



# Modelos educativos

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tercer cuatrimestre

Junio – Agosto

Dr. De León Morales José Enemías

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### **Antecedentes históricos**

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

## **Misión**

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

## **Visión**

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

## **Valores**

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

## Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

## Eslogan

“Pasión por Educar”

## Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

---

## Modelos educativos

---

### **Objetivo de la materia:**

Orientar el proceso educativo central a la formación de profesionales que impulsen la actividad productiva de cada región del país, la investigación científica, la innovación tecnológica, la transferencia de la tecnología, la creatividad y el emprendimiento para alcanzar un mayor desarrollo social, económico, cultural y humano. Estamos seguros de que nuestros egresados serán aptos para contribuir en la construcción de la sociedad del conocimiento, participar en los espacios comunes de la educación superior tecnológica y asumirse como actores protagónicos del cambio.

### **Unidad I**

#### **Dimensión filosófica**

- I.1. Principios filosóficos.
- I.2. Visión y misión.
- I.3. Consideraciones éticas.
- I.4. De la dignidad humana.
- I.5. De la libertad, la justicia y la equidad.
- I.6. De la identidad, el sentido y la ética.

### **Unidad 2**

#### **Dimensión académica**

- 2.1 Plano social.
- 2.2 Panorama actual del contexto social y las necesidades educativas.
- 2.3 Formación y desarrollo de competencias profesionales.
- 2.4 Plano psicopedagógico.
- 2.5 El proceso de aprendizaje.

2.6 Los contenidos educativos.

2.7 La relación didáctica.

2.8 Las estrategias didácticas.

2.9 La evaluación.

### **Unidad 3**

#### **Plano curricular**

3.1 Plano curricular.

3.2 Programas de estudio.

3.3 Las academias.

3.4 Formación del capital humano para la investigación.

3.5 Formación del capital humano de alto nivel.

3.6 Práctica educativa.

### **Unidad 4**

#### **Dimensión organizacional**

4.1 Gestión educativa para el alto desempeño.

4.2 Gestión por procesos.

4.3 Liderazgo transformacional.

4.4 Coordinación y organización del posgrado.

4.5 Gestión educativa y de investigación.

### **Criterios de evaluación:**

Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico). En plataforma	20%
Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico).	10%
Actividades aulicas (Participación)	20%
Examen (Prueba escrita)	50%
Total	100%
Escala de calificación	7-10
Mínima aprobatoria:	7

---

## Unidad I

---

### Dimensión filosófica

- I.1. Principios filosóficos.
- I.2. Visión y misión.
- I.3. Consideraciones éticas.
- I.4. De la dignidad humana.
- I.5. De la libertad, la justicia y la equidad.
- I.6. De la identidad, el sentido y la ética.



### **1.1. Principios filosóficos.**

1. El ser humano como persona es un fin en sí mismo, inmanente en tanto mantiene su esencia humana; tiene identidad propia, única e irrepetible; es autónomo y al mismo tiempo interdependiente; es un ser histórico, creador de su cultura, consciente de sí y del Universo; es digno, libre y por tanto responsable de sus actos. Es un ser en constante evolución y búsqueda del conocimiento, la justicia, la felicidad y autorrealización, capaz de transformar su entorno y trascender por sus acciones.

2. El ser humano como ciudadano, creador de cultura y símbolos, moldea su identidad y participa en el compromiso colectivo de construir y preservar una sociedad democrática, justa y equitativa. En consecuencia, erige un estado de derecho, actúa en el marco de la legalidad, la ética y el respeto a los demás y al medio; tiene un profundo sentido de identidad y pertenencia nacional y asume su responsabilidad de impulsar un desarrollo sustentable que respete las raíces Multiculturales

3. El ser humano, como sujeto de aprendizaje, pensante y crítico, percibe la educación como un proceso de socialización que contribuye a su formación para la vida, que lo orienta en el ser, el pensar y el hacer con actitud analítica, reflexiva y ética en y ante la sociedad; que potencia y perfecciona sus capacidades intelectuales, físicas, emocionales y culturales, y lo impulsa a adquirir y desarrollar un cúmulo de competencias profesionales que le permiten

afrontar y resolver los problemas de su entorno, realizando procesos mentales y acciones de elevada precisión y complejidad.

4. La educación es un medio instrumental que, estructurado en modelos de enseñanza-aprendizaje, posibilita la adquisición, construcción, trasmisión e incremento de los bienes materiales e inmateriales que constituyen la cultura y el conocimiento humano, trasmutando lo deseable en posible y lo posible en real, mediante procesos conceptuales y prácticos que contribuyen a la formación y el desarrollo del individuo, a la socialización y, por tanto, a la transformación de la sociedad.

5. La educación despliega un proceso conceptual y práctico continuo de enseñanza-aprendizaje que activa y desarrolla de manera integral todas las capacidades del ser humano – físicas, mentales, emotivas y espirituales–, orientando sus aptitudes y actitudes para aprender a ser, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir como individuo autorreflexivo, ciudadano consciente y solidario, y profesional responsable que participa en el desarrollo sustentable y en la solución de problemas reales, con la finalidad de vivir en plenitud.

6. La educación sitúa, forma y desarrolla integralmente a la persona; es decir, le imbuje el sentido y la certidumbre de buscar el equilibrio entre los planos físico, mental y espiritual, al tiempo que estimula sus capacidades e inteligencias, infunde en su conciencia la percepción axiológica de su realidad y armoniza su ser con el medio y el Universo.

7. La educación tiene como objetivo primordial contribuir a la formación del individuo, infundiéndole el deseo de tener una vida de calidad para sí mismo y para los demás, de conformidad con su entorno, dotándole de la plena conciencia de sus derechos y obligaciones en la convivencia social y la capacidad de discernir el valor de las necesidades, las implicaciones éticas de sus acciones, la búsqueda del autoconocimiento y el ejercicio de la libertad. En este contexto, la satisfacción de las necesidades humanas –materiales, intelectuales, emotivas y espirituales– robustece la voluntad, fortalece la libertad y es un aliciente para experimentar una vida plena y productiva.

8. El desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico se entiende como un proceso dialéctico, histórico y en permanente transformación, que responde a necesidades y demandas de diversa índole. A este respecto, la educación –al contribuir a la formación y desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano– privilegia la autorreflexión para resolver contradicciones de conciencia en cuanto a la construcción social del conocimiento, el sentido ético de su aplicación y utilidad, así como de su trascendencia en la búsqueda del bienestar humano.

9. En la educación se debe estimular la reflexión sobre el uso racional de los productos y procesos científico-tecnológicos y su impacto en el ambiente –con la premisa de conservar y mantener el planeta en óptimas condiciones para la vida–, en el entorno cultural y en la reconfiguración de las nuevas relaciones socio-laborales que se deriven de las condiciones generadas por estos avances.

## 1.2 Visión y misión

La visión como un estado ideal y deseable futuro de la institución educativa debe contar con ciertas características para lograr el efecto deseado y el compromiso necesario dentro de la misma organización. La visión se define como:

“Un enunciado coherente, convincente y estimulante de la prospectiva de largo plazo de una institución. Es el estado perfecto, que quizá no será alcanzado, pero que se intentará lograr permanentemente.”

“La visión constituye la guía de la organización y, para su logro, deberá ser comunicada al personal en un ambiente de trabajo participativo” (Meade, 1999).

“La visión es construida con base en el estatuto de la misión, creando una imagen de lo que la institución deberá ser con el fin de realizar la misión establecida” (Dew, 1997, p. 75).

En el desarrollo de la visión, John R. Dew (1997) plantea el que responda a las siguientes preguntas:

Qué	Por qué	Cómo
Un estatuto de qué es lo que la institución será.	Brinda al personal un principio común respecto a qué es lo importante hacer para la institución.	El equipo de planeación estratégica discute en qué desean que se convierta la institución en un futuro.

La visión del futuro está basada en un diagnóstico situacional de la institución (fortalezas y debilidades) considerando los posibles escenarios (elemento de prospectiva) y los grupos de interés (son todos los relacionados con la institución: padres de familia, alumnos, alumnos potenciales, exalumnos, otras instituciones, el gobierno, etc.). Y para llevarla a la realidad es vital contar con valores claros e institucionales que sean las guías de conducta para el logro de la misma (figura 2.4).

