sentido amplio
- Se caracteriza por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.

Cuando se habla de formación docente, la reflexión puede cumplir alguno de los siguientes propósitos: deliberar acerca de la enseñanza para obtener informes de lo que se hace y cómo se hace, dirigir positivamente la enseñanza, con la cual la reflexión se convierte en una forma de mediación de la acción, transformar las prácticas de enseñanza en cuanto que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia (UNESCO, 2008: 4).

Transformar los modelos educativos para abatir los bajos niveles de desempeño, rezago y fracaso estudiantil obliga a formar un mayor número de docentes capaces de utilizar modalidades didácticas, adecuadas a las necesidades heterogéneas de los estudiantes y que, además, se desempeñen eficazmente en instituciones educativas donde éstos son de diversas procedencias sociales y entornos culturales (UNESCO, 2008:5).

En este sentido, se debe reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación y capacitación permanente, que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación (UNESCO, 2008:5).

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea (1998), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Argentina, Miño y Dávila Editores.
- Bazarra, Lourdes (2005), *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Bernabé, C, Burns, M. (1994), "Teachers' job characteristics and motivation", *Educational Research*, 36 (2).
- Castelán Cedillo, Adrián (2007), "Ser maestro en el siglo XXI: reflexionar la identidad, el ejercicio y la responsabilidad profesional", *Revista Educación 2001*, núm. 145, junio.
- Day, Christopher (2005), *Formar Docentes Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid, Narcea Ediciones.
- _____ (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal del docente y sus valores*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Davini, C. (1995), *La formación docente en cuestión*, Buenos Aires, Paidós.
- Delors, Jacques (1998), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1999), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.
- Diker, Gabriela (2002), *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, México, Paidós.
- Elliott, J. (2000), "Are performance indicators educational quality indicators", *Reconstructing teacher education*, London, The Falmer Press.
- Izquierdo Moreno, Ciriaco (2002), *El profesor y su mundo: guía para maestros y profesionales de la educación*, México, Trillas.
- Miranda García, David (2005), *Guía para el diseño curricular de la UAEM*, Serie Documentos para la operación del MIIC, núm. 2, México, UAEM.

- Moral Santaella, Cristina (1993), "Formación para la profesión docente", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm 37, abril.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y las Artes (2008), *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO—CRES, junio.
- Páez, Haydeé (1999), *Perfil de competencias del docente de educación superior hacia y en el nuevo milenio*, Memorias del Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos Pedagogía 99, La Habana Cuba.
- Tamayo S., Leticia (2006), *La formación docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos de calidad en la enseñanza turística*, www.uaemex.mx
- Tenti Fanfani, Emilio (2006), *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI.
- Tunnerman, Carlos (1998), *Realidad y perspectiva de la universidad en el contexto latinoamericano*, Memorias de las V Jornadas Nacionales de Planificación de la Educación Superior, San Juan de los Morros, del 15 al 17 de junio.



CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES QUE AFECTAN EL DESEMPEÑO DOCENTE

María Elena V. Escalona Franco

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente como actividad dentro de una institución pública, en este caso la Universidad Autónoma del Estado de México, presenta varias aristas que pueden tener influencia en la conducta humana, pues la mayoría de los profesores de tiempo completo (PTC) e integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pasan el mayor tiempo en el área de trabajo, expuestos a riesgos psicosociales que interfieren en factores físicos, causando baja en el desempeño laboral, que son los menos estudiados y más difícilmente considerados, capaces de causar problemas ocupacionales, descontento en el trabajo y daños psicósomáticos.

El desempeño académico en la UAEM ha sido afectado por factores psicosociales, de acuerdo con el estudio realizado a los PTC/SNI que conforman los cuerpos académicos (CA) de esta institución, durante 2009. El trabajo representa una parte importante en la

vida de las personas, por lo que es importante comprender las variables responsables del bienestar en el trabajo y, consecuentemente, encontrar las posibles medidas para proteger la salud del docente, ya que una organización del giro humano como lo es la universidad, se preocupa por su capital, y en éste el recurso humano es el activo más importante.

FACTORES PSICOSOCIALES

Son condiciones laborales derivadas de la organización del trabajo que perjudica la salud de los trabajadores (as). Lo *psico* hace referencia a las afectaciones a través de la psique (conjunto de actos y funciones de la mente) y lo social por el origen de determinadas características de la organización del trabajo (Rojas, 2005).

Al respecto, Cuenca menciona que los factores psicosociales que se encuentran en el medio ambiente de trabajo son numerosos y de diferente naturaleza. Comprenden aspectos del medio físico, de organización y sistemas de trabajo, de la calidad de las relaciones humanas en la empresa. Estos se basan en la relación del trabajo, el medio ambiente, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura; también su situación personal fuera del trabajo que puede influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo.

Los factores psicosociales son complejos, dado que no sólo están conformados por variables del entorno laboral, sino que además, representan el conjunto de las percepciones y experiencias del trabajador (Cuenca, 2002).

RIESGOS PSICOSOCIALES

Entre éstos se mencionarán los cinco aspectos más comunes o de mayor frecuencia en el medio laboral y familiar del trabajador.

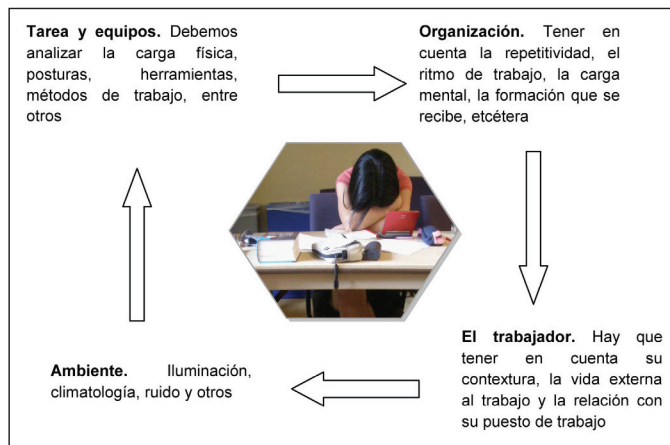
- Consecuencias en la vida laboral, reducción de los niveles de productividad, disminución de la calidad de los productos; aumento de bajas, aumento de accidentes laborales; abandono de la empresa
- Secuelas en las relaciones con los compañeros, rechazo del trabajador, exclusión del trabajador, intento, por parte de los compañeros, de reducir al trabajador al silencio; traición de los compañeros
- Daños en la relación de pareja, falta de empatía del cónyuge, cuestionamiento por parte del cónyuge de la persona afectada, abandono o ruptura de la relación
- Aumento de la conflictividad, abandono de amigos, falta de apoyo a la persona afectada, huida de las personas de su entorno laboral
- Cambios en el ámbito personal, tendentes a la obsesión, tendentes a la depresión, resignación a la situación, problemas físicos derivados del problema psicosocial, relacionados con los riesgos psicosociales, acoso psicológico laboral, estrés laboral, acoso sexual, síndrome del quemado, violencia en el trabajo, depresión laboral

FATIGA Y ABURRIMIENTO

Son consecuencias inconvenientes de las actividades laborales, dando como resultado una disminución de la producción y sensaciones subjetivas de tirantez y tensión. La fatiga es un estado pasajero que resulta de una actividad muscular prolongada, se caracteriza por la declinación de la capacidad para realizar un trabajo continuado. El aburrimiento se diferencia de la fatiga por el tipo de actividad que lo origina y su grado de especificidad bastante elevado. El trabajo monótono carece de interés para el empleado. Además, el operario que se aburre procura encontrar alivio sólo de la actividad que le parece monótona, mientras que el empleado fatigado procura descansar de toda actividad.

Figura 1.

FATIGA Y ABURRIMIENTO



Fuente: Elaborado por la doctora María Elena Escalona Franco

Tecnoansiedad

Se relaciona con el fomento fisiológico, pero no es asociada con el placer en el uso de la tecnología y que, por tanto, produce en el sujeto altos niveles de tensión y malestar cuando debe enfrentarse a algunas de las herramientas de las TIC:

Un estado psicológico negativo relacionado con el uso de las TIC o amenaza de su uso en un futuro. Ese estado viene condicionado por la percepción de un desajuste entre las demandas y los recursos relacionados con el uso de las TIC que lleva a un alto nivel de activación psicofisiológica no placentera y al desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC (Llorens, 2007:47)

Tecnofatiga

Viene asociada con el agotamiento mental cognitivo aparejado al escepticismo de la eficacia de las nuevas tecnologías.

Tecnoestrés

Es una enfermedad de adaptación causada por la falta de habilidad para tratar y manejar las nuevas tecnologías del computador de forma sana (Craig, 1984). Dichos deseos generan estrés, dolor y angustia en quienes se ven privados de su vicio. Este mal aqueja a quienes viven inmersos en el mundo de las actualizaciones (Quecha, 2008).

La Asociación Nacional de Especialistas de Salud Mental (IMSS), señaló que esta patología se encuentra asociada al Síndrome de Burnout o de agotamiento, por el desgaste profesional que implica el uso “continuo, cotidiano y constante” de la tecnología, lo que lleva a una sensación de fatiga y a un importante desgaste físico.

El tecnoestrés puede generar ansiedad e insatisfacción, así como daños organizacionales (por ejemplo, absentismo y reducción del desempeño sobretodo debido al no uso o mal uso de las TIC en el puesto de trabajo (Prieto,1996). Además, el tecnoestrés podría acabar desarrollando también lo que se conoce como burnout, también síndrome de quemarse por el trabajo) (Cifre, 2003:153). Éste es llamado Síndrome de Fatiga Informativa, uno de los problemas surgidos en la era digital, y es padecido por personas que no sólo trabajan con la computadora y usan variados aparatos tecnológicos, sino que sienten que dependen de ellos.

Acoso psicológico laboral

Término empleado para identificar situaciones en las que una persona o un grupo de personas ejercen comportamientos caracterizados por una violencia psicológica, de forma sistemática (al menos una vez a la semana), durante un tiempo prolongado (más de seis meses), sobre otra persona en el lugar de trabajo (Leymann, 1990: 119).

Existen otras semejanzas del acoso laboral psicológico: 1) acoso institucional, es el maltrato, persecución o presión psicológica por uno o varios integrantes del grupo al que pertenece con la

complicidad del resto, 2) bullying: maltrato e intimidación entre iguales, especialmente, entre alumnos que humillan a otros compañeros más débiles, 3) bossing: hostigamiento y desacreditación personal y profesional que proviene directamente de quienes detentan alguna relación jerárquica respecto al afectado.

El acoso sexual se puede presentar de muchas formas, una de las más comunes es aquella situación en la que se obliga a elegir entre acceder a unas demandas sexuales o perder algún beneficio laboral con el que ya se contaba o podía contar, entraña un abuso de autoridad que supone una violación de la confianza, conducta de naturaleza sexual, atenta contra la dignidad de la persona acosada; la conducta es indeseada, irrazonable y ofensiva, la persona acosada manifiesta clara y abiertamente su negativa, se crea un entorno laboral intimidatorio, hostil y humillante para la persona objeto de acoso.

Éste constituye una forma de comportamiento intolerable que atenta contra los derechos fundamentales de la persona, es una forma más de violencia laboral con repercusión social, afecta negativamente al trabajo, ya que repercute sobre la satisfacción laboral, existe disminución de la motivación, hay afección a la salud psíquica en aspectos como: reacciones de estrés, ansiedad, depresión, e incluso puede desembocar en síndrome de estrés postraumático y afecta la salud física (trastornos del sueño y cefaleas).