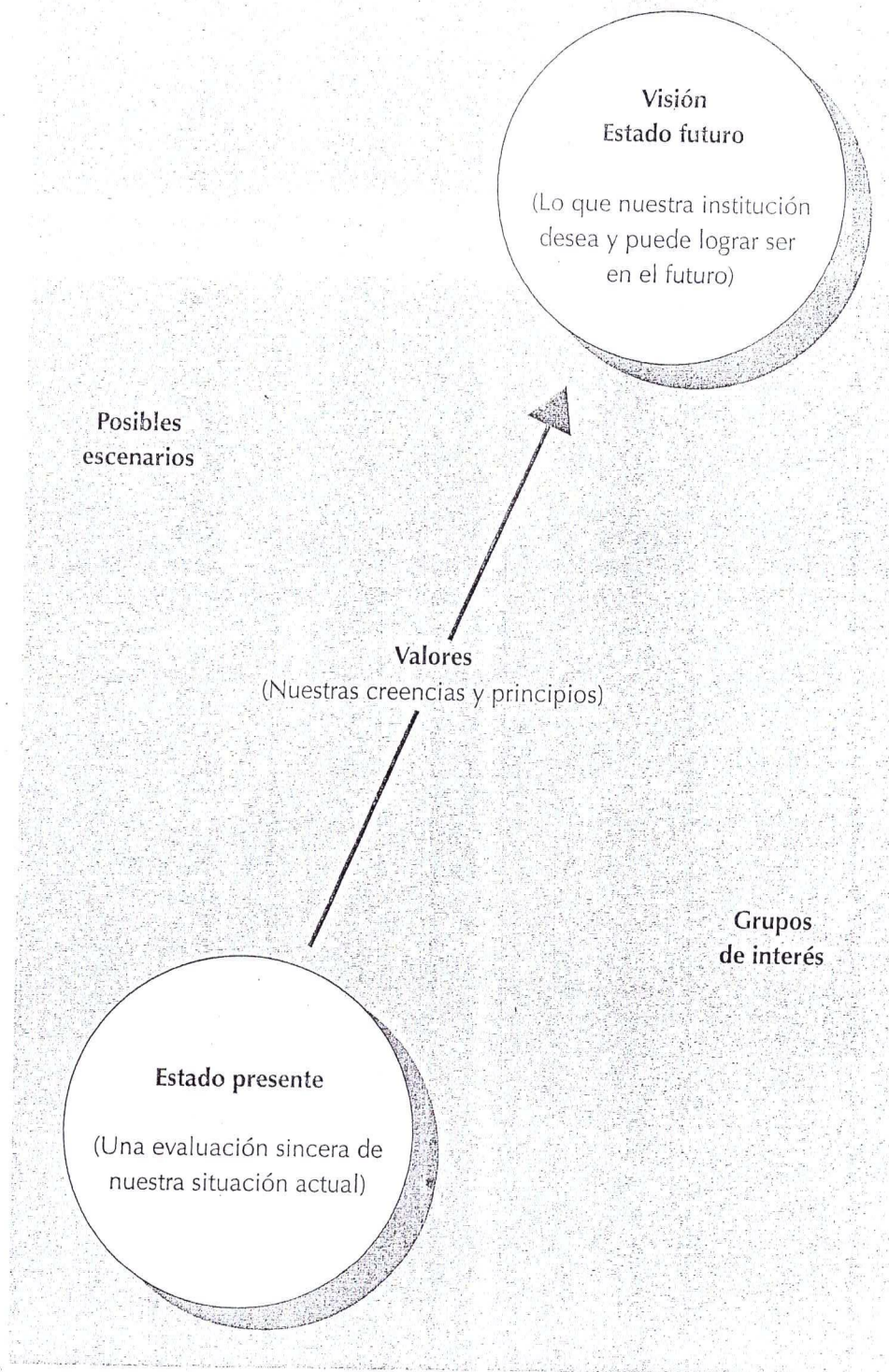


Figura 2.4. La visión del futuro (Stewart, 1993, p. 89)

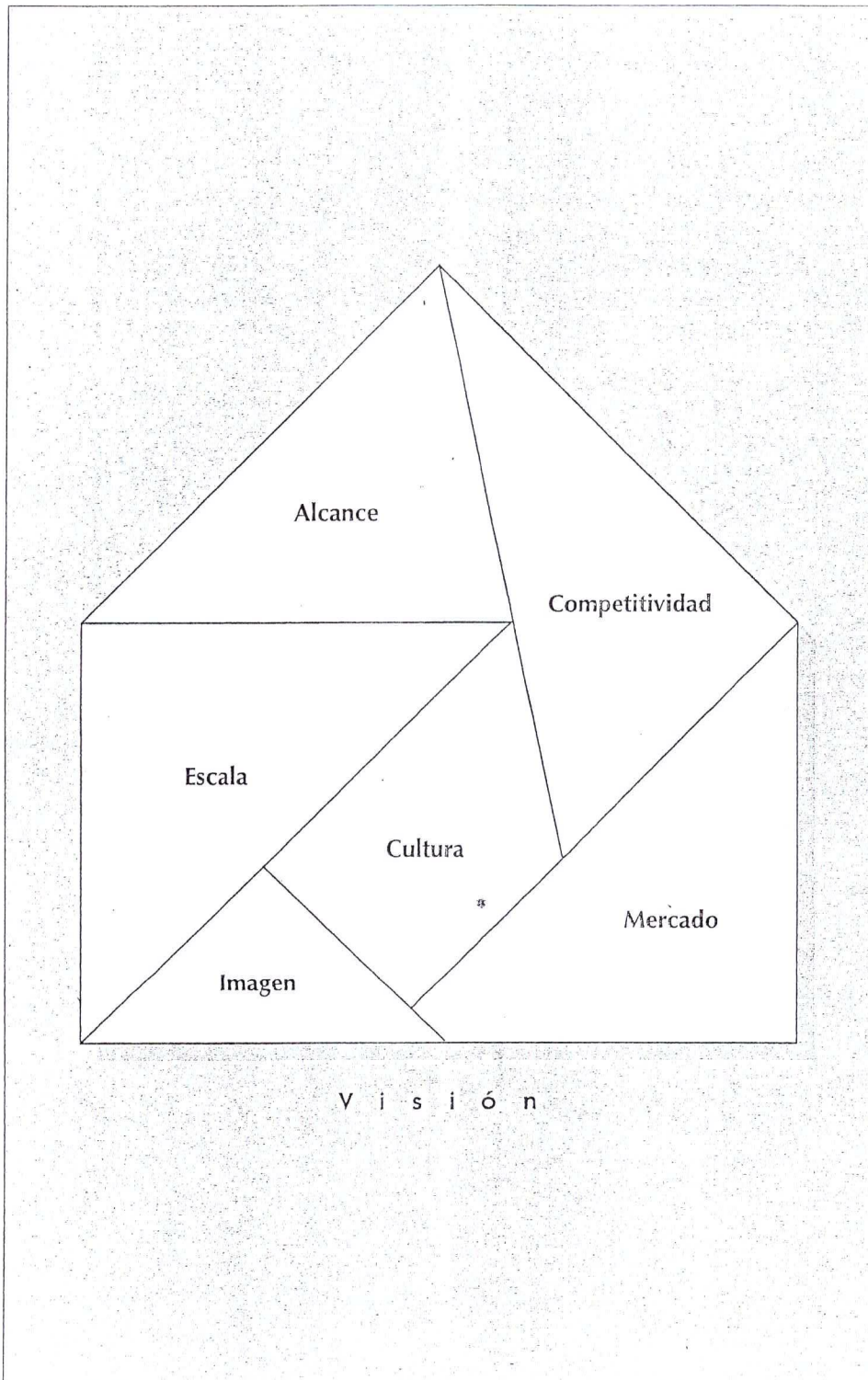


Figura 2.5. Características de la visión (Wilson, 1992, p. 21)

Cuando una institución busca definir su visión es importante que cumpla con los siguientes elementos (figura 2.5):

1. **Alcance.** El rango y mezcla de actividades en que la institución desea involucrarse.
2. **Escala.** El tamaño deseable de la institución en el futuro.
3. **Competitividad.** La base sobre la cual la institución desea distinguirse (tecnología, servicios...).
4. **Cultura.** La estructura, sistema de gestión y cultura operativa de la institución.
5. **Imagen.** La imagen externa y las relaciones internas que la generan.
6. **Mercado.** Líneas de productos y/o servicios y nichos de mercado que la institución desea atender.

#### *Algunos ejemplos de visiones institucionales:*

##### Visión UANL 2006

El estatuto de Visión define de manera precisa el futuro de la Universidad, tal y como ésta es visualizada en el futuro proyectado. Las casi 12 mil personas que participaron con sus propuestas para el estatuto de visión coincidieron en señalar que en el año 2006:

*La Universidad Autónoma de Nuevo León será reconocida como la mejor universidad pública de México.*

Esta visión es resultado de una serie de conjugaciones entre las funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura, y la interrelación con la sociedad a la cual debe y beneficia con su actividad.

Para alcanzar la Visión se requieren las siguientes condiciones básicas:

- Una estrecha interrelación con la sociedad de la cual forma parte
- Un cuerpo docente de clase mundial
- Egresados capaces de desempeñarse exitosamente en los ámbitos mundiales
- Una mística institucional constituida por principios y valores que, guiando el pensamiento y las acciones del hombre, haga posible su desarrollo integral y la convivencia humana.

## Visión Liceo de Monterrey

- "Ser la mejor institución que proporciona una formación integral con el propósito de transformar la sociedad, formación basada en los principios cristianos y orientada a la excelencia."

Una vez que se plantea la visión institucional se continúa con la dinámica de plantear escenarios posibles para definir las directrices institucionales.

La misión desempeña una función importante creando una identidad y clarificando la razón de existir de la institución, esta fase de la planeación es con la que se continuará para retomar después el rol de los escenarios dentro de un esquema de planeación normativo prospectiva.