Burnout

Es un término anglosajón cuya traducción más próxima y coloquial es “estar quemado”, desgastado, exhausto y perder la ilusión

por el trabajo. Si bien la literatura sobre el tema es cada vez más voluminosa, uno de los inconvenientes para abordar el estudio ha sido la inexistencia de un marco teórico estructurado, ya que la mayoría de los estudios se han centrado en áreas muy concretas: organizacionales, predisposicionales, sociodemográficos, acontecimientos vitales y familiares estresantes, o sobre aspectos relacionados con la salud.

La etiología de burnout, como primera causa es el estrés, así como la satisfacción laboral. La edad, aunque parece no influir en la aparición del síndrome, se considera que puede existir un periodo de sensibilización debido a que habría unos años en los que el profesional sería especialmente vulnerable a éste, siendo estos los primeros de la carrera profesional, dado que es el periodo en el que se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana, aprehendiéndose en este tiempo que tanto las recompensas personales, profesionales y económicas, no son ni las prometidas ni las esperadas.

El burnout es un síndrome de tres dimensiones que afecta a los profesionales cuyo objeto de trabajo son personas o usuarios: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización profesional o personal.

Agotamiento emocional

Cansancio o fatiga que puede manifestarse física y psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a otras personas o sensaciones de sobre esfuerzo.

Despersonalización

Desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento de irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo. El profesional se distancia tanto de las personas destinatarias de su trabajo como de los integrantes del equipo con los que labora, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso utilizando a veces etiquetas despectivas para aludir a los usuarios y tratando de hacerles culpables de sus frustraciones y descenso del rendimiento laboral. Son sentimientos de incompetencia profesional.

Baja realización profesional y/o personal

Surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas para uno mismo y hacia su trabajo, evita las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y fracaso en dar sentido personal a éste. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada.

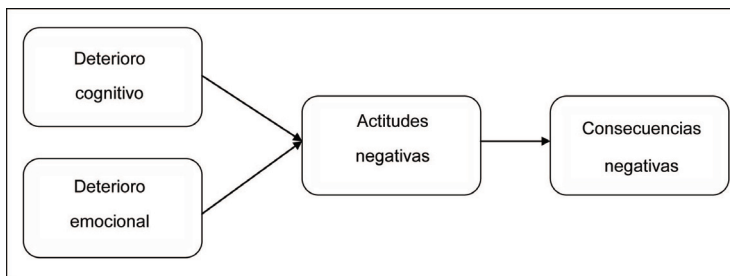
Cristina Maslach lo describió como “un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal

que puede ocurrir entre individuos que trabajan con agotamiento o tensión emocional, es decir, se refiere a la disminución y pérdida de recursos emocionales” despersonalización o deshumanización de las relaciones interpersonales en el trabajo y caída de la realización personal a través del mismo, desarrollo de actitudes negativas, con daño a la autoestima personal, insensibilidad y de cinismo hacia los receptores de servicio prestado así como deterioro del rendimiento laboral falta de realización personal, con tendencias a evaluar el propio trabajo de forma negativa, con vivencias de insuficiencia profesional y baja autoestima personal síntomas físicos de estrés, como cansancio y malestar general (Maslach, 1997).

Este tipo de personas presentan varios síntomas de ansiedad y depresión: insomnio crónico, dolores musculares, falta de energía, pérdida de interés y de la capacidad para obtener satisfacción de las tareas realizadas, así como mayores tasas de conflictos familiares y de divorcio, y alto consumo de sustancias adictivas como tabaco y alcohol.

Figura 2

CONSECUENCIAS DEL BURNOUT



Fuente: elaborado por la doctora María Elena Escalona Franco

Los síntomas del burnout pueden agruparse en cuatro áreas sintomatológicas: 1) psicósomáticas: presencia de dolores de cabeza, fatiga crónica, úlceras o desórdenes gastrointestinales, dolores musculares en la espalda y cuello, hipertensión, y en las mujeres pérdida de ciclos menstruales, 2) conductuales: ausentismo laboral, conducta violenta, abuso de drogas, incapacidad de relajarse, 3) emocionales: distanciamiento afectivo que el profesional manifiesta a las personas a las que atiende impaciencia, deseos de abandonar el trabajo e irritabilidad, 4) defensivos: aluden a la negación emocional.

Lo anterior puede tratarse de un mecanismo que utiliza el profesional para poder aceptar sus sentimientos, negando los aspectos anteriormente descritos, cuyas formas más habituales son: emociones, ironía, atención selectiva y el desplazamiento de sentimientos hacia otras situaciones o cosas. También pueden utilizar, para defenderse, la intelectualización o atención parcial hacia lo que le resulta menos desagradable.

Los síntomas comienzan con una situación de insatisfacción, ansiedad, angustia ante los problemas de la práctica de la enseñanza; los maestros sienten una incapacidad para enfrentar el grado, y ese sentir entra en contradicción con la imagen del docente “Dios”, con el ideal que tenían de la profesión y terminan con cuadros de estrés agudo, trastornos mentales y del comportamiento, abarcando enfermedades como depresión, pánico, fobias y estrés postraumático.

Centrándonos en los profesionales de la educación, el síndrome analizado se manifiesta a través de la apatía, pérdida de interés

y motivación; se observa que los docentes experimentan un sentimiento de “sufrimiento” al entrar en clase, donde la relación con el alumnado se percibe como una confrontación de intereses.

Depresión laboral

Trastorno emocional que aparece como un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente. Para la medicina y la psicología, la depresión es un síndrome o conjunto de síntomas que afectan principalmente al área afectiva de una persona. De esta forma, la tristeza patológica, el decaimiento, la irritabilidad y el trastorno del humor pueden causar una disminución en el rendimiento profesional o una limitación en la vida social.

La depresión también puede ser expresada mediante afecciones de tipo cognitivo, volitivo o somático. Se expresa como una sensación de incapacidad para asumir los retos que presenta la vida cotidiana, es decir, que el entorno rebasa las posibilidades de respuesta, lo que causa reacciones de tipo fisiológico, cognitivo y psicomotor. Se relaciona con la angustia, inadaptaciones sociales, somatización, y se manifiesta por tristeza profunda, abatimiento, disminución de las funciones psíquicas, pérdida de interés por actividades normales de la vida cotidiana, apetito, presencia de pensamientos de autodesprecio. Los efectos de la depresión en el trabajo pueden ser lentitud y errores frecuentes, dificultades en la concentración, enfrentamientos con compañeros, mayor frecuencia de ausencias injustificadas.

Entre las condiciones laborales no satisfactorias causantes de

la depresión se encuentran las siguientes: condiciones laborales inadecuadas, presión y estrés excesivo y mantenido, no poder demostrar conocimientos, habilidades o destrezas, incertidumbre laboral, no opinar ni tomar decisiones sobre funciones o el puesto en sí.

Algunas de las consecuencias para el trabajador con depresión pueden ser las siguientes falta de concentración, trastornos del sueño, desaparición del deseo sexual, sentimientos de culpa. El acoso moral en la empresa se designa como *mobbing*, que es la versión moderna de la lucha de clases y la nueva forma de estrés con que suele acosar el neurotizante al neurotizado.

Mobbing

Hostigamiento psicológico efectuado en el trabajo, se define como “el continuo” y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un trabajador por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de lograr su aniquilación o destrucción psicológica y obtener su salida de la organización o su sometimiento a través de diferentes procedimientos ilícitos, o ajenos a un trato respetuoso o humanitario y que atentan contra la dignidad del trabajador”.

Dicho transtorno se manifiesta por un comportamiento de persecución continuo y persistente, que se materializa en intentar someter o eliminar a una persona de su puesto de trabajo usando maquinaciones contra ella; desestabilizar emocionalmente a una persona mediante todo tipo de estrategias buscando que ésta

“explote”, atacar sistemáticamente a alguien criticando destructivamente cuanto realiza en su trabajo, maltratar verbalmente mediante amenazas, gritos o insultos para minarla psicológicamente atacando su dignidad, deteriorar deliberadamente el rendimiento laboral y hostigar sistemáticamente a una persona mediante acusaciones falsas acerca de su trabajo, inducirla intencionalmente a cometer errores, destruir la reputación profesional de ella mediante calumnias, forzarla a un abandono prematuro o ilícito de su puesto de trabajo mediante coacciones o amenazas, destruir la salud física o psicológica minando la autoestima y confianza en sí misma, aislarla y reducir sus posibilidades de expresarse o comunicarse con jefes y compañeros de trabajo, sobrecarga laboral de manera sistemática o reducir los plazos de ejecución de las tareas para forzarla al fracaso en los objetivos, dejar a una persona sin nada que hacer, a pesar de haber trabajo para ella, para desestabilizarla y acusarle después de falta de rendimiento o pereza, alterar el entorno laboral, “envenenando” a sus compañeros de trabajo contra ella.

FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En relación con el sexo, se podría decir que éstos predominan principalmente en las mujeres, el grupo más vulnerable, las razón podría ser la doble carga de trabajo que conlleva la práctica profesional y la tarea familiar, así como la elección de determinadas especialidades profesionales que prolongarían el rol como tal.

El estado civil también se asocia con este síndrome, más con

aquellos que no tienen pareja estable, tampoco existe un acuerdo unánime; parece que las personas solteras tienen mayor cansancio emocional, menor realización personal y gran despersonalización, que aquellas otras que, o bien están casadas, o conviven con parejas estables. En este mismo orden, la existencia o no de hijos hace que estas personas puedan ser más resistentes al síndrome, debido a la tendencia generalmente encontrada en los padres, a ser más maduros y estables; la implicación con la familia e hijos hace que tengan mayor capacidad para afrontar problemas personales y conflictos emocionales, además ser más realistas.

La turnicidad y el horario laboral de estos profesionales pueden conllevar, para algunos autores, la presencia del síndrome, aunque tampoco existe unanimidad en este criterio, siendo en enfermería donde esta influencia es mayor.

Sobre la antigüedad profesional tampoco existe un acuerdo. Algunos autores encuentran una relación positiva con el síndrome manifestado en los dos primeros años de carrera profesional y más de 10 de experiencia, como los momentos en los que se produce un menor nivel de asociación con el síndrome.

El aspecto salarial también ha sido invocado como otro factor que afectaría al desarrollo de burnout en estos profesionales, aunque no queda claro en la literatura, se menciona también la burocratización excesiva, sin algún apoyo específico de personal auxiliar y se quita este tiempo para resolver problemas, teniendo la sensación de habernos convertidos en los secretarios del sistema, es decir, profesionales de segunda.

El escaso trabajo de equipo es un factor que coadyuva al burnout. En equipos muy grandes es fácil el organizarse subgrupos,

por horarios, creando diferentes corrientes de opinión.

La excesiva presión asistencial no permite la existencia de espacios informales de contacto entre los integrantes del equipo, que fomenten “una buena atmósfera de grupo”. Todo esto hace que no se tenga un solo objetivo común, sino varios, que con frecuencia son enfrentados, lo que provoca discusiones estériles y muy desgastantes, fomentando la competitividad insana, en lugar de la colaboración para conseguir lo planeado, misión fundamental de un equipo de trabajo.

La enemistad por desconocimiento es lo que provoca con frecuencia el planteamiento de diferentes objetivos y formas de trabajar, con el consiguiente conflicto en los intereses. Falta de sintonía con las gerencias, “Dialogo de sordos”, no hay un acercamiento y sintonía en los objetivos que nos resultan ajenos. Parece haber un problema de comunicación.

EFFECTOS FISIOLÓGICOS QUE AFECTAN A LOS DOCENTES

Existen otros factores externos que afectan el desempeño académico de los docentes, entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

Clima

Causa estrés térmico por la carga de calor que los trabajadores reciben y acumulan en su cuerpo, y que resulta de la interacción entre las condiciones ambientales del lugar donde trabajan, la ac-

tividad física que realizan y la ropa que llevan, es decir, éste no es un efecto patológico que puede originar en los trabajadores, sino la causa de varios que se producen cuando se acumula excesivo calor en el cuerpo.

Al trabajar en condiciones de estrés térmico, el cuerpo del individuo se altera, sufre una sobrecarga fisiológica debido a que, al aumentar su temperatura, los mecanismos fisiológicos de pérdida de calor (sudoración y vasodilatación periférica, fundamentalmente) tratan de que se pierda el exceso de calor. Si pese a todo, la temperatura central del cuerpo supera los 38°C, se podrán producir distintos daños a la salud, cuya gravedad estará en consonancia con la cantidad de calor acumulado en el cuerpo.

Si por el contrario, el flujo de calor cedido al ambiente es excesivo, la temperatura del cuerpo desciende, y se dice que existe riesgo de estrés por frío.

Cambio de horario

Es considerado el mal del siglo, y se cree que puede producir alteraciones, ya que el cuerpo humano requiere de 72 horas para que se adapte al nuevo tiempo de dormir, comer y trabajar; 90% de las enfermedades son ocasionadas por una situación de estrés, de acuerdo con la Asociación Americana de la Salud, mientras que la Organización Mundial de la Salud considera 70%: “estos cambios de horario pueden ser muy útiles en términos de ahorro energético, sin embargo los costos, desde el punto de vista de las personas, no se miden”, y agrega: “el hecho de atrasar la hora requiere de un pe-

riodo de adaptación del cuerpo, mientras tanto, las personas están somnolientas, agotadas o fatigadas, minimizando el rendimiento en el trabajo y aumentando la probabilidad de fallas”.

El sueño

Se puede deteriorar debido a estrés psicológico, fatiga, estilos de vida, edad, ambiente de trabajo. Los trastornos más frecuentes son: 1) insomnio: dificultad para conciliar el sueño, problema para seguir durmiendo debido a despertares frecuentes o prolongados y despertar prematuro, 2) hipersomnia (lo opuesto del insomnio) consiste en horas de sueño excesivas, sobre todo durante el día. La persona afectada suele dormir hasta medio día y echa muchas cabeceadas, 3) narcolepsia: onda súbita de sueño irresistible que se produce durante el día, se le denomina "acceso de sueño", aunque suele dormir bien durante la noche, las personas con narcolepsia se duermen varias veces al día, incluso cuando conversan con alguien o conduciendo un coche, 4) apnea del sueño: cese periódico de la respiración durante el sueño, y de forma prolongada puede producir aumento brusco de la presión sanguínea e incluso uno parado cardiaco. Con el tiempo, los episodios de apnea pueden ocasionar arritmias cardiacas, hipertensión pulmonar e insuficiencia cardiaca del lado izquierdo, 5) parasomnia: se refiere a comportamientos al despertar que pueden interferir con el sueño, 6) privación del sueño: una alteración prolongada puede provoca una disminución de la cantidad, calidad y consistencia de éste, y puede producir un sín-

drome que se denomina “privación del sueño”.

Dentro de los factores psicológicos se encuentra la ansiedad y la depresión, que afectan la capacidad para dormir, la primera impide y disminuye el sueño. Entre los socioculturales se encuentra el entorno (ventilación, iluminación, olores, cama, nivel sonoro, tener o no un compañero y ausencia de un ruido o luz al que estaba acostumbrado). Estilos de vida: turnos rotatorios y nocturnos que afectan las pautas de sueño. La fatiga también altera el patrón de sueño, ya que se acortan las fases del mismo.

Descanso

Estado de actividad mental y física reducido, que hace que el sujeto se sienta fresco, rejuvenecido y preparado para continuar con las actividades cotidianas. El descanso no es simplemente inactividad, requiere tranquilidad, relajación sin estrés emocional y liberación de la ansiedad. La persona que descansa se encuentra mentalmente relajada, libre de ansiedad y físicamente calmada.

El significado y la necesidad de descanso varían según los individuos. Cada persona tiene hábitos personales para descansar, tales como leer, realizar ejercicios de relajación o pasear. Para valorar la necesidad de descanso y evaluar cómo se satisface ésta con eficacia, Narrow señala seis características que la mayoría asociamos al descanso. Las personas pueden descansar cuando: sienten que las cosas están bajo control, son aceptados, entienden lo que está pasando, están libres de molestias e irritaciones, realizan un número satisfactorio de actividades concretas, saben que recibirán

ayuda cuando la necesiten (Kozier 1997: 1004),

Las gripes, catarrros, lesiones musculares o alteraciones de la voz se pueden considerar enfermedades comunes entre el profesorado, pero cada vez más patologías como el estrés o la depresión aparecen asociadas con la actividad docente. Éste es un trabajo intelectual y administrativo, además de impartir clases hay que prepararlas, ajustarse a los programas en tiempo y contenido, así como realizar otras funciones. En los últimos años, los que se dedican a educar están asumiendo responsabilidades que van más allá de lo académico, haciéndose cargo de ámbitos que antes estaban reservados a la familia y a la sociedad, todo ello produce muchas veces fatiga mental, estrés o burnout (estar “quemado”): “al lógico desgaste físico en relación con la edad, debemos añadirle el consiguiente desgaste psíquico”. Un estudio hecho de las enfermedades profesionales de los docentes, en España, ha demostrado que las dolencias de tipo psiquiátrico aumentan de forma paulatina a medida que el profesor cumple años.

Uno de los sectores profesionales más susceptibles de padecer la incidencia de estrés laboral y, en general, de cualquier riesgo psicosocial es el docente. Teniendo en cuenta la magnitud e importancia de la incidencia y frecuencia de estas situaciones, la actividad docente es asumida como una “profesión de alto riesgo psicosocial”. Por ello, las condiciones laborales del sector se ven modificadas, transformando los centros de enseñanza en ambientes no saludables, principio del llamado “malestar docente”.

Las actividades cotidianas, son, desde este punto de vista, un resultado del mundo contemporáneo, a lo vertiginoso del ritmo de vida, a las constantes exigencias del campo laboral, no se hace

otra cosa que aludir a lo que se llama explotación. El cambio en el lenguaje y actitudes obedece a la pérdida de conciencia social de los académicos, que se ven enajenados por un sistema que los oprime y deshumaniza.

La tarea docente está sometida a múltiples presiones: administración, alumnos, padres y sociedad en general. Elija el modelo que elija, el profesor va a enfrentarse con la oposición de quien ve la educación desde otros puntos de vista. Todo esto permite empezar a configurar un panorama del “malestar docente”, que con distintos grados de intensidad, no respeta geográficas, niveles de enseñanza y situaciones socioeconómicas.

Torres Santomé habla de cinco características que aumentan la complejidad del trabajo docente: 1) multidimensionalidad: el aula es un espacio ecológico en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes, 2) simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo, inmediatez: existe un ritmo rápido en las experiencias en las aulas, 3) imprevisibilidad: en el aula existen hechos no previstos, 4) publicidad: todo lo que ocurre en el aula es público, es decir, lo presencian el docente y los estudiantes y, a través de ellos, llega a otras personas, 5) historia: existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce una acumulación de experiencias y rutinas.

Todo esto no es lo único, debemos considerar que la división laboral, existente en las instituciones genera y supone distribución de poder y emergencia de conflictos. Reconocer la presencia de ellos es muy importante, y los procesos de negociación y confrontación, toma de decisiones, diversidad de metas, entre otros, son los que generan la “micropolítica” institucional. Además, se ha

registrado un cambio importante, a las funciones sustantivas de creación, recreación y distribución de saberes y conocimientos formalizados, se le suman las funciones relativas a lo administrativo, comunitario y asistencial.

Hoy en día se ha modificado el estatus social del profesor, la sociedad tiende a establecerlo sobre la base del nivel de ingresos, las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en la valoración social. La institución enfrenta este problema, por un lado, anteponiendo el mundo de la didáctica, con propuestas que intentan, aparte de mejorar el aprendizaje, reducir tensiones a través de un trabajo grupal y estrategias renovadoras con mayor participación de los alumnos. Por otro, el conjunto de normas disciplinarias, sin un “para qué” o con una finalidad meramente sancionadora y excluyente. Junto a esto siguen estando el “voluntarismo” y la “vocación”, que pretenden una salida individualista.

Algunos profesionales se ven forzados a implicarse durante muchas horas en los problemas y preocupaciones de las personas con las que realizan su actividad laboral. La relación del docente se centra en el alumno, y concretamente en sus problemas, dificultades e inquietudes. Todo ello, en un determinado entorno, la universidad, con sus peculiaridades y complejidades, que pueden generar sentimientos ambiguos y respuestas contradictorias o frustrantes (Arís, 2007).

La docencia es una actividad profesional, agotadora y con niveles significativos de burnout, ya que en el rol del docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, los alumnos son receptores de su actividad profesional (Arquero, 2002). Además, las transformaciones de la sociedad actual provocan una continua adaptación de la

enseñanza. Por ello, el profesor tiene que adaptarse continuamente a los cambios ocurridos en su vida docente, lo cual puede llegar a provocar consecuencias negativas en la salud.

Es importante señalar que las repercusiones psicosociales de la tensión a la que han sido sometidos los académicos son cualitativamente variables, y operan de forma distinta dependiendo de factores individuales, laborales y sociales, entre estos se encuentran:

Las actitudes y conductas de los alumnos, donde el profesor aumenta su estrés al no lograr motivarlos para que alcancen todo su potencial intelectual, el difícil manejo de circunstancias sociales donde el alumno se enfrenta a estilos de vida de alto riesgo, consumo inmoderado de alcohol y drogas, violencia y prácticas sexuales sin protección, entre otras, y donde el profesor no logra transmitir sus objetivos porque éstos no corresponden con las circunstancias sociales actuales (Arquero, 2002: 81).

Existen ciertas condiciones que causan estrés en el docente, entre ellas las siguientes:

- Sueldo inadecuado para cubrir sus necesidades, por lo que muchas veces tienen doble turno o dos trabajos
- Exceso de trabajo y alumnos en el aula
- Una política disciplinaria deficiente en la institución educativa
- Intento de potenciar o sostener los estándares
- Falta de apoyo de directivos y familiares
- Relaciones laborales entre colegas, con los directivos y autoridades, así como el alumnado, donde la comunicación

es deficiente o inadecuada

- Condiciones físicas del lugar de trabajo: iluminación inadecuada, exceso de ruido, entre otros
- Insatisfacción de rol, donde existe una discrepancia entre expectativas y logros alcanzados
- Falta de promoción en su trabajo
- Presión en los horarios
- Inseguridad en el empleo
- Grado de conocimiento para su quehacer académico

La Universidad Autónoma del Estado de México ha planteado un “proceso de reforma curricular que implica transformaciones en todos los ámbitos académicos, en la operación y administración de los procesos de formación profesional”, en el cual se plasma la necesidad de redimensionar y transformar la calidad de ésta en el ámbito universitario; para esto, el rumbo marcado es la aplicación del Modelo Institucional de Innovación Curricular (MIIC), en todos los espacios universitarios, orientado al cambio profesional centrado en campos disciplinarios independientes a uno más integral, donde la visión inter y transdisciplinaria para el estudio de los fenómenos complejos del conocimiento y de solución profesional sea la constante.