## MISIÓN

La misión se deriva de la visión y ayuda a la institución al logro de aquella. Una institución sin misión, sin definir el rumbo a seguir, provoca que sus distintos grupos de interés y unidades organizacionales busquen sus propios fines sin lograr un efecto de sinergia por no contar con una meta común (figura 2.6).

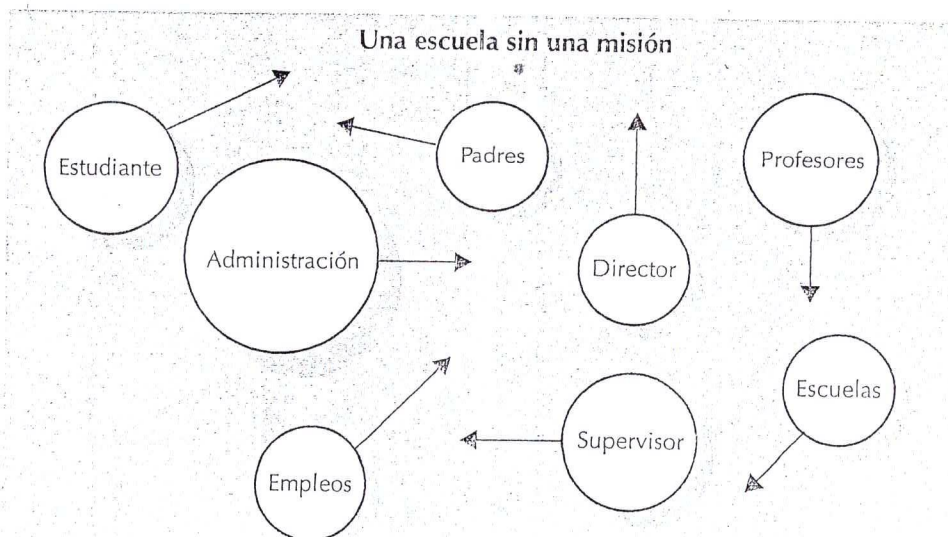


Figura 2.6. Una institución sin un fin común

Algunas definiciones del concepto de misión son:

- “El enunciado general y duradero del propósito de la institución que la distingue de otras instituciones de su misma naturaleza, la identifica definiendo el espectro de sus operaciones en términos de su área de influencia y del valor agregado que proporciona” (Daniel Meade, 1999).
- “La misión es una declaración pública para todos los beneficiarios y grupos de interés de la institución educativa que provee una guía acerca del qué hace la institución y para qué existe. Indica cómo la institución se posicionará a sí misma para satisfacer las necesidades de sus beneficiarios. Como declaración tiene que ser clara y concisa” (John R. Dew, 1997).

Para crear la misión, John R. Dew (1997) recomienda tener presente:

Qué	Por qué	Cómo
Una declaración concisa que exprese el propósito principal de la institución.	Provee un enfoque para la institución. Sirve como un principio guía para la planeación estratégica.	Formar a un equipo que represente todos los niveles y perspectivas dentro de la institución.

Además, el considerar la calidad como un elemento y medio fundamental permite acentuar la forma en cómo se realizan las cosas en la institución, proveyendo un estándar que posibilite hacerlo lo mejor posible.

Es importante diferenciar las características entre la misión y la visión (véase cuadro 2.1):

Misión	Visión
Hoy	Mañana
Identifica al cliente	Inspiración, idea brillante
Procesos críticos	Proporciona criterios para la toma de decisiones
Nivel de cumplimiento	Eterno, sin limitación de tiempo

**Cuadro 2.1.** Diferencias entre misión y visión (John R. Latham, 1995, p. 65)



La misión habla de un ideal actual a buscar, a alcanzar, y la visión es el sueño a realizar en un futuro de largo plazo. Como menciona el cuadro 2.1, la misión identifica la razón de ser de la institución, a sus clientes o beneficiarios. La visión establece una guía que afectará las decisiones de hoy para poder alcanzarla.

En distintas ocasiones, se ha visto que cuando una institución inicia con su proceso de planeación normativa, lo primero que busca es su identidad (la misión), la aplica durante cierto tiempo (aproximadamente un año) para posteriormente darla a conocer a la comunidad. Esta comunicación de la misión implica un esfuerzo igual al que se invirtió en el desarrollo de ella (Dew, 1997); en las juntas de la institución, en la inducción al nuevo personal, en los planes de capacitación, en cada oficina, etc., la misión debe estar incluida.

Al igual que la visión, al definir la misión es importante considerar sus características convenientes (Guerra, 1994), pues ésta debe:

- Ser trascendente, congruente y basada en una norma de excelencia
- Englobar los objetivos de la institución en forma medible. La misión debe apoyar el desarrollo de indicadores institucionales estratégicos que midan el avance del logro de la misma
- Diferenciar a la institución de otras similares
- Definir el giro deseado por la institución
- Ser digna, significativa, estimulante y comprometedora
- Ser redactada en forma clara, sencilla y atractiva.

Una guía para definir la misión es evaluando las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de servicios ofrece la institución?
- b) ¿Quiénes son los beneficiarios de la institución?
- c) ¿Cuáles son las necesidades que la institución pretende satisfacer?
- d) ¿Hacia dónde se dirigen los objetivos de la institución (este punto se refiere las expectativas a futuro)?
- e) ¿Qué los hace diferente de otra institución?
- f) ¿En qué forma pueden colaborar cada uno de los miembros en el cumplimiento de los objetivos de la institución?

Es interesante reflexionar sobre cuáles son las consecuencias de no tener una misión institucional:

- “Pocas instituciones tienen una idea clara de su misión y ésta es una de las principales causas de sus peores errores... No se tiene un con-

cepto de aquello para lo cual la institución es realmente buena ni de aquello para lo que no sirve...” (Peter Drucker; citado en Marmolejo y Ruiz, 1995).

- Tendencia al oportunismo: en la búsqueda de convenios y planes tentadores que exigen cualidades que no posee la institución y que pueden llevar a desperdiciar recursos y otras consecuencias perjudiciales para los intereses de la institución.

Una vez que la institución tiene claramente definida su misión, puede presentar el hecho de que sus unidades organizacionales: departamentos, direcciones, facultades, requieran definir y clarificar el rol y razón de su existencia y el cómo afectan en el logro de la misma. Esto se conoce como misiones de segundo y tercer nivel.

A continuación se muestran ejemplos de algunas misiones institucionales:

#### Sistema ITESM

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey es un sistema universitario que tiene como misión *formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad* para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.

#### Liceo Anglo-Francés de Monterrey

La misión del Liceo Anglo-Francés de Monterrey con la que está comprometido todo nuestro personal es la de:

- Proporcionar una educación integral de mejora continua, para lograr la excelencia y formar personas realizadas, capaces de responder a las necesidades sociales actuales y futuras.

#### Colegio Montessori Sierra Madre

Proveer un ambiente rico en el aprendizaje para que favorezca a cada alumno el crecimiento y entusiasmo en el aprender para la vida, facilitando su autoconstrucción con base en la filosofía Montessori.

## 1.3 Consideraciones éticas.

La ética profesional no es simplemente una deontología o un conjunto de normas para regir la conducta de quien ejerce una labor profesional; es un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectivo teórica y prácticamente. En el ámbito de la educación, para cumplir con ese compromiso el y la docente han de ser conscientes de sus tenencias prácticas, intelectivas y morales, así como del deber de desarrollarlas constantemente para ponerlas a disposición de sus estudiantes y ayudarles a crecer cognitiva, afectiva y moralmente de manera integral.

### DEFINICIÓN DE LA ÉTICA

Etimológicamente la ética dimana del término griego *ethos* que significa costumbre, o lugar donde mora el ser humano. Sin embargo, existe otro vocablo que proviene del latín *mos-moris*, el cual, casualmente, significa también costumbres. La ética como reflexión teórica, en sus inicios, se le atribuye regularmente a Sócrates (470–399 a.C.) quien pregonaba la aspiración del ser humano por alcanzar su ser pleno y verdadero, mediante el conocimiento y la práctica virtuosa, de ahí, su ya memorable sentencia exhortativa de añeja data: “Conócete a ti mismo”, inscripción que aparecía en el oráculo de Delfos.

Algunos teóricos definen a la ética como una ciencia, cuestión con la que, particularmente, no estamos de acuerdo, y preferimos, como lo hace Marlasca (2001) hacer referencia a la ética como un saber, “(...) racional, metódico, coherente y sistemático” (p. 27-28) (5)

Nuestra adhesión al autor goza de una razón pertinente, a saber, la ética es normativa, esto es, vinculante, obligatoria para con las pautas establecidas que permitan la convivencia del grupo humano. En tanto que, la ciencia es meramente descriptiva, explicativa, es decir, que un biólogo, por ejemplo, no le dirá a un chimpancé como debe comportarse, simplemente describe su comportamiento y saca conclusiones constatables bajo rigor científico.