Se pretende ir de un sistema rígido a uno con mayor apertura, que permita formar profesionales competentes, críticos, con una visión humanística, científica y socialmente comprometidos en la solución y propuestas de mejora de las demandas específicas de su campo de actuación, tanto profesional como de generación de

conocimientos.

La formación universitaria enfrenta hoy nuevos y mayores desafíos, fundamentalmente se espera que dé respuesta a los cuestionamientos sociales planteados en esta época de incertidumbre por la que atraviesa la educación superior. La reflexión en torno a ese conjunto de seguridades que le daban sustento a la universidad, plantea la necesidad de un cambio, debido a que ya no existen en un proceso educativo estable.

Ahora el individuo que se forma en las aulas, ya no es más un receptor pasivo de conocimientos ajenos a sus intereses, en tanto que el universitario toma decisiones y asume con responsabilidad su propio proceso formativo.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a una serie de replanteamientos que les exige de manera importante descubrir nuevas formas traducidas en cambios sustanciales en sus proyectos, estructuras y procesos, además de exigir una revisión del papel que juegan los sujetos que las integran: estudiantes, personal académico, directivo y administrativo.

La innovación implica no sólo reorientar el contenido del conocimiento, facilitando su adquisición y comprensión, que es lo que le da verdadero sentido, sino también dar una nueva dirección a lo que se aprende y de su valor social (Carbonell, 2001).

La universidad por tanto, habrá de propiciar nuevas formas de trabajo para dar paso a la innovación de procesos de enseñanza y aprendizaje, que no se circunscriben al ámbito del aula, sino a la institución en su conjunto, al considerar tanto su dinámica interna como su finalidad y práctica social.

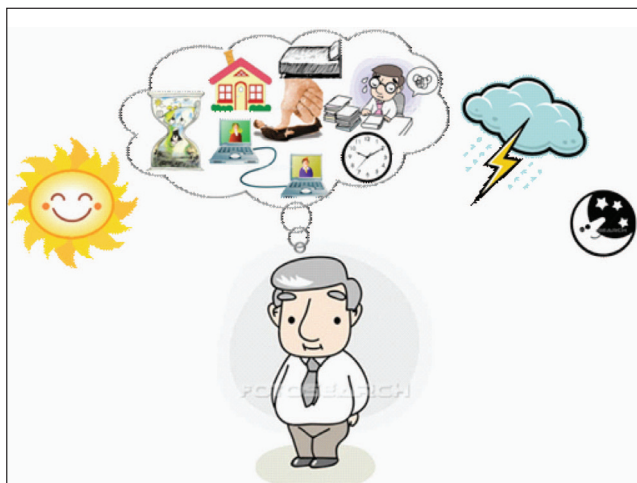
El modelo curricular en la UAEM no responde a una estructura

sistémica institucional, aun cuando en años recientes se han realizado esfuerzos aislados de avanzar hacia nuevos planteamientos, se siguen presentando algunos problemas que se caracterizan por contar con sistemas rígidos de enseñanza, los cuales han dejado de responder a las expectativas de desarrollo en los procesos individuales, profesionales y sociales.

Debido a los cambios organizacionales de la UAEM para operar el MIIC, es conveniente medir el clima organizacional y su relación con el desempeño de los docentes, ya que su actividad se ve reflejada en diversas funciones e impacta en todos los componentes relacionados: investigación, vinculación y extensión, aspectos normativos, de infraestructura, financiamiento y administrativo, tanto en relación con las condiciones laborales, principalmente de los docentes, como de la regulación y seguimiento del proceso académico (UAEM, 2005:8). Ante este panorama, medir la percepción del docente del clima organizacional permite conocer si éste afecta

el desempeño académico (figura1).

Figura 1



Fuente: elaborado por la doctora María Elena Escalona Franco
FACTORES PSICOSOMÁTICOS QUE AFECTAN AL DOCENTE

BIBLIOGRAFÍA

- Arís, Nuria (2008), “El síndrome de Burnout en los docentes de infantil y primaria: un estudio en la zona del Valle Occidental”, <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=2129&SeccioID=2298>, consultado el 10 de enero de 2008.
- Arquero Montaña, José Luis, Donoso Anes, José Antonio (2002), *La responsabilidad de la formación docente: un modelo de actuación departamental. Aprendiendo a enseñar en la universidad*, Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- (2002), *El síndrome burnout en los profesores de contabilidad*, X Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad. Santiago de Compostela, Asociación de Profesores Universitarios de Contabilidad.
- Carbonell, Jaime (2001), *La aventura de innovar, El cambio en la escuela*, Madrid, Ediciones Morata.
- Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M., y Martínez, I. (2003), “Salud psicosocial en profesores: repercusión para la mejora en la gestión de los recursos humanos”, *Estudios financieros*.
- Craig, Brod (1984), *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*.
- Cuenca, R. (2002), *Introducción a los riesgos laborales de naturaleza psicosocial*, Madrid, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Kozier B., Erb, G., Olivieri, R. (1997), “Descanso y sueño”, en Kozier B., Erb G., Olivieri R., *Enfermería fundamental, conceptos, procesos y práctica*, Madrid, Mc Graw Hill Interamericana.
- Leymann, H. (1990), “Mobbing and psychological terror at workplaces”, *Violence and Victims*, 5.
- Llorens Gumbau, Susana, Salanova Soria, Marisa, Ventura, Mercedes

- (2007), "Efectos del tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal", *Revista de Orientación Educativa*, vol. 21, núm. 39.
- _____, García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005), "Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997), "La verdad sobre el agotamiento: ¿cómo las organizaciones causa estrés personal y qué hacer al respecto", San Francisco, Cal., <http://maslach.socialpsychology.org/>, consultado el 29 de enero de 2010.
- Prieto, F., Zornoza, A., Orengo, V., y Peiró, J. M. (1996), "Trabajo e innovaciones tecnológicas de la información", en J. M. Peiró, y Prieto, F. (eds.), *Tratado de psicología del trabajo. La actividad laboral en su contexto*, vol. 1, Madrid, Síntesis.
- Quechua Reyna, Iván (2008), *El Universal*, miércoles 8 de octubre, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/544841.html>, México.
- Rojas Nieto, E. y Hernández Negrín, I. (2005), *Competencias laborales en la cultura de la confianza*.
- Salanova, M. (2003), "Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19.
- Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente (2007), Unión General de Trabajadores (UGT), Madrid, consultado el 15 de enero de 2007.
- Torres Santome, J. (1991), *La vida en las aulas*, Prólogo, de P. Jackson, Madrid, Morata.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2003), Secretaría de Docencia, Coordinación General de Estudios Superiores, Programa

Institucional de Innovación Curricular, UAEM, México.

<http://salud.ideal.es/psicologia/210-tecnoestres.html>, consultado el 23 de octubre de 2009.

<http://www.educaweb.com/noticia/2007/01/15/acciones-preventivas-es-tres-laboral-docentes-28020.html>, consultado el 17 de octubre de 2008.

http://www.slideshare.net/grilla_3/patron-descanso-y-sueno, consultado en octubre de 2008.

<http://www.taringa.net/posts/salud-bienestar/2397869/El-estr%C3%A9s,-causa-del-90-por-ciento-de-las-enfermedades.html>, consultado el 17 de octubre de 2008.

http://www.terra.cl/zonamujer/index.cfm?id_reg=1141128&id_cat=1602, consultado el 17 de octubre de 2008.

<http://www.prevenciondocente.com/mobbing.htm>, consultado el 17 de

octubre de 2008.

CAPÍTULO III

CALIDAD Y PERTINENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Enrique Osorio García

INTRODUCCIÓN

En medio de las aceleradas transformaciones de la sociedad contemporánea, las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a cumplir un papel fundamental para favorecer el desarrollo del país y coadyuvar al bienestar de las personas. En la medida que las IES cumplan con responsabilidad, calidad y eficiencia sus tareas académicas y sociales, el país estará en mejores condiciones para encaminarse hacia una economía más competitiva, una sociedad justa, equilibrada, y consolidar con ello un sistema político democrático. Esto es así porque dichas instituciones son irremplazables en su calidad de instancias productoras de conocimientos y cultura, formadoras de sujetos con capacidad de generar y aplicar las ciencias, humanidades y artes

a través de las distintas profesiones.

La pertinencia se ha convertido en una gran ocupación para las IES; se habla de ella desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, sin dejar de lado lo que ésta espera de la educación superior. Implica no solamente la formación de recursos humanos aptos para impulsar este desarrollo científico y tecnológico y su consecuente generación de riqueza económica, sino que con el énfasis que sea debido, tendrá que enfocar la capacitación de recursos que aceleren la incorporación de los estudiantes a los beneficios del desarrollo para que mejoren sus condiciones de vida y tengan oportunidades reales de ascenso y movilidad social.

Al sistema educativo global le corresponde la formación de recursos humanos para el desarrollo con los conocimientos y destrezas que requieren los empleadores, y al sistema universitario en particular le corresponde la formación de recursos con nivel profesional. Para reconocer la pertinencia se requiere atender la oferta y demanda educativa a partir de la identificación de las relaciones que existen entre los estudios de los trabajadores, ocupaciones desempeñadas y niveles de productividad.

Al abordar el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe a veces la tendencia de reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas económicas o del sector productivo. Sin duda, la educación superior debe atenderlas, pero su pertinencia debe trascender y analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos y solicitudes que al subsistema de educación superior impone la sociedad.

El concepto de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla. La pertinencia tiene que ver con el *deber ser* de las universidades, es decir, con una imagen deseable de las mismas, y que está ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que ellas están insertas y a los retos del nuevo contexto mundial.

Las instituciones educativas han procurado incrementar de manera permanente la calidad con que prestan los servicios y desarrollan sus acciones. Es bien conocida por quienes trabajan en este campo, la que se establece entre el imperativo de la calidad y las exigencias por una mayor cobertura. No es una ecuación sencilla de resolver aquella que se refiere al desafío permanente de la extensión de los niveles de cobertura en las acciones, logrando simultáneamente una gestión de calidad en todos los procesos involucrados: gestión institucional, formación de instructores, técnicos y directivos de centros educativos, procesos de diseño de materiales, medios y recursos didácticos, diseño curricular, determinación y atención de demandas del entorno productivo y social, estrategias pedagógicas, entre otros.

La calidad, en última instancia, se manifiesta en las competencias adquiridas o desarrolladas, en los desempeños que aquéllas permiten y en el mejoramiento de las condiciones de empleo de los egresados y la productividad de las empresas, así como en la adecuada respuesta a los requerimientos de diversos sujetos de atención: individuos, empresas, sectores y cadenas productivas, comunidades, etc.; por lo tanto, la calidad ha sido siempre, un

objetivo y un desafío para la formación profesional.