### ÉTICA GENERAL Y ÉTICA PROFESIONAL

En principio sería válido hablar de una ética profesional o de una moral profesional, o de valores éticos y morales, pero en la actualidad esos sentidos están diferenciados. Hoy día se entiende a la moral como lo vivido y practicado por una colectividad determinada, esto es, lo fáctico (hecho concreto). En tanto que, la ética se concibe como una reflexión teórica sobre la moral vivida y practicada. Así definida, la moral sería el objeto de estudio de la ética. Por esta razón es que ha de hablarse, según la diferenciación hecha, de valores morales y no de valores éticos, para ser precisos. De igual manera, sería más conveniente hablar de códigos de moral profesional que de códigos de ética profesional. Por esta misma razón, la ética profesional no se reduce a la deontología, pues, en su compromiso va más allá del mero cumplimiento de la norma que rige al gremio, aunque lo implica.

En síntesis, la ética general es aquella que se refiere a los principios universales del actuar humano (valores, diferencia entre bien y mal, libertad, responsabilidad, acto humano) Entonces ¿en qué se diferencia esta ética general de la ética especial o profesional? La respuesta, sin lugar a dudas, es que, la ética especial o moral profesional aplica los principios de la ética general a situaciones particulares o coyunturales, según sean sus coordenadas espacio – temporales. Un ejemplo de ello puede ser el siguiente::

Hasta mediados del siglo XX, en Costa Rica, era usual que los y las docentes aplicasen algún castigo físico a sus estudiantes con el aval de los padres y madres de familia, es más, hasta era bien visto por ellos (as) El hecho de que el o la docente impusiesen su autoridad con ese margen de rigor venía con su práctica docente, dado su carácter vicariante. Así, moralmente ese comportamiento gozaba de la aprobación tácita, si se puede así decir, del conglomerado (adulto) costarricense. Hoy día, esa conducta es moralmente sancionable e impropio tanto humana como psicológica y pedagógicamente. En este caso, tal y como se aprecia, la coyuntura ha cambiado de forma notable, y las decisiones, en este aspecto, se ven condicionadas por las circunstancias actuales. Sería conveniente preguntarse por qué el castigo físico sigue siendo, en el plano general de la sociedad, y no en el particular docente, una opción válida y casi irrenunciable de muchos padres y madres de familia para educar a sus hijos e hijas.

Si se relaciona el decurso de acontecimientos cotidianos que demarcan nuestras vidas, con la profesión que se haya elegido, se puede decir que nadie, por razones obvias, es primero profesional que sujeto moral. Por ello, es que la moral vivida forma parte habitual e irrecusable de nuestras actuaciones, en cualquier esfera social en que nos encontremos. Se es profesional al ostentar - además del conocimiento especializado para el ejercicio de la labor- principios éticos que nos hacen ser personas libres y responsables de nuestras acciones e imputables moralmente por ellas desde una normativa codificada que compete al gremio al cual se pertenece.

En congruencia con lo anterior, se puede decir que la profesión como práctica social, guarda un fundamento eminentemente iluminado por el bien común, tal y como apunta Muñoz:

“El código de moral profesional –inmerso en el código moral más amplio de la sociedad- crea como expectativa más importante la de un ejercicio profesional óptimo y responsable en beneficio del bien común (...) el profesional no sólo desempeña una función social que contribuye al bien común (...) también, y más específicamente, cada profesional forma parte de la intelligentsia de la comunidad del país. La totalidad de los profesionales son la intelligentsia y son los usufructuarios, promotores y depositarios del saber logrado por su sociedad. Como depositarios del saber de ellos dependen, en forma considerable, las posibilidades de sobrevivencia y desarrollo de la sociedad” (fMuñoz, 1989:379-384) (6)

La responsabilidad asignada a los y las profesionales, ha de estar regida por códigos de moral profesional, los cuales, han de estatuir en sus normas el apego a ese fin común que está en el origen mismo de las profesiones.

Evidentemente, aunque parezca una verdad de Perogrullo, una sociedad agraria y autosuficiente, por la simpleza de sus relaciones, difiere notablemente de una sociedad multiplicadora de necesidades (muchas de ellas no vitales) Si en principio hemos necesitado de la regulación de la conducta para la sobrevivencia del grupo primigenio, más ineludible será esa

---

coacción en una sociedad altamente compleja. La diversificación de los requerimientos del grupo hace necesaria una marcada división social del trabajo, y por ende, su especialización para cubrir dichos requerimientos. Esta creciente dinámica social, precisa de la fijación de criterios orientadores de la actuación de los y las profesionales que brindarán los servicios demandados por la colectividad.

## **ETHOS PROFESIONAL**

Antes de hacer referencia al ethos profesional y su relación con la práctica docente, es conveniente hacer las precisiones etimológicas de lo que ethos en relación con labor profesional significa.

Para mejor entender lo que es la ética es en relación con el ethos profesional, se aclara que: *éthos* con e breve *es hábito, costumbre*, a diferencia de *êthos* que significa carácter. A este respecto, Wanjiru, refiriéndose a la noción de hábito en Aristóteles anota:

En Aristóteles, por tanto, el término ethos significa costumbre, y remite a los usos o maneras reiteradas de realizar algo, tanto por parte del individuo como del grupo social (...) La repetición de actos que comporta la costumbre es así capaz de generar el ethos siempre que se trate de un obrar verdaderamente humano, de una costumbre no degradada por la rutina. Aparece así el ethos: es como un modo de ser (modo de tener) específicamente humano, engendrado por el obrar (agere), y al constituirse en una especie de segunda naturaleza, cuya característica es la de estabilidad, se constituye también en el principio dinámico, la fuente del obrar que calificamos como obrar moral. (citado en Wanjiru, 1999:35) (7)

Ninguna virtud se produce en el ser humano por naturaleza. Lo que por naturaleza se posee son las capacidades o habilidades para potencialmente llevar a cabo algo. Esas habilidades pueden ser pulidas y perfeccionadas mediante el ejercicio. Las virtudes son una conquista personal que se afianzan cada vez más según sea la constancia con que las ejerzamos.

La pregunta será entonces, ¿Qué es un *ethos* profesional docente?

A este respecto, también Wanjiru hace un aporte esclarecedor cuando nos dice

El ethos comprende aquellas actitudes distintivas que caracterizan a una cultura o a un grupo profesional, en cuanto que esta cultura o profesión adopta ciertos valores o la jerarquía de ellos (...) el ethos en el profesor lo constituye el modo determinado de valorar la educación dentro de una jerarquía de valores que él sostiene y que, por tanto, forma parte importante de sus principios de acción (...) de ese ethos forman parte primordial la idoneidad o aptitud –dotación natural- para el ejercicio profesional, que, como se sabe, se denomina vocación en la expresión tradicional, o propensión para realizar aquellas tareas

---

que atañen a un tipo concreto de trabajo. A la vez subraya la exigencia personal de desarrollar ciertas cualidades “in crescendo”, e ir asentándose cada vez más en las aptitudes requeridas. De ahí surge la clara vinculación entre la profesión y la ética. (Wanjiru, 1999:36-38) (8)

El compromiso del docente consigo mismo y con el conglomerado social es evidente; este compromiso contempla tanto la aptitud como el cultivo de la misma mediante una actitud constante hacia el crecimiento y la humanización. La autoexigencia y la conciencia crítica se revelan así como consustanciales a la práctica docente. En todo profesional, pero en particular el que está involucrado en la docencia, los conocimientos o habilidades deben ir acompañados de una sólida formación ética que le permitan ponderar juiciosamente las implicaciones de sus acciones para consigo mismo y para con los demás.

### **Tenencias y su relación con la práctica docente**

Se habrá preguntado usted si hay una relación entre nuestra capacidad corpórea y la responsabilidad ética que le asiste al docente en el ejercicio de su práctica. Quizá sí, quizá no, para ello, este segmento pretende un acercamiento práctico conceptual con esa relación.

Laborar en docencia plantea para el educador (a) una exigencia ineludible: Tratar de ser cada día más consciente de cuáles son los factores que operan sobre sí mismo y de qué manera influyen en su trabajo. Aunque nadie se conoce a plenitud ni tiene plena certeza de que aspectos pesan inconscientemente para llevar a cabo una acción, sí es necesario que la y el docente reflexionen sobre su práctica. El “conócete a ti mismo” socrático sigue teniendo absoluta vigencia en cuanto que, entre más nos acerquemos a los elementos que conforman nuestras normas de actuación, más podremos resolver si hemos actuado bien o mal, tanto actitudinal como prácticamente desde el punto de vista pedagógico – didáctico y personal.

### **Tenencia práctico-corpórea**

Es responsabilidad de todo (a) docente saber de qué manera puede utilizar su cuerpo fortalecedoramente para lograr una mejor comunicación de los contenidos por tratar en un curso. De ahí que, el lenguaje corporal debe ir en consonancia con los puntos de interés y de llamado a

---

la reflexión. La dicción, la acentuación, el énfasis, las pausas, el tiempo, la intensidad, todo ello tiene que ver con la utilización de nuestra voz, independientemente del timbre de voz que usted tenga, es prudente pensar – pensarse a sí mismo como autoescucha para saber en qué se puede mejorar o que se ha hecho bien y seguirlo haciendo. No se debe obviar que si bien la voz es una parte fundamental del trabajo del docente, también es un recurso metodológico y didáctico.