LAS TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL INTERNACIONAL Y SU IMPACTO EN MÉXICO

Durante los años noventa, México fue objeto de evaluaciones externas de su sistema de educación superior por diversos organismos internacionales: Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), Banco Mundial (BM) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Adicionalmente, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), nuestro país recibió las recomendaciones –a nivel mundial, regional y nacional– para atender las deficiencias en materia de educación superior (COOMBS, 1991:34).

Hubo coincidencias en algunas de las políticas o propuestas recomendadas por dichos organismos para atender la problemática de los sistemas educativos nacionales, pero también se hallaron controversias en torno a la educación superior. El Banco Mundial en 1995, por ejemplo, impulsaba una transformación de la educación acorde con las estrategias de libre mercado y sugería respaldar la privatización de las universidades, la CEPAL en 1992 y la UNESCO, en las conclusiones de sus conferencias regionales y mundiales en 1995 y 1998, proponían el desarrollo e implementación de políticas educativas que incorporaran los requerimientos del crecimiento económico y de la equidad social, desde la óptica del desarrollo humano sostenido; asimismo, seña-

laban la obligación del Estado de fortalecer la educación pública.

Dichos debates reflejan la pluralidad de enfoques e interpretaciones sobre los procesos y proyectos educativos en cada país, así como las resistencias de las comunidades universitarias a transformaciones que no han surgido de las instituciones educativas. Sin embargo, los criterios más aceptados en nuestro país –según destacados investigadores– para reorientar las reformas de las instituciones de educación superior son los de la UNESCO, los cuales se resumen en calidad, pertinencia e internacionalización. La calidad entendida multidimensionalmente –del personal docente, programas académicos, estudiantes–, pertinencia como el modo de responder de la universidad a las necesidades económicas, sociales y culturales de su entorno, e internacionalización entendida tanto en lo que significa el carácter universal del conocimiento como los actuales procesos de integración económica. Los mecanismos de evaluación y acreditación son entendidos como estrategias para dar respuesta a estos retos (Mendoza, 1999:364).

LAS PROPUESTAS DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dicho organismo reconoce la crisis generalizada de la educación superior a nivel mundial, en el documento *Educación superior en el siglo XXI, visión y acción*, se aborda el papel de las universidades en la generación y transmisión de conocimientos relevantes, formación de profesionales y técnicos útiles y responsables, de identidades y transmisión de valores universales, promoción de movilidad social y generación de oportunidades sociales igualitarias, asunto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones de enseñanza

superior frente a los problemas nacionales.

La UNESCO identifica tres tendencias principales en los sistemas de educación superior a nivel mundial: 1) expansión cuantitativa, a pesar de que aún existen dificultades en el acceso para ciertos grupos sociales y se agrava con la brecha respecto al conocimiento y la investigación entre ciertas regiones y países, 2) diversificación de las estructuras institucionales, que se manifiesta en una variedad de formas de organización, programas y planes de estudio, 3) restricciones financieras, que implica las dificultades y limitaciones de los presupuestos públicos para enseñar e investigar, así como el señalamiento de que el Estado es el principal responsable en esta tarea. Dichos desafíos implican repensar el papel y misión de la educación superior, así como intentar superar retos desde nuevos enfoques y establecer propuestas alternativas para su avance futuro, lo que reclama la participación activa de los diversos actores involucrados.

La perspectiva de la interdisciplina y la transdisciplina, acompañadas por el pensamiento complejo, pueden ofrecer una nueva visión o alternativa para enfrentar los retos actuales de la educación superior, sobre todo con miras a la vocación de las instituciones universitarias, las cuales están obligadas, según la UNESCO, a atender las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de la paz, esto es lo que constituye el cimiento de pertinencia de los procesos edu-

cativos (Rodríguez, 2009:4).

PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN

Existe una gran variedad de conceptos sobre la pertinencia de la educación, el adjetivo pertinente, según la Real Academia Española, se refiere a lo apropiado de un argumento o actividad y se relaciona, en su raíz etimológica, a la noción de “pertenencia a algo”. Dicho término surge como consecuencia de los profundos cambios sociales, políticos y económicos experimentados en el pasado reciente. Es un problema histórico que hoy se da en circunstancias cambiadas, relacionado con presiones que la sociedad ejerce sobre las instituciones en el sentido de su calidad y la necesidad de ajuste a condiciones nuevas (Landivar, 2006:24).

En 1999, la UNESCO, en el documento *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, establece que la pertinencia es la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen; según Martínez y Letelier (1997), se define como la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional o programática, pertinencia social o externa, y una interna o institucional caracterizada por la congruencia entre la plataforma teleológica de la institución o programa y los recursos y procedimientos que se lleven para la consecución de aquella (UNESCO, 1998:25).

De igual manera, es necesario contemplar los principios del conocimiento pertinente, ya que estos tienen repercusión directamente en dos sectores, los cuales tienen estrecha relación con el

grado de afectación de la pertinencia sobre la sociedad:

- En el impacto social, ésta recae en la transformación de la percepción para incluir nociones globales donde destaquen los conocimientos locales. Impulso al pensamiento holístico: noción de integración de las partes y las totalidades. Desarrollar una actitud natural de la inteligencia humana para ubicar toda su información en un contexto y en su conjunto
- El impacto en el sistema educativo, está en que debe desarrollar nociones de transdisciplinaridad para organizar contenidos. Revolución del pensamiento con la intención del desarrollo de la habilidad de contextualización. Enseñar los métodos que permitan aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo (García, 1999:16)

Para reflexionar sobre este tema, se dice que la pertinencia se vislumbra como el principio de transformación universitaria de mayor significado en los actuales momentos. Por tanto, ésta implica un complejo cambio de paradigma en la concepción universitaria, cuyo logro debe responder a un proceso de cambio permanente con el objeto de alcanzar las metas de manera constante, pero siempre tomando el tiempo necesario para analizar las acciones que se realicen en el ámbito externo a la universidad.

CLASIFICACIÓN DE LA PERTINENCIA

Ésta se puede descomponer en dos variables fundamentales: interna o institucional (impacto en el sistema educativo) y pertinencia externa o social (impacto social) (García, 1999: 16).

Por lo anterior, se infiere que una institución pertinente “es aquella que contribuye o interviene en la solución de las necesidades o demandas de la sociedad, en sus dimensiones técnicas y sociales, actuales y a futuro, los aportes y la manera como aquella es sentida y percibida por esta”.

IMPORTANCIA DE LA PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como “sociedad del conocimiento, información y aprendizaje permanente”, obliga a replantearse, creativamente, objetivos, misión y funciones de las instituciones de educación superior, a “reinventarlas”, si fuese necesario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales.

El asunto clave consiste, entonces, en traducir las metas y objetivos en términos de las tareas concretas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación de personal de alto nivel, investigaciones a realizar, según la problemática nacional, tareas de extensión y servicios que deberían programarse, proyectos de vinculación con los diversos sectores sociales, etcétera.

Como puede verse, no es asunto sencillo, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para el logro de esos propósitos, sino que, debe estimarse el aporte global que la educación superior, o institución puede dar, a través de sus distintas funciones al desarrollo humano y sustentable de la sociedad.

La educación superior es un fenómeno social de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las demandas del sector productivo y de la economía, los requerimientos de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural.

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los términos más utilizados en estos tiempos es calidad. Se habla de calidad de vida, de las instituciones y en el trabajo, la mayor parte de las veces sin precisar qué se entiende o desde qué enfoque se utiliza dicho término. La diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto dependen lógicamente de los intereses y perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso. De ahí que podamos decir que es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.

En el ámbito educativo, hablar de calidad es complejo y contradictorio debido a que se refiere a la formación de personas en diferentes niveles, lo cual puede hacer caer a los analistas en la subjetividad, teniendo en cuenta que como seres humanos se tienen diferentes conceptos, apreciaciones y visiones del término calidad educativa; la filosofía utilizada sobre éste en las empresas u organizaciones industriales, comerciales y productoras de bienes y servicios, orientan la discusión, teniendo presente que hoy, la institución educativa es vista como una empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como educación, ciencia, tecnología y cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano sostenible y sustentable.

Hasta hace algunas décadas, el término calidad educativa no era una prioridad en los planes de desarrollo educativo de los gobiernos e instituciones, era más importante la masificación, cobertura, financiamiento, descentralización, etc., que ésta como proyecto de mejoramiento personal y social y de desarrollo nacional.

Hoy se pretende que se construya una cultura en una forma permanente de vida, porque en la medida que tengamos mejor calidad educativa, la humanidad tendrá mejores condiciones de desarrollo y de progreso.

CONCEPTOS Y FACTORES DE CALIDAD

Una condición indispensable para asegurar la implantación de una estrategia de calidad consiste en definir y entender con claridad lo que significa este concepto. Los directivos de una institución educativa que se proponen implantar la calidad como

estrategia para competir, tienen que saber exactamente lo que quieren decir cuando hablan de ésta, o para mejorar la calidad de un proceso o servicio, tienen que saber cómo definir una global de proyectos y como medir la producto o servicio.

La falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas impiden que se pueda establecer una definición de este concepto y que sea aceptada de forma unánime.

Las cosas que nos rodean varían en calidad, todos diferimos en su apreciación. Por ello, aunque vivimos momentos en los que la “cultura de la calidad” constituye algo más que una simple moda, debemos reconocer que su definición, al igual que otros conceptos parecidos, como por ejemplo la belleza, depende de la percepción subjetiva de cada observador, por lo que es difícil efectuar una propuesta satisfactoria para todos.

Lo mismo sucede cuando nos referimos a la calidad de la educación. La delimitación de dicho término al ámbito educativo no ayuda de manera especial a precisar su definición, dado que puede ser igualmente abordado partiendo de diversos enfoques y criterios. Sabemos que no tienen los mismos planteamientos sobre la calidad de la educación los investigadores y prácticos, ni tampoco suscriben los mismos criterios quienes diseñan las reformas y aquellos que deben aplicarlas. Ello significa que, cualquier planteamiento justificado sobre la calidad de la educación pueda ser considerado como válido; asimismo, que en todo proceso de análisis de valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar un aspecto del

sistema educativo debemos partir de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto.

CALIDAD, PERTINENCIA Y RELEVANCIA SOCIAL

La educación es un fenómeno social, y no todos sus atributos y dimensiones son medibles. La calidad de los objetos materiales puede establecerse con el apoyo de las ciencias naturales, la de los objetos humanos y sociales lo será, por el contrario, siempre a través de una opinión, aunque gracias a una actividad especializada pueda ser por convención y, por razón, aceptable y aceptada.

No se deben oponer calidad y cantidad, ya que son dimensiones esenciales que se constituyen mutuamente. Por ello, una realidad humana, social y dinámica, como es el caso de la educación, debe ser comprendida a través de un entramado complejo de perspectivas, metodologías, instrumentos y herramientas epistémicas que combinen las dimensiones de calidad y cantidad. Al buscar comprender las realidades humanas, como subraya Stubrin, “se llega a un punto que, sin la mediación de las magnitudes, la interpretación fracasa” (IESALC, 2007: 12). Ambas perspectivas, entonces, se confrontan en una oposición dialéctica, pero necesitamos reintegrarlas si queremos que nos proporcionen un conocimiento confiable.