Ahora bien, aunque la voz y la palabra como tal son pieza angular en la labor de los educadores (as), no son los únicos recursos corporales que se poseen, también lo es el lenguaje corporal. En el desarrollo de su práctica el gesto del docente puede impulsar o desincentivar al discente. Una intervención llevada a cabo por un estudiante puede suscitar cierta reacción gestual del o la docente que no sea coherente con lo que dice. Una sonrisa socarrona en conjunto con una palabra de aprobación es abiertamente contradictoria, y lo que es peor, leída de esa forma por el o la estudiante.

Por consiguiente, los gestos dan también sentido a las frases y dejan ver los sentimientos y actitudes de quien los lleva a cabo. Interpretar el lenguaje del cuerpo comporta un modo de lectura particular y la contextualización del mismo. De ahí que, el autoanálisis no puede ser un elemento distante de la práctica del profesional en docencia. Detalles como los apuntados tienen que ver con la apropiación competente de nuestra práctica habitual, y por ende, nuestra responsabilidad. No solamente los grandes detalles sino también los pequeños son los que hacen grandes profesionales.

### **Tenencia Intelectiva-inmanente**

Sobre este segundo nivel: la tenencia racional o capacidad intelectual es primordial que ésta sea utilizada y potenciada de la mejor manera. Es responsabilidad de cada quien fortalecer día con día su acervo de conocimientos y la buena utilización de ellos, tanto pedagógica como didácticamente.

En los primeros espacios tratados en este artículo, se decía que, hay que saber, saber hacer y hacerlo para el bien. En esa tesitura, el primer aspecto y el segundo tienen que ver con el presente nivel. Veamos: Toda área profesional tiene que ver con parcelas especializadas del conocimiento; éste conocimiento se incrementa día con día, no sólo por la producción teórica que nos llega, sino por la práctica diaria en la que cada uno de nosotros se encuentra inmerso. En esa actividad docente es en la que se pone en juego ese conocimiento, y se constata si es conducente o no según sea la valoración del proceso y sus resultados. Así lo solicita el Código de Ética Profesional en su Capítulo I, Artículo 3, inciso i: “**Desarrollar una permanente actitud de actualización profesional, académica, pedagógica y metodológica**” (11)

No basta ser inteligente, se requiere utilizar con sabiduría ese conocimiento y hacer las lecturas contextuales de nuestros grupos de estudiantes. Todo grupo genera identidades diferentes, por ende, no toda estrategia de enseñanza – aprendizaje resulta en todos los grupos.

---

La contextualización, que es un uso pertinente de la inteligencia, forma parte ineludible de toda y todo docente comprometido y autoconsciente de su labor. El leer el contexto, el utilizar enriquecedoramente el espacio áulico, la utilización oportuna de elementos tecnológicos, las dinámicas de apropiación de contenidos, los procesos de diagnóstico, la evaluación formativa y sumativa -su utilización procesual y no meramente resultadista-, forma parte de la responsabilidad profesional de la y el docente, por ejemplo: la redacción y enunciación apropiada de un ítem evaluativo implica respeto hacia los y las estudiantes, y la elaboración de ese ítem implica el uso de su inteligencia y el tiempo necesario para su constitución. No se es docente solo porque se imparte una lección, se es docente por cómo se concibe la lección en concordancia con la lectura de sus estudiantes.

### **Tenencia moral-virtud**

El docente lo es en virtud y por virtud, esto es, por la serie de actitudes y hábitos que ha ido adquiriendo no sólo en la esfera personal sino en el ámbito profesional. El docente es por su forma de ser, por la forma en que dice las cosas y por cómo las hace. Su ethos profesional va más allá del aula y compromete sus esferas de actuación, tanto en lo privado como en lo público. Esta diferencia suele ser punto de discrepancia entre las personas involucradas en educación, pues, hay un porcentaje que afirma que no se puede imponer un mismo comportamiento en lo privado respecto de la actuación pública, so pena de perder libertad y autonomía, otros, por su parte, defienden la igualdad entre lo que se es privada y públicamente.

Al respecto de dicha diferencia debe existir un punto medio, pues quizás, el mayor antagonismo de esas posiciones tiene que ver con ciertas licencias que el docente puede darse con su familia o amistades en lo privado y lo que debe ser en su comportamiento público, entiéndase lo “visual” de su práctica. Nos parece que el punto medio dependería de la noción de respeto y de coherencia que se tenga; si media respeto en cualquiera de las esferas retratadas, los matices de actuación serán congruentes con el contexto en el cual se esté inmerso. En relación con la conducta propia del docente, el Código de Ética profesional de los educadores dice en su Capítulo I, Artículo 3 , inciso c, lo siguiente: **“Evitar conductas dentro y fuera de su lugar de trabajo que, en forma evidente vayan en menoscabo de su prestigio profesional”** (12)

El desarrollo de círculos virtuosos tiene que ver también con la aptitud y con la actitud del docente. No basta con ser esforzado en la práctica (todo docente debe serlo), se debe tener aptitudes para lo que se hace. Ahora bien, tampoco basta con tener aptitudes, cada docente debe emprender esfuerzos en desarrollarlas y mejorarlas día con día; esta es una responsabilidad intransferible. No depurar sus habilidades es un fallo profesional, que atenta contra usted mismo y contra sus discentes.

Si la finalidad del trabajo como actividad transformadora es el solucionar necesidades y mejorar la calidad de vida, entonces, un trabajo ejercido en el ámbito de las profesiones tendrá



---

como finalidad no sólo llenar las necesidades propias en lo material y lo personal, sino también, tendrá como finalidad la construcción de humanidad, esto es, construir una socialidad más plena mediante el ejercicio prudente, justo y respetuoso de la práctica profesional.

Contribuir a la felicidad de otros es la forma más solidaria de tener felicidad propia.

En el campo educativo, el y la docente forman personas; su trabajo es ayudar a su humanización y generar en ellas la búsqueda constante del conocimiento y la realización personal. Así se solicita en el Código de Ética Profesional en su Capítulo I, Artículo 6, inciso e: **“Estimular en sus estudiantes una conciencia democrática y social que conlleve un compromiso auténtico, libre consciente, creador y racional, identificado con los intereses de la comunidad nacional, regional o local”** (13)

Con un lenguaje más humanista, pero no menos normativo, apuntan Bernardini y Soto (1998), refiriéndose al pensamiento filosófico de Sciacca

La educación es esencialmente relación interpersonal: “Educación es comunicarse consigo mismo y con los otros” (...) Educarme es promover mi personalidad en la comunicación conmigo mismo y con el otro, el “tu”, la persona de la cual yo debo promover la personalidad, como él la mía. Más promuevo la del otro, más promuevo la mía y viceversa. (...) “La educación del hombre es un fin en sí misma”, así como la vida humana interpretada como “servicio a la verdad”, no puede tener otro fin que sí misma. (citado en Bernardini y Soto, 1998:265) (14)

Si bien la profesión no es la vida misma del ser humano, sí es parte integral de éste, y lo que es más importante aún, es que en este periodo de ejercicio profesional se involucra a otros y otras de manera fundamental. Sobre la quienes ejercen la labor educativa dice Millán – Puelles

(...) hay algunos cuya forma y manera de ir haciéndose consiste, precisamente, en ayudar a otros a su propia humanización (...) Se trata innegablemente de una vocación especial, porque por más que todos tengamos un cierto deber de mutua ayuda en la común tarea de hacernos hombres, cuando ese deber se torna profesión, y ésta a su vez es vivida como auténtica vocación, surge en su plenitud la figura humana y humanística a la que damos el nombre de educador. (Citado en Wanjiru, 1999:39) (15)

Por todos los aspectos enunciados, es razonable afirmar que la profesión docente implica un compromiso integral respecto del proceso educativo, e involucra, por esa misma razón, el conocimiento y su funcionalización, así como el sustrato axiológico que éste debe comportar. La profesión cultivada comprometidamente relaciona de forma integral al educador (a), al sujeto que aprende, a los contenidos de aprendizaje y a la institución en la que se ejerce la práctica docente; y esa relación cuando está teleológicamente dirigida a la creación de un máximo posible de humanidad permite albergar la esperanza de una sociedad mejor. Somos educadores y educandos simultáneamente, lo cual le confiere una especial dignidad a nuestra actividad.

#### **I.4 De la dignidad humana.**

Respeto a la persona. la persona es causa, razón y fin del acontecer educativo. Por ello, la totalidad de los procesos ejecutados en el Sistema educativo se orientan a cimentar y promover el desarrollo intelectual, físico y emocional del estudiante, con la finalidad de cultivar sus inteligencias, fortalecer la expresión de sus sentimientos y emociones, y contribuir a la formación de una conciencia crítica de la realidad, con sentido de responsabilidad y libertad, para que desarrolle plenamente sus capacidades y potencialidades en beneficio propio y de la sociedad.

Respeto y preservación de la vida. Al asumir como premisa y compromiso estos valores, la acción educativa-formativa de todas y cada una de las

Instituciones, la educación se debe enfocar en a la cimentación de una sociedad en la que

El respeto y la preservación de la vida sean condición esencial del desarrollo sostenido, sustentable y armonioso, contribuyendo a una convivencia sana y una mejor calidad de vida presente y futura.

## **1.5 De la libertad, la justicia y la equidad.**

### **Libertad.**

Libertad es la **facultad o capacidad del ser humano de actuar según sus valores, criterios, razón y voluntad**. Libertad es también el **estado o la condición en que se encuentra un individuo que no está en condición de prisionero**, coaccionado o sometido a lo que le ordene otra persona.

Asimismo, se utiliza la palabra libertad para referirse a la **facultad que tienen los ciudadanos de un país** para actuar o no según su voluntad y lo establecido en la ley. Por otra parte, el significado de libertad también se relaciona con los términos 'confianza' y 'franqueza', especialmente, en su forma plural significa osada familiaridad.

Libertad puede indicar también una falta de obligación. Sin embargo, cabe destacar que la libertad no se refiere a hacer aquello que nos guste de manera inconsciente y egoísta, sino a hacer lo que se debe por el bienestar propio y común. La palabra libertad deriva del latín *libertas*, *libertātis*.

### **El valor de la libertad**

La libertad es un valor amplio que se encuentra entre los valores sociales, humanos, religiosos y democráticos. De allí que la libertad como valor que forme parte de diversas áreas de estudio y análisis como la filosofía, la religión, la ética o la moral, entre otras.

Tan importante es respaldar, asegurar y limitar la libertad de cada individuo, que por ello forma parte de los derechos humanos que son inalienables, y cuyo derecho se ve limitado cuando se afecta a la libertad del otro.

Sentirse libre forma parte de la naturaleza humana, más allá de que no exista una libertad absoluta, ya que las personas se ven condicionadas por sus propias capacidades y el entorno.

La libertad como valor se debe ejercer, desde la individualidad de cada persona, con respeto y responsabilidad moral. La libertad no se trata de llevar a cabo cualquier acción sin importar sus consecuencias en el entorno. La libertad de se refiere a saber hacer uso de las habilidades que cada quien posea.

A pesar de que se trata de una de las características y derechos fundamentales del ser humano, la libertad en muchos casos se ve condicionada por factores externos que impiden la realización de la persona.

## **Justicia.**

La justicia es un **conjunto de valores esenciales sobre los cuales debe basarse una sociedad y el Estado**, estos valores son el respeto, la equidad, la igualdad y la libertad.

La justicia, en sentido formal, es el conjunto de normas codificadas aplicadas por jueces sobre las cuales el Estado imparte justicia cuando éstas son violadas, suprimiendo la acción o inacción que generó la afectación del bien común. La palabra justicia proviene del latín *iustitia* que significa “justo”, y deriva del vocablo *ius*.

### La justicia social.

La justicia social es la **distribución equilibrada de los bienes dentro de una sociedad**. Este término surgió en el siglo XIX con la aparición del capitalismo, con el cual se incrementó el descontento de las clases sociales más perjudicadas. Es por ello, que el término justicia social **tiene dos corrientes**.

Para el socialismo, el Estado debe garantizar el desarrollo de la clase social más desfavorecida, así como, el respeto por los derechos humanos. Por su parte, para el liberalismo la justicia debe sostener el desarrollo de oportunidades y protección a la empresa privada.

En la actualidad la justicia social se vincula con el término de **justicia distributiva** de Aristóteles, que se refiere a dar cada uno lo que le corresponde según su contribución a la sociedad. En contraposición a la justicia distributiva existe la **justicia retributiva** es el castigo o pena que se le aplica a un individuo en proporción a la falta cometida por éste.

Por otro lado, en el año 2007 la Organización de las Naciones Unidas proclamó el día 20 de febrero de cada año como **Día Mundial de la Justicia Social**.

### La justicia como valor

La justicia como valor es el principio moral de cada individuo que decide vivir dando a cada quien lo que le corresponde o pertenece. La justicia forma parte de los valores sociales, morales y democráticos, de allí deriva su importancia. La justicia es una virtud que todos los individuos deben poner en práctica de manera coherente y en busca tanto del bien propio como de la sociedad.

## **Equidad.**

Se conoce como **equidad** a la **justicia social por oposición a la letra del derecho positivo**. La palabra equidad proviene del latín "*equitas*". Como tal, la equidad se caracteriza por el uso de la imparcialidad para reconocer el derecho de

cada uno, utilizando la equivalencia para ser iguales. Por otro lado, la equidad adapta la regla para un caso concreto con el fin de hacerlo más justo.

Grecia es considerada la cuna de la justicia y de la equidad, ya que no excluía la ley escrita, sólo lo hacía más democrática, y también tuvo un papel importante en el derecho romano.

### **Equidad como valor**

La equidad como valor humano busca implementar justicia e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, respetando las características particulares para darle a cada uno lo que le corresponde o merece. Por ejemplo: una madre le dará más atención a su hijo pequeño debido a que necesita más dedicación que el hijo grande.

La equidad busca establecer o instituir una sociedad justa, tal como dice Aristóteles “la equidad es la Justicia aplicada al caso concreto. Muchas veces la rigurosa aplicación de una norma a los casos que regula puede producir efectos secundarios”.

## 1.6 De la identidad, el sentido y la ética.

En términos generales la identidad docente se puede comprender como la definición de sí mismo que hace el docente con base en el conjunto de atributos, cualidades, valores, características y rasgos que reconoce como propios.

La identidad docente ha sido analizada desde diferentes perspectivas teóricas, que permiten conocer las distintas dimensiones que comprende, así el conjunto de factores y elementos que influyen en la comprensión y definición que de sí mismo hace el docente.

Para Antonio Bolívar (2007), la identidad docente se estructura con elementos racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) y a la vez considera que tiene como núcleo los valores personales y profesionales. Para este autor la identidad docente se manifiesta en “la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo” (Bolívar: 2007:14).

Bolívar (2007) sitúa en el centro de la identidad docente a los valores profesionales y personales, dando cuenta de la dimensión moral que le es inherente sin la cual, no es posible que el docente se reconozca y defina a sí mismo como se analizará más adelante. En este aspecto coincide Christopher Day (2007) quien también considera que en la identidad del docente se conjuga el corazón y el cerebro, los afectos y los valores.

En la identidad del docente se conjugan están presentes distintos valores, pero la identidad profesional se estructura en correspondencia con los valores profesionales, que se pueden comprender como cualidades éticas que contribuyen a definir los rasgos y características del docente y en esa medida coadyuvan a dotarlo de una identidad, de un sello, carácter, estilo y modo de ser.

Los valores profesionales del docente, se definen y estructuran a través de su práctica profesional, es decir realizando la enseñanza y el conjunto de actividades educativas que actualmente se le han asignado al docente. Sin embargo, la función principal que sigue teniendo el docente es la enseñanza, porque es la actividad que constituye el corazón de su identidad, es la actividad sustantiva de la docencia y es la función social que ha sido aceptada y reconocida por la sociedad.

No puede comprenderse que un docente construya su identidad al margen de la enseñanza, pues solo realizando esta actividad es como se reconoce a sí mismo. De ahí que los valores profesionales son en parte resultados de los múltiples aspectos que estructuran a la enseñanza, como pueden ser; el conjunto de significados que circulan en el aula, la relación e interacción con los alumnos, las características del conocimiento que transmite, etc

Por ello, se parte que los valores profesionales del docente se definen en gran medida en relación e interacción con los alumnos que son los sujetos de aprendizaje. De ahí que recuperemos los valores profesionales que los estudiantes encuestados plantean para la formación de los docentes.

Los valores profesionales también son resultado de la cultura y el ethos que ha desarrollado la docencia como profesión, ya que el docente construye su identidad fuertemente enraizado con el colectivo del cual forma. La cultura y el ethos de la docencia están conformados por valores, principios, hábitos, usos y costumbres que en su conjunto forman parte de su identidad.

El ethos de una profesión, es en principio la expresión de su naturaleza ética. Esto se basa en lo establecido por Blázquez Carmona, Devesa del Prado y Cano Galindo (2002:189,190), para quienes el ethos significa “carácter moral” o “modo de ser” del hombre, el cual se conquista y se forja a través de sus acciones.

El ethos de una profesión tiene como cimiento a los valores, en la medida que éstos se distinguen de los hábitos y las costumbres porque son cualidades morales o éticas. Con base en esta característica particular y propia de los valores, puede decirse que los valores profesionales determinan el carácter moral de una profesión y con ello su forma de ser y de comportarse (Ibarra: 2012).

La forma o modo de ser de una profesión, constituye el eje de su identidad, pues este carácter, estilo, y manera de comportarse, distingue a una profesión de otras. En esa “forma de ser” se reconocen e identifican los docente que forman parte del colectivo docente y constituye un modelo que se transmite y se adquiere en el proceso de formación inicial.