Por muchas razones, el tema de la calidad es de gran importancia en la agenda política de la educación superior, las principales no necesariamente son las mismas para cada grupo de interés. La cuestión de la calidad es importante para aumentar la competitividad económica, mejorar los indicadores cualitativos,

crear más y mejores condiciones de empleabilidad, dar fe pública del correcto ejercicio de los servicios educativos etc. En todos los casos, hay un fenómeno que confiere actualidad, urgencia y gran necesidad al tema de la calidad. Se trata del fenómeno del crecimiento explosivo de las matrículas e instituciones, que en algunos países alcanzan el nivel de masificación.

Dicho fenómeno se constituye en un campo de tensiones que tiene en su centro una disputa por el significado de la calidad. Argumentos elitistas sostienen que ésta en educación sólo es posible para pocos. Pero, si la pensamos como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. Si tomamos en cuenta los criterios de equidad y justicia social, concepto de educación como bien público, tenemos que concluir que no es de calidad un sistema educativo que margina partes, y muchas veces la mayoría, de la población nacional.

Las cuestiones estructurales externas fueron las que más presionaron a la educación superior a poner la calidad en el centro de su agenda. Desde la sociedad, gobiernos y mercado se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación superior, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global, mismos que impulsan también una revisión de los conceptos de calidad. Los actuales movimientos de reconceptuación de ésta en el mundo académico están poniendo de manifiesto la contradicción entre

los esfuerzos que intentan implantar en la educación superior el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria y la lucha por la preservación del *ethos* académico y de sus valores más identificados con la autonomía, intereses públicos y especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación.

La pertinencia se consigue, con la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con la gente de su entorno, sin perder la perspectiva de universalidad. Los sentidos de esta participación son bidireccionales e incluyen, en su movimiento, a productores y usuarios del conocimiento. De esa manera, este tiene un valor público, es pedagógico y contribuye para el desarrollo social. La alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales, correspondiendo a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas en pro de la afirmación de la identidad nacional.

Las políticas educativas nacionales constituyen una condición necesaria para favorecer la calidad mediante estrategias y acciones consecuentes. Éstas requieren de una precisa participación del Estado que asegure los recursos necesarios para la educación; además es necesario lograr un mayor nivel de compromiso al existente de manera general, como condición básica para cumplir el principio de que la educación es un derecho de todos. Los jóvenes tradicionalmente marginados enfrentan enormes dificultades de llegar a los estudios superiores y competir con aquéllos que poseen un capital cultural y económico que les facilitan la entrada en las más importantes instituciones públicas.

La educación superior no sólo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con cualidades necesarias para la construcción de sociedades democráticas y desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente pueden generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respeta la pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales, en ello consiste el núcleo central de la responsabilidad social de la educación superior (Díaz, 2006: XXXVIII).

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este texto hemos argumentado, que sólo puede ser considerada de alta calidad una educación superior que esté realmente comprometida con los valores públicos de una sociedad específica. Esto significa que aquellos conceptos de calidad que se sostienen solamente en criterios técnicos y presuntamente neutrales están equivocados que hacen abstracción de las realidades concretas, demandas, necesidades y voluntades de las personas y comunidades que constituyen la razón de ser de las instituciones educativas. Sin pertinencia y relevancia social no puede haber calidad en la educación comprendida como bien público.

La calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo integral de los individuos, con atención especial a los tradicionalmente marginados. Un buen desarrollo humano y social requiere un amplio

incremento cuanti y cualitativo de la escolaridad de la población como base fundamental de una fuerte revivificación de las políticas públicas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza. Uno de los elementos clave del desarrollo sostenible, además de aprovechar adecuadamente los recursos naturales, consiste en generar y aplicar conocimientos con fuerte valor social. Para esto son necesarios los materiales y humanos, es decir, financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los estados, de la sociedad y sus instituciones y actores.

La relación entre educación de calidad y construcción de la ciudadanía (sujetos socialmente responsables) no puede ser comprendida fuera de la concepción de educación superior como bien público. Siendo la sociedad su principal referente, su contribución a la construcción de la democracia es una dimensión esencial. Esta dialéctica entre educación pública de calidad y construcción de la democracia y de la igualdad republicana implica el concepto de responsabilidad social de las instituciones educativas y de los deberes de los estados democráticos. La educación tiene dimensiones universales, mundiales, pero es también radicalmente plantada en las realidades locales, nacionales y regionales. Debe ser útil al desarrollo económico, pero esto como instrumento de la humanización, no como horizonte último y razón determinante de la sociedad (Díaz, 2007).

La internacionalización que se somete a los intereses económicos de los grandes actores de la globalización económica utiliza su potestad para crear las bases de un mercado libre que favorece el flujo de oferta y demanda de la educación superior transnacional. Su principal objetivo es, casi siempre, la rentabilidad, con mínimas

regulaciones y de escala global. A su vez, la internacionalización cooperativa vincula a las autoridades y universitarios de distintas instituciones, diferentes sistemas o espacios subregionales, en esfuerzos comunes para alcanzar la calidad, concertando discursos y prácticas que pueden ser traducidos y adaptados a la realidad concreta de cada nación, respetando la diversidad cultural.

En resumen, el fortalecimiento de instituciones y sistemas regionales de educación superior con calidad social requiere procesos de producción de convergencias generales sobre algunos puntos esenciales, todos ellos relativos a la comprensión y la práctica efectiva de relevancia, pertinencia, responsabilidad social y compromisos públicos. Entre tanto, un aspecto importante de la construcción de convergencias amplias es el respeto a la identidad institucional, es decir, el reconocimiento de la autonomía como condición básica para definir la misión y elegir los medios apropiados al cumplimiento de los compromisos frente a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Coombs, P. (1991), *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*, CIDE/SEP, México.
- Casanova, C. y Rodríguez, R. (coord) (1999), *Universidad contemporánea: política y gobierno*, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM/Porrúa.
- Crosby, P. B. (1986), *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control, EE.UU.
- Díaz Sobrinho, J. (2006), *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?*, Brasil, Casa do Psicólogo.
- _____ (2007), “Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, en *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), GUNI/UNESCO, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa,
- García, F. (2002), *Currículum y pertinencia en docencia universitaria*, vol. III, núm. 2, Venezuela.
- Rodríguez, Roberto (s/f), “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(1), <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-rdgo.html>



CAPÍTULO IV

APRENDIENDO A CONVIVIR EN UNA REALIDAD EDUCATIVA MULTI, INTER Y TRANSCULTURAL

Diana Castro Ricalde

La atención a la diversidad cultural en las instituciones educativas debe convertirse en una práctica permanente, aplicable a todos los actores, y permear no únicamente en un aula, durante una clase, sino en todos los procesos y actividades académicas, en la comunidad universitaria y, por ende, en la sociedad en general.

Se trata de apoyar el principio de que “en el sistema educativo debe primero conocerse al *otro*, para después aceptarlo y respetarlo”, y transformar dicho encuentro en un proceso de aprendizaje mutuo y enriquecedor. Así, se deben implementar estrategias para iniciar una educación multicultural en las escuelas, e ir transitando de forma paulatina a una formación inter y transcultural.

Una sociedad plural en la que se encuentren representados todos los grupos y sectores que la integran, debe estar basada en valores democráticos y, en esquemas de trabajo participativo y colaborativo, en el diálogo y el intercambio entre puntos de vista

diferentes y en orden de aprender a convivir en la realidad educativa contemporánea.

En el sistema educativo, la atención hacia la diferenciación y sensibilización en torno a personas distintas, a culturas diversas, debe ser una tarea cotidiana, toda vez que las comunidades contemporáneas son altamente heterogéneas y compuestas por grupos interraciales.

Jacques Delors, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO) que él presidió, planteaba la posibilidad de concebir una educación que fomentara el conocimiento de los demás, de su cultura, e incluso de su espiritualidad. Formulaba que uno de los pilares de la educación debe ser “aprender a convivir” o “aprender a vivir juntos”. Asimismo, postulaba que en cualquier institución educativa, no resulta suficiente favorecer el contacto entre miembros de grupos culturales diferentes –lo que ahora se denomina multiculturalidad–, sino que es necesario, incluso indispensable, propiciar que una relación intercultural entre culturas se establezca en un contexto de igualdad y con base en objetivos comunes.

El diálogo y el intercambio entre puntos de vista diferentes, entre grupos étnicos distintos, siempre será necesario no únicamente a favor de la convivencia, sino del enriquecimiento de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje: “es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen, y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás” (UNESCO, 1998: 89-102).

Esta formación integral del individuo, fin último de la educación, inicia con un descubrimiento interior, hace énfasis en las cuestiones

de identidad personal, toda vez que la búsqueda del bienestar individual nunca podrá estar completa, sin el encuentro del bien común. Una vez que el proceso de descubrimiento y desarrollo de la identidad se inicia, se puede ir transitando a lo social, hacia la revelación de los *otros* sujetos que, al igual que *yo*, conformamos la sociedad.

Otro tema obligado en la agenda de las escuelas para poder conseguir este objetivo, de acuerdo con los planteamientos de Delors, debería ser la participación en proyectos comunes, ya que la formulación de objetivos que involucran a todo un grupo de personas, suele superar el egoísmo e individualismo que prevalecen en las instituciones educativas, y propiciar la convergencia de puntos de vista y el desarrollo de actitudes colaborativas.

A través del reconocimiento de los *otros* y del trabajo en equipo se puede dotar a los sujetos que se forman en las aulas de los elementos mínimos indispensables que les permitan comprender el mundo que les rodea, y trabajar a favor de él, de manera justa y equitativa; si se saben combinar estos dos principios –individual y colectivo–, se podrá alcanzar la satisfacción personal.

El papel que juega la educación en este proceso es propiciar la interdependencia recíproca entre el individuo y su medio físico y social; la escuela debe formarlo para la vida en común, pero resaltando las diferencias culturales, a través de la afirmación de las creencias particulares y distintivas de cada sujeto que acude a formarse y prepararse en la aulas.

En las Instituciones de Educación Superior (IES), en los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos, no se debe perder de vista al alumno como individuo, y dejar de reconocer la individualidad de cada persona: “no se puede crear el sentido de comunidad interracial sin el respeto a la individualidad” (Dossier, 2001: 28).

Para poder entender al ente personal, resulta necesario abordar el concepto de identidad, que a su vez adquiere sentido a través del análisis que la colectividad hace de sí misma, toda vez que inicia cuando el sujeto se cuestiona sobre su existencia, y se identifica o se diferencia de los otros, de aquéllos quienes le rodean.

En un plano ontológico (metafísico), este proceso es una forma de preguntarse quiénes somos, convirtiéndose en un conjunto de fases dinámicas que se van modificando con base en tiempo y espacio; que transitan entre las particularidades de cada sujeto hasta lograr la integración, ya sea total o parcial, con el todo.

En él, el individuo va adquiriendo una conciencia personal y la va contrastando con la colectiva, ya que cada ser posee un deseo intrínseco de “encajar” dentro del sistema comunitario y, por tanto, de circunscribirse a una normatividad aceptada, con el fin último de lograr la cohesión y solidaridad social. Y es precisamente la definición de la propia identidad la que va logrando este objetivo: ser socialmente aceptado y reconocido por el grupo al cual pertenece, o pretende pertenecer.