Una primera conclusión que se deriva de estas concepciones es que la identidad docente conlleva los siguientes aspectos: la interrelación con los otros es condición para la construcción de la identidad docente, sólo mediante esta interrelación con los otros el docente puede reconocer las diferencias que lo distinguen, la identidad docente es resultado de la integración y estructuración de la representación que de sí mismo hace el docente y de la representación que los otros hacen de él. Un aspecto que puede destacarse es que la identidad construida por el otro conlleva el reconocimiento de los otros como docente.

Con base en estas concepciones, cabe plantear que en la dinámica de construcción de su identidad, el docente, recupera entre otros aspectos, el concepto, la representación y la imagen que los alumnos tienen de él, que puede ser fundamental en la definición que de sí mismo hace, porque son los sujetos con los que realiza el quehacer de la enseñanza. En la representación que hacen los alumnos del docente, no solo se juega la imagen, sino que son señales y significados que expresan el tipo de docente deseado o esperado por parte de los alumnos. La identidad del docente requiere ajustarse a esta representación para que pueda llevar a cabo la enseñanza, pues de otro modo para los alumnos el docente sería un sujeto ajeno y extraño. La enseñanza es posible de realizarse si en la identidad del docente se conjugan y estructuran tanto la representación que de sí mismo hace el docente como la representación que hacen de él los alumnos.

En esta perspectiva, es posible decir que los valores profesionales que se recogen de los alumnos encuestados expresan de algún modo la representación de un tipo de docente que consideran deseable y posible.

## IDENTIDAD PROFESIONAL E IDENTIDAD ÉTICA DEL DOCENTE

En el marco de estudio de la identidad de los docentes, los valores son elementos sustanciales de esta identidad. Desde la perspectiva de la ética profesional, los valores del



docente expresan su identidad moral que determina su forma de ser y comportarse moralmente en su quehacer docente.

La identidad moral podría comprenderse como el conjunto de valores y principios éticos que el docente reconoce y acepta como propios y que los asume y realiza en su práctica docente.

En la dinámica de construcción de su identidad, el docente elige un conjunto de valores profesionales y personales en los que se reconoce y los asume como parte de su ser y quehacer docente. Estos valores son un soporte para el docente ya que contribuyen a estructurar y cohesionar su identidad porque son referentes que le permiten valorar y elegir el conjunto de aspectos y dimensiones que conforman su identidad. Cabe plantear que el docente se define y reconoce a sí mismo en un horizonte de valores de tal forma que la identidad moral es inherente y constitutiva de su identidad profesional.

La identidad moral es el soporte y fundamento de la identidad profesional del docente porque los valores impregnan de sentido y de significado el ser y el quehacer docente. Debido a los valores y a los principios éticos que el docente adopta como parte de su identidad, es capaz de comprender el valor que tiene como docente así como el valor que tiene la función que cumple para la sociedad.

Los conocimientos que tiene el docente le proporcionan capacidades para realizar su práctica docente, dentro de las cuales destaca el dominio de un ámbito de conocimiento que lo califica en términos profesionales para desarrollar la docencia. Los métodos y estrategias de enseñanza son herramientas que le permiten desarrollar habilidades docentes. Los valores, le proporcionan la finalidad y el sentido de su quehacer docente, pues los lleva a la reflexión y a tratar de responder a preguntas tales como ¿qué es un docente?, ¿cuál es la finalidad de la docencia?, ¿hacia dónde voy a orientar mi práctica docente?, ¿cómo voy a comportarme frente a los alumno? Este tipo de preguntas no se despejan del todo contando con la especialización en una disciplina, ni dominando métodos didácticos, pues se requieren de referentes morales como son los valores, porque permiten descubrir el significado de las acciones.

Con base en su identidad profesional y moral el docente desarrolla una forma de ser y actuar congruente con esa identidad, que está impregnada de los valores que el docente ha asumido como propios. Así detrás de cada actitud y comportamiento del docente en la enseñanza se encuentra un valor elegido que influye en esa forma de ser y comportarse.

La ética profesional aborda la dimensión moral de la docencia, por ello se ocupa de la identidad moral que como ya señalamos anteriormente es el núcleo de la identidad del docente. La identidad moral se expresa en la forma de ser y actuar moral del docente que es fundamental en la práctica de la enseñanza, si se comprende la enseñanza no como un quehacer técnico sino como una actividad humana y ética, en la medida en que tiene asignada la difícil tarea de formar personas.

En el debate actual de la identidad del docente están presentes diversos aspectos como son; el impacto de los elementos estructurales (las reformas educativas y las condiciones laborales del docente), la forma cómo influye la identidad en la realización de la enseñanza, identidad disciplinaria y científica o identidad pedagógica, la crisis de la identidad docente (Prieto: 2004, Álvarez: 2004, Bolívar: 2007, Tezanos: 2012). Estos son solo algunos aspectos relevantes que se analizan actualmente para contribuir al conocimiento y a la comprensión de la identidad docente.

Aquí cabe preguntar ¿qué puede aportar la ética profesional al estudio y debate de la identidad docente?

Las perspectivas teóricas que han analizado la identidad profesional del docente reconocen que esta identidad se va construyendo mediante la realización de la práctica docente y en interrelación con el conjunto de actores educativos. La ética profesional también considera que la identidad moral del docente tiene estos fundamentos, pero plantea un elemento más que interviene en la construcción de esta identidad: el bien interno de la profesión.

El bien interno de la profesión constituye la aportación que hace toda profesión para contribuir al desarrollo de las personas y al desarrollo de la sociedad. Los bienes internos de las profesiones no ha sido impuesta por nadie, son las profesiones mismas las que delimitan este bien intrínseco que las dota de sentido o razón de ser y determina su finalidad y se expresa en el servicio o contribución que hacen las profesiones a la sociedad.

Por ejemplo el bien interno del médico es preservar y recuperar la salud de las persona, el bien interno de la enfermería es el cuidado del paciente que es la forma cómo contribuye a la recuperación de su salud, el bien interno de la abogacía es la realización de la justicia. La sociedad reconoce y acepta a las profesiones en la medida en que se desarrollan en función del bien intrínseco que les corresponde porque mediante su realización cumplen con una función social. Las profesiones se distinguen y diferencian por el bien intrínseco que tienen ya que representa el servicio o aportación que pueden hacer a la sociedad y que ninguna otra profesión puede realizar.

La ética profesional considera que el bien intrínseco es la que dota de sentido o razón de ser a las profesiones, ya que representa el beneficio que la sociedad espera obtener de ellas y por el cual son aceptadas y reconocidas por la sociedad. Las profesiones al reconocer el bien intrínseco que les corresponde adquieren un compromiso moral para con la sociedad.

Para la ética profesional ninguna profesión incluyendo la docencia puede definir su identidad al margen del bien intrínseco que le es inherente, porque el docente también construye su identidad en relación con la función social que cumple, tomado en cuenta el beneficio o la aportación que va a realizar a la sociedad. Se podría decir que el bien intrínseco de la profesión define en gran medida la identidad del docente porque le devela la razón de ser de la docencia, sin la cual es difícil que se reconozca a sí mismo.

En este marco es pertinente preguntar ¿cuál es el bien interno de la docencia como profesión? Para Adela Cortina “el bien de la docencia es transmitir cultura y conocimientos, formar personas críticas y autónomas” (136). Las perspectivas teóricas la ética profesional tienen en común que consideran a la docencia como profesión y en este marco han definido lo que consideran tanto el bien intrínseco de la docencia, así como la función social que cumplen (Hortal :2000, Escámez el alt: 2010, Martínez Navarro:2010)

Pero es momento que se escuche la voz de los docentes. En el momento actual resulta pertinente que en el debate actual sobre la identidad, los docente de manera colegiada analicen y debatan sobre el bien intrínseco de la profesión pues esto conlleva a reflexionar sobre el sentido o la razón de ser de la docencia en la sociedad moderna. Tener claro la contribución que hacen a la sociedad así como el compromiso moral que adquieren al definirse y desarrollarse como docentes, puede ser una plataforma para fortalecer o redefinir su identidad profesional en la sociedad contemporánea.

---

## Unidad 2

---

### Dimensión académica

- 2.1 Plano social.
- 2.2 Panorama actual del contexto social y las necesidades educativas.
- 2.3 Formación y desarrollo de competencias profesionales.
- 2.4 Plano psicopedagógico.
- 2.5 El proceso de aprendizaje.
- 2.6 Los contenidos educativos.
- 2.7 La relación didáctica.
- 2.8 Las estrategias didácticas.
- 2.9 La evaluación.

## 2.1 Plano social

La educación es un proceso de formación (de hacerse persona, recibir o posibilitar adquirir una forma de ser, de sentir, de conocer, de actuar, etc.) que implica aspectos individuales y sociales. *Individualmente* la educación promueve el desarrollo integral de la personalidad, tiende a posibilitar que el sujeto llegue a la plenitud humana; a capacitarlo profesionalmente, enriquecerlo con conocimientos y hábitos, elevarlo de lo natural a lo cultural.