La identidad es inseparable de la socialización y su eficacia. Mientras más compleja y dinámica es la sociedad, más se concibe al proceso de la identificación, como un elemento central de or-

den social. La identidad encarnará el principio de unidad de las orientaciones normativas, más allá de la diversidad de los roles (Portal, 1997: 48).

La identidad se inscribe en un proceso continuo de diferenciación e integración, que va evolucionando, modificándose a medida que pasa el tiempo, o se cambia de lugar. Existe una reconstitución permanente de la sociedad que permite ir definiendo no únicamente la existencia, sino también ir justificando y garantizando la permanencia de la sociedad. Puede afirmarse que la identidad nace y se desarrolla como producto de un proceso de interacción social cotidiana, en el cual el individuo se va reconociendo a sí mismo pero en función de los otros, es decir, se va viendo –o no– reflejado en los demás. En la medida en la que este reflejo sea más parecido, más fiel a lo que se es, en esa medida la persona se va sintiendo aceptada, acogida, reconocida.

La identidad puede considerarse no únicamente como un medio, sino también como un producto de la propia interacción social que se constituye en un entramado complejo de actuaciones y relaciones, de representación de roles circunscritos a valores, normas y códigos culturales compartidos históricamente por un grupo de individuos. El concepto de identidad, de acuerdo con el sociólogo Sandoval Forero:

... Tiene valores de uso social, cultural y artístico que, de una manera u otra, implica cambios y transformaciones, al igual que repeticiones de ciertos patrones... Si estos mecanismos de adaptación no estuvieran presentes, con seguridad (estos grupos) no sobrevivirían y tampoco mostrarían la tenacidad con que los pueblos se aferran a ciertas creencias y tradiciones (2004: 38-39).

Se trata de una construcción del presente que se proyecta hacia el futuro. Retoma los significados y significantes de un pasado, contenidos en prácticas actuales, pero con nuevos significados, cohesionando internamente a cada comunidad. La identidad se tiene que ir construyendo, porque es una cualidad que nos hace *ser* y nos dice quiénes somos.

Es como un mapa que nos indica dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Es como una brújula que siempre apunta hacia un punto básico, inamovible, para que no perdamos el rumbo y éste no deje de manifestarse donde quiera que estemos (Chapela, 2001: 7). De acuerdo con esta autora, hay dos partes fundamentales que forman la identidad:

- 1) Nuestra historia, raíces (antepasados), lengua, costumbres, valores familiares
- 2) Nuestros deseos, anhelos, ilusiones: ¿qué quiero ser?, ¿qué deseo lograr?, ¿cómo quiero ser conocido?

Con base en lo anterior, que nos conforman los demás, nos perciben, nos reciben y reaccionan ante nosotros: si yo sé de dónde vengo, quién soy y quién quiero ser, los demás nos identifican por ello y nos tratan en consecuencia. Si yo estoy consciente y orgulloso de ser lo que soy, puedo propiciar el respeto y el reconocimiento de los demás.

A partir de estos planteamientos, surge las interrogantes: ¿cómo ayudar a un individuo a fortalecer su identidad?, ¿cómo hacer que un alumno se sienta orgulloso de su origen, independientemente de cuál sea? Si bien es cierto que las identidades son

diferentes, únicas, y que cada uno de nosotros es distinto, incomparable al *otro*, también es cierto que esta condición desigual no nos hace menos o peores. Simplemente, diferentes.

Cada identidad diferente, cada cultura distinta, es la que conforma la diversidad de nuestro mundo. Esto es lo que tenemos que inculcar en los alumnos, en los jóvenes, en la propia sociedad: “que afortunadamente existen mundos que ven la vida y las mismas situaciones desde puntos de vista diferentes; pero que precisamente cuando se mira con distintos ojos, la visión se enriquece y todos podemos ampliar nuestros horizontes”.

LA ESCUELA MULTICULTURAL

Con el fin de promover el conocimiento y respeto hacia la diferencia, los docentes debemos iniciar dicho proceso dentro de la cotidianidad de las aulas en las cuales convergen múltiples culturas y conviven posturas diversas, entender dichas culturas puede ser el primer paso para lograr el respeto.

El multiculturalismo pugna por la aceptación de las culturas que coexisten en un mismo tiempo y espacio, por la valoración de la presencia de otras identidades, distintas entre sí, pero igualmente importantes. Y en este orden de ideas, las instituciones educativas que pretenden consolidar su vocación humanística, adquieren un rol fundamental para la organización y socialización de estas culturas diversas que se encuentran en las aulas escolares.

Esta tendencia educativa se ha concebido como una oposición hacia la unificación, universalización y homologación cultural, toda

vez que celebra y pretende proteger la variedad cultural (Univer-
sía, 2003). Sin embargo, en nuestro país ha tardado mucho en
permear a todas las instituciones, toda vez que a través del tiempo,
la multiculturalidad, más que una manifestación ideológica, se ha
convertido en un problema histórico.

De acuerdo con Martín Hopenhayn: “En América Latina y el
Caribe, los conflictos del multiculturalismo se vinculan histórica-
mente a la ‘dialéctica de la negación del otro’: ese otro que puede
ser indio, negro, mestizo, zambo, campesino, mujer o marginal
urbano. Entendida en términos étnicos y culturales, la negación
del otro se remonta al periodo de descubrimiento, conquista, colo-
nización y evangelización, y recorre la relación entre la metrópoli
(España y Portugal) y la periferia (América Latina y el Caribe).
Pero no acaba allí, sino que se transfigura a lo largo de nuestra
historia republicana y sus procesos de integración social y cultural.
En este sentido, podemos decir que Iberoamérica está marcada
desde sus orígenes por el problema multicultural, en la medida que
la diferencia se constituye en el eje del poder, el disciplinamiento
y la expropiación (Hopenhay, 2002).

En México, al igual que en otros países latinoamericanos, lo
multicultural ha sido visto ancestralmente como la presencia de
culturas señaladas desde el poder, el cual ha tendido a “dictar”
qué contenidos –simbólicos y materiales– deben ser eliminados de
los programas educativos por no adaptarse a las necesidades del
grupo hegemónico.

Una manera ancestral de eliminar estos contenidos ha sido la
homologación de esas prácticas cotidianas, donde ha predominado el
enfoque de “educar para igualar”, con el fin de incrementar el éxito

académico de los alumnos, por un lado, y por otro, negar las diferencias culturales, las cuales no deben existir dentro de una pedagogía tradicional, donde se pretenden alcanzar objetivos de aprendizaje comunes, a través de tareas, proyectos y sistemas de evaluación homologados, para alumnos de iguales condiciones.

Christine Bennett define a la educación multicultural como “...el método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas, y que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas, y en un mundo interdependiente” (Bennett, 2006: 22). Todos los alumnos –sean de minorías o de la corriente cultural dominante– necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las instituciones educativas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando sus currícula, si fuese necesario, para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades.

Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (García, 1997).

Hoy día se considera que la educación multicultural debe propiciar que los grupos minoritarios o en desventaja económica y social puedan “nivelarse” con los demás (educar para igualar), adquirir las mismas competencias y ser educados en los mismos términos de igualdad de oportunidades, pero con pleno respeto a su diversidad e individualidad, y evitando los procesos de asimilación o aculturación.

Sin embargo, el modelo de educación multicultural aún no ha sido adoptado por numerosas instituciones educativas que, por

lo tanto, tampoco han podido transitar hacia la interculturalidad. Si bien es cierto que existe algún tipo de reconocimiento hacia los grupos culturales que convergen en estos espacios –multiculturalidad–, también lo es que todavía prevalecen actitudes racistas, discriminatorias o lo que es igualmente dañino, conductas indiferentes y de no reconocimiento a la diversidad, tarea pendiente de todos los universitarios.

LA ESCUELA INTERCULTURAL

Una institución educativa, y una universidad como la nuestra, debe convertirse en el espacio humanista que propicie y celebre la transmisión, intercambio y difusión de valores y representaciones culturales distintos, de tal forma que los procesos de convivencia y socialización sean prácticas permanentes, y puedan ser utilizados para reforzar a las culturas presentes, no para debilitarlas o perderlas.

Es pertinente enfatizar que la educación multicultural ha comenzado a permear en todos los centros escolares, pero únicamente en términos de convergencia de distintas identidades culturales en los espacios áulicos, de un incipiente reconocimiento de dichas entidades. Pero, prácticas multiculturales cotidianas en las que se propicie el intercambio de conocimientos, tradiciones, costumbres de las distintas culturas en un mismo nivel de condiciones, aún no se ha dado.

La educación multicultural es el primer paso para lograr una escuela democrática y plural, por lo tanto, debe transitarse hacia la

educación intercultural, la cual puede asegurar el desarrollo social sostenible, con una visión humanística de futuro a largo plazo. Para que en las universidades pueda existir una verdadera comunidad intercultural, en la que se consideren igualmente importantes la lengua, las creencias, en suma, toda la cultura de tal o cual grupo, deben resaltarse, no únicamente aceptarse las diferencias.

Debe promoverse toda una corriente política e ideológica a través de la utilización de programas que inculquen en los alumnos y, en general, en toda la comunidad académica, la noción de equidad; esto se logra a través de la integración al currículum académico, de perspectivas culturales diversas.

Aun cuando México es definido como un país pluricultural (artículo 2º constitucional), cinco siglos de historia se han encargado de defender la existencia de una unidad nacional para asegurar la soberanía, dejando de lado la importancia de las diferentes culturas que integran la población mexicana. De hecho, la Conquista fue el primer intento por borrar algunas culturas como las indígenas, para demostrar el dominio y poderío de los españoles.

Y aquellos indígenas que no fueron eliminados, comenzaron a ser explotados, como si fueran seres inferiores que debían servir a un poder superior; otros más fueron abandonados, aislados y marginados, provocando condiciones de atraso y pobreza que subsisten hasta la fecha. En años posteriores, durante la Postrevolución, los gobiernos intentaron asimilar a los indígenas, integrarlos a la vida y, por ende, al desarrollo nacional; para ello utilizaron la educación como su mejor arma, trataron de castellanizar a los indígenas para que olvidaran su lengua y su cultura.

Sin embargo no tuvieron éxito, tal y como lo demuestra la historia reciente, como consecuencia de luchas y conquistas de los propios pueblos indígenas –recuérdese, por ejemplo, el movimiento zapatista–, en los últimos 30 años se ha comenzado a reconocer la diversidad; en la actualidad se está trabajando en la valoración y aceptación de los distintos grupos por parte de todos los sectores sociales.

Así, para desarrollar una educación intercultural en las aulas, deben conocerse y rescatarse las raíces históricas y culturales de cada individuo; luego, propiciar la interacción de los diversos miembros para favorecer la comunicación y el encuentro necesario entre culturas diversas, y después establecer compromisos que permitan la convivencia y el trabajo conjunto en un marco de igualdad.

Hay que valorar en el mismo nivel a todos, que se entienda la interculturalidad como la relación entre iguales, la educación intercultural es enseñarles a los niños que hay otros que también son mexicanos, que existen otras culturas, que nadie es inferior a otros (Ehrlich, 2001: 36).

De acuerdo con Sylvia Schmelkes, quien fungía como coordinadora general de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en México en 2005, se tuvo que empezar a hablar de interculturalidad,¹ porque el término multiculturalidad no satisfizo a nadie, toda vez que:

...Se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concep-

¹ A nivel gubernamental ya se promueve la interculturalidad a través de la creación, en 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuya misión es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos

to no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas. Por eso acudimos al concepto de interculturalidad (Schmelkes, 2005: 5).

Schmelkes (2005) y García *et al.* (1997) afirman que la multiculturalidad conlleva en sí misma la noción de que existen culturas superiores, y que por lo tanto, es necesario borrar o ignorar las diferencias entre unas y otras para que puedan ser homologadas; que las culturas son entidades fijas, con identidades estáticas que no requieren el contacto con otras, y que se bastan a sí mismas.

Dichos autores comentan que la multiculturalidad consiste en la simple existencia de culturas en un mismo tiempo, aunque no necesariamente en un mismo lugar, que no necesitan interrelacionarse por ser diferentes y no poseer espacios comunes de entendimiento. De aquí la necesidad de transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad, la cual postula que una cultura respete y aprecie a la otra, que la valore, que no la absorba ni la asimile; que propicie el intercambio, el diálogo entre iguales.

En este sentido, se hace cada vez más evidente la necesidad de innovar la educación, de eliminar la carga ancestral de inferioridad y desventaja que conlleva la presencia indígena o de otros grupos desfavorecidos en términos sociales, en las aulas de la educación superior. Hace falta integrar la escuela a otras cosmovisiones, toda vez que la educación constituye un medio para la transformación del conocimiento, de lo cultural, de lo humano.

indígenas del país y del mundo circundante a través de una red de instituciones educativas. En la actualidad, existen nueve universidades interculturales diseminadas en varias regiones del país (SEP, 2009).

Educar en la interculturalidad, promover una pedagogía de reconocimiento y respeto hacia la diferencia, hacia *el otro*, propiciar la tolerancia traducida en elogio, defensa y diálogo con la diferencia y entre los diferentes, dentro de un proyecto educativo solidario y democrático, es tarea insoslayable de cualquier Institución de Educación Superior, y punto de partida para cualquier acción educativa que se pretenda emprender en el futuro, enfocada no únicamente desde “nuestro” punto de vista, sino, y sobre todo, desde la mirada de los *otros*.

LA ESCUELA TRANSCULTURAL

Durante siglos ha prevalecido en la sociedad mexicana y, por ende, en algunas microsociedades como son las escuelas, actitudes de discriminación, entendida ésta, de acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, como:

...El trato diferenciado a personas o grupos sociales en igualdad de condiciones que ocasiona la afectación de sus derechos. Está basada muchas veces en prejuicios relativos al origen étnico y/o nacional, pertenencia a un grupo social determinado, color de piel, religión, sexo, preferencia sexual, etcétera (CNDH, 2002: 4).

En términos comunes, discriminar significa diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra; pero ya en situaciones específicas aplicadas a ciertos ámbitos como son los escolares, puede afirmarse que

la discriminación propicia un trato desfavorable hacia los demás a causa de prejuicios y estereotipos ancestrales.

Este tipo de actitudes juega un papel negativo en todo grupo o actividad, ya que representa una enorme barrera que no permite a personas y entidades sociales tener acceso a los medios adecuados para desarrollar sus capacidades e incorporarse en condiciones equitativas al progreso de una comunidad. Las prácticas discriminatorias provocan un daño profundo a la dignidad humana, negando o limitando derechos, libertades y oportunidades a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Para evitar la discriminación por razones de raza, rango socioeconómico, discapacidad o por cualquier condición que haga al *otro* diferente, se deben poner en práctica mecanismos que le permitan a un individuo irse integrando de forma paulatina a determinado ámbito, si así lo desea o lo considera importante para sus propios fines.

Adoptar las creencias, usos y costumbres que más se acerquen a sus condiciones de vida, y amalgamarlas con su propia cultura, “transitar” de una cultura a otra no sólo para evitar o atenuar la discriminación (porque los estereotipos o imágenes mentales que una persona se hace acerca del *otro* suele provocar juicios superficiales y estigmatizadores muy difíciles de borrar), sino para incrementar su acervo cultural y a un mismo tiempo, enriquecer su formación.

La transculturalidad supone que las identidades culturales no existen de manera aislada, encerradas en sí mismas, sino que están permeadas en su interior con prácticas, productos e incluso lenguaje de otras culturas, lo que las convierte en parte de un proce-

so social dinámico y cambiante, en sistemas abiertos en constante transformación; además, trata de resaltar la parte activa, positiva de cada cultura, y hace posible establecer estrategias de interacción e intercambio entre los diversos grupos que entran en contacto. Este tipo de práctica educativa establece que la cultura nativa se debe mantener y preservar, y la cultura “dominante” (en una coyuntura dada) debe adquirirse como una alternativa o segunda cultura, siempre y cuando ello favorezca al individuo.

Se trata pues, de ayudar al alumno a mantener, e incluso reforzar, su identidad dentro de un modelo educativo multicultural, y al mismo tiempo, propiciar el contacto e intercambio necesario con miembros de grupos culturales distintos –educación intercultural– para que, con base en dicha interrelación, el individuo cuente con un abanico de opciones que en un momento dado pueda elegir libremente. Se trata de sumar, no de restar ni modificar.

Este tipo de escuela debe propiciar la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de una minoría tenga que perder su identidad cultural o su lengua (García, 1997).

De esta forma se estarían evitando las condiciones desiguales de acceso a las oportunidades educativas, se estaría incorporando al sujeto perteneciente a otra cultura a la dinámica social prevaleciente, al grupo “dominante”, evitando la exclusión y discriminación, pero sin que ello implique a un mismo tiempo, la pérdida de la ideología propia. Y particularmente, se le estaría dotando de las herramientas necesarias para lograr sus propósitos personales.

La influencia del tipo de interacción entre los pares es especialmente significativa en el nivel de aspiración educativa y el logro académico y en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea, lo que resulta relevante en la construcción de la identidad étnica, afiliaciones juveniles y desarrollo de las competencias interculturales (Fernández, 2007).

Está comprobado que quienes cuentan con estructuras de relaciones sociales más fuertes, quienes pueden adaptarse mejor a las condiciones que impone el medio, cualquiera que éste sea, tienen mayores oportunidades de “sobrevivir” y de integrarse exitosamente al colectivo; “en este sentido, estaríamos en presencia de un sistema abierto y cerrado: abierto a los cambios y condiciones externas y cerrado en torno a sus patrones de identificación, lo que le hará cohesionarse frente a la presión de otros sistemas ajenos” (San Nicolás Romera, 2002).

En este modelo educativo se estaría buscando incorporar al alumno a los procesos cambiantes y flexibles de las sociedades contemporáneas, donde los intercambios que se establecen son voluntarios, conscientes, producto de una toma de decisiones, pero especialmente, más productivos. En suma, se estaría tratando de propiciar el acercamiento, el conocimiento, el entendimiento y el respeto entre culturas; pero también, una mezcla de ellas, una recomposición del individuo que le permita trascender sus propias fronteras y proyectarse hacia los demás de manera renovada y fortalecida.

REFLEXIÓN FINAL

Ante este panorama, es tarea indispensable e insoslayable introducir cambios en las instituciones educativas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo manifiesto como en lo inconsciente. Debe reconocerse que el fracaso escolar al que se enfrentan algunas minorías étnicas, o estudiantes procedentes de grupos culturales distintos, no siempre se debe a razones in-Aún no se han tomado las medidas necesarias y pertinentes en las escuelas para educar con base en referentes culturales, por lo que debemos comenzar a formar a los alumnos para la convivencia y el trabajo en equipo, y para convertir el diálogo intercultural en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de los saberes propios de los procesos educativos. En las IES, la convivencia tiene que empezar a enseñarse o debe continuar reforzándose de manera cotidiana como parte del modelo pedagógico del profesor y, por ende, de sus estrategias didácticas.

Una sociedad caracterizada por la tolerancia, equidad e inclusión, es aquella donde se valora la propia identidad y se reconoce la importancia de los *otros*; se trata de una estrategia inteligente y oportuna que tendríamos que estar considerando en orden de “aprender a convivir” todos “nosotros”, en las comunidades multi, inter y transculturales a las cuales pertenecemos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, Christine I. (2006), *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*, EE.UU. Allyn and Bacon, editors.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2002), *Defiende el derecho a la no discriminación*, México, CNDH.
- Chapela, Luz María (2001), *Nuestras identidades*, México. Instituto Nacional Indigenista.
- Dossier (2001), “Los retos de la globalización”, *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, núm. 101, Madrid.
- Ehrlich, Patricia e Imelda Zamudio (2001), “La educación en el mundo indígena”, *Revista Reencuentro*, núm. 32, diciembre, México, UAM Xochimilco.
- Fernández Enguita, Mariano *et al.* (2008), “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”, *Revista de Educación*, núm. 345, enero-abril, Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y Comunicación, http://www.oei.es/re345_07.pdf, consultada en febrero de 2010.
- García Castaño, F. Javier, Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1997), “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Educación Bilingüe Intercultural, OEA, <http://www.oei.org/co/oeivirt/rie13a09.htm>, consultada en enero de 2010.
- Hopenhayn, Martin (2002), “El reto de las identidades y la multiculturalidad”, *Pensar Iberoamérica*, *Revista de Cultura*, OEA, núm. 0, febrero, <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>, consultada en junio de 2009.

- Portal Ariosa, María Ana (1997), *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México D.F.*, México, UAM Xochimilco.
- San Nicolás Romera, César (2002), “Transculturalidad y conflicto: una reflexión sobre etnocentrismo y medios de comunicación dentro de la dinámica semio/socio/comunicativa”, *Razón y palabra*, número 27, junio-julio, <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antecedentes/n27/csan.html>, consultada en enero de 2010.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2004), *La danza de los arrieros. Entre la identidad y la memoria*, México, Ediciones Insumisos Latinoamericanos, Cuerpo Académico Internacional e Interinstitucional.
- Schmelkes, Sylvia (2005), “La interculturalidad en la educación básica”, conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, organizado por Editorial Santillana, celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero, http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf, consultada en junio de 2009.
- Secretaría de Educación Pública (2009), *Universidades interculturales*, Subsecretaría de Educación Superior, SEP, http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales, consultada en enero de 2010.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Tecnología (1998), “*Los cuatro pilares de la educación*”, en “La educación encierra un tesoro”, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, consultada en enero de 2010.
- Universia (2003), *¿Qué es el multiculturalismo?* Portal Universia, Madrid, <http://solidaridad.universia.es/multiculturalidad/quees.htm>, consultada en junio de 2009.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

7

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

Martha Díaz Flores

13

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES QUE AFECTAN EL DESEMPEÑO DOCENTE

María Elena V. Escalona Franco

45

CAPÍTULO III

CALIDAD Y PERTINENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María Esther Aurora Contreras Lara Vega

Enrique Osorio Garcia

75

CAPÍTULO IV

APRENDIENDO A CONVIVIR EN UNA REALIDAD EDUCATIVA MULTI, INTER Y TRANSCULTURAL

Diana Castro Ricalde

95

ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA, de Martha Díaz Flores (coordinadora), se terminó de imprimir en mayo de 2012, en los talleres de CIGOME S.A. de C.V. La edición consta de 300 ejemplares. *Cuidado de la edición:* Roberto C. Quezada Carrillo. *Formación:* Eva Laura Rojas. *Portada:* Ángel A. Esquivel López.

Editor responsable

José Luis Arriaga Ornelas



DEPARTAMENTO
EDITORIAL
U A E M