Socialmente la educación tiende a posibilitar:

a) La *integración del individuo con los demás*. El individuo incorpora el ritmo y las pautas sociales (socialización). La sociedad, por su parte, lo incorpora y con ello el individuo se vitaliza (expande su vida). La familia es, en este sentido el primer y principal agente de educación y socialización.

b) La *continuidad social*. La sociedad como todo sistema orgánico necesita, por una parte, permanencia en lo que es, y por otra, evolución constante. La educación transmite la herencia cultural y, en ese sentido, es conservadora.

c) El *cambio social*. La educación es innovadora al fomentar una capacidad de crítica frente a la realidad social; al estimar la creatividad, lo nuevo, d) La capacitación profesional. Una sociedad desarrollada exige especializarse en los diversos sectores del trabajo. Ahora bien, el proceso educativo cumple con esa tarea en forma institucionalizada en las escuelas, academias, profesorado, institutos técnicos, universidades. La escuela elemental ofrece los instrumentos básicos (especialmente la lectoescritura), la escuela de nivel secundario los elementos de nuestra cultura general y los niveles terciarios de educación preparan para una profesión (profesorados) o para la profesión y la investigación en un sector del saber (universidades).

e) La *función económica*. En nuestro siglo se ha advertido que si bien mante-

ner estructuras educativas implica erogaciones cuantiosas a los Estados, sin embargo, a mediano y largo plazo, preparan a las personas para una producción más rica en cantidad y calidad. De este modo la educación proporciona *capital humano* a las sociedades, quizás el capital más valioso para el futuro de una sociedad.

f) *La función política de la educación.* El proceso educativo, haciendo desarrollar las capacidades de las personas, prepara para una participación más efectiva y directa en el acontecer del país, cultiva el sentido cívico y puede preparar para el bien común. Todo Estado (de derecha, centro o izquierda) prepara -si es posible y con todos sus medios- para perpetuarse en el poder: el sistema democrático se propone posibilitar que los ciudadanos puedan cambiar de gobernantes o de formas de gobiernos sin que, para lograr esto, sea necesario suprimir a los ciudadanos (porque ante un poder totalizado, absolutizado el cambio de gobierno o sistema sólo puede hacerse mediante la fuerza de las armas y el derramamiento de sangre). Las escuelas son instituciones que poseen su función específica: posibilitar aprender. Y entre otras cosas, debieran posibilitar aprender a participar en el gobierno de la *polis*, o sea, en la política. Bastardea, en cambio, su función cuando el docente o el directivo de una institución educativa *impone* (con medios ocultos o manifiestos) una opción partidaria a sus alumnos. Las escuelas entonces ideologizan: generan mecanismos de lavado (manifiesto o implícito) de cerebro. Al *suprimir la libertad de* opción de los que aprenden e *imponer* (no proponer) sus propias ideas, una institución educativa deja de ser educativa pues suprime un valor humano fundamental.

g) *La función de control social.* Todo sistema social tiende a hacer estable su estructura fundamental introyectando y reproduciendo en los ciudadanos -con mayor o menor intensidad según las diversas opciones políticas- las pautas sociales, controlándolos interior y exteriormente. Un estado, por ejemplo, no sólo hace leyes respecto de la protección de la propiedad comunitaria o individual de los bienes, sino que además genera una cultura y un respeto por esas leyes y por lo racional de las mismas.

h) *La función de selección social.* El desarrollo de las personas genera que unas se destaquen como más capaces que otras para diversas actividades y responsabilidades. El problema social surge cuando ese desarrollo no es posible en igualdad de oportunidades.

i) Promover el *progreso humano* de la sociedad. Una sociedad existe porque procura buscar un bien común entre los seres humanos que la constituyen. Desgraciadamente cuando se pierde de vista la finalidad fundamental que hace de un grupo una sociedad, el progreso típicamente humano (búsqueda y ejercicio de la verdad y de la libertad en la justicia) se atenúa.

j) Forjar *roles sociales*. La interacción social genera determinados *status y roles*.

El *status* (situación, estatuto) es la posición que la persona ocupa dentro de un grupo social. Si una persona pertenece a varios grupos puede poseer diverso status en cada uno de ellos. El status genera una serie de *derechos* que se puede esperar de los demás.

El *rol* (función, papel) expresa el conjunto de *obligaciones* que tiene una persona y que los demás esperan de él. El rol (de hijo, de padre, de amigo, de médico) es una consecuencia del status).

En este contexto, la educación puede convertirse en *aprender a desempeñar roles* y tiene como efecto la *adaptación social*. Según J. Agulla la educación consiste en la comunicación de los modelos correspondientes a cada rol, por parte del educador, al educando, en función de una idea de perfección que es la idea de funcionalidad social<sup>22</sup>. Como se advierte, cada profesional corre el riesgo de reducir una realidad (en este caso, la realidad educativa, o la realidad humana) a su perspectiva profesional: la educación es también un hecho social; pero reducirla a esa sola función es una distorsión injustificada.

## **2.2. Panorama actual del contexto social y las necesidades educativas.**

La educación, está influida por la dinámica del entorno y por el ritmo de desarrollo de la ciencia y la tecnología –que actualmente es muy acelerado–, de manera que, aun cuando su propia naturaleza y finalidad le asignan el compromiso social de atender y solucionar problemas reales en función de las condiciones locales, como respuesta lógica a su relación con el individuo y la comunidad, de forma paralela la realidad mundial actual –caracterizada por la complejidad y amplitud de los efectos derivados de los fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales que se suceden en el mundo globalizado– le impone la obligación permanente de adaptar sus procesos, estructuras y relaciones al contexto y las demandas dominantes y emergentes en los dos ámbitos, el local y el mundial.

El acelerado avance de la ciencia y la tecnología ha generado dos máximos muy pronunciados en una hipotética gráfica de desarrollo –el de la creación y acumulación de conocimiento, y el de la especialización profesional–, que influyen notoriamente en los contenidos y los enfoques de la educación; y el amplio y vertiginoso desarrollo de tecnologías –instrumentales, sistémicas y programables– que han intensificado la virtualización, convirtiéndolas en poderosas herramientas para la comunicación y la gestión de información de toda índole.

Como efecto directo de esta realidad, el panorama en los sectores laboral, productivo, científico y tecnológico demanda profesionales para puestos de trabajo cada vez más cambiantes y competitivos, debido a las exigencias que imponen las innovaciones, la profusión y diversidad de tecnologías, la movilidad de personas y empresas, su internacionalización, los nuevos estándares de calidad que opera la competencia, y la integración de ambientes multidisciplinarios y multiculturales en los que la colaboración, la cooperación y los procesos adaptativos son indispensables.

Ante este escenario de nuevos paradigmas, en el campo de la educación se requieren procesos de formación que integren de manera expedita, eficaz y reflexiva, el saber con el saber hacer profesionales, fomentando el desarrollo de competencias en las que predominen una conciencia de adaptabilidad ágil, actitudes emprendedoras y de toma de decisiones éticas con perspectiva

contextualizada. Es decir, una formación profesional que privilegie la percepción analítica y crítica de los fenómenos de la globalización, del cambio de criterios y estándares en los productos y mercados, para responder a las actuales condiciones, que generan y determinan nuevos y más estrictos mecanismos de competitividad nacional e internacional.

## **2.3. Formación y desarrollo de competencias profesionales.**

Son muchos los conceptos y definiciones para los vocablos profesión, competencia profesional, y formación y desarrollo de competencias profesionales. Sin cerrar la puerta a otros criterios que enriquecen el significado de éstos, los explicaremos para los

Efectos y los fines que se pretenden alcanzar con estos propósitos, aceptamos que la competencia profesional, como la moneda al acuñarse, conjuga dos cualidades inseparables:

— Una es la académica, cuyo fin es que la persona adquiera, valore, integre y aplique de forma estratégica un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que den



sustento a un desempeño pertinente, eficiente y adaptable ante escenarios laborales heterogéneos y cambiantes.

— Otra, la de la práctica profesional, cuyo objetivo es que la persona egrese de la institución educativa con la capacidad para decidir y actuar con un criterio eficaz, razonado, ético y oportuno, en una situación determinada.

Asimismo, entendemos que la competencia profesional es una configuración intelectual que integra en su estructura y funcionamiento una forma de pensar,

El manejo de conocimientos formales, y un conjunto de recursos procedimentales y actitudinales de carácter útil y práctico, en tanto que la profesión la definimos como una práctica social caracterizada por una serie de actividades que se desarrollan con base en un conjunto de conocimientos especializados, capacidades y cualidades académicas. Práctica profesional: Manejo y aplicación de conocimientos formales, Capacidad de decidir y actuar de forma EFICIENTE, OPORTUNA Y ÉTICA en toda situación, Pensamiento complejo, Estrategias de acción. Solución a problemas reales intelectuales y actitudinales que requieren del compromiso personal y la responsabilidad, por parte de quien la ejerce, de actuar tomando en cuenta las repercusiones sociales generadas por su actividad, dado que habrá de constituir una forma de vida. La sociedad configura prácticas profesionales predominantes y emergentes –que se mantienen, evolucionan, surgen o se extinguen en relación con el momento histórico y las tendencias culturales– e incide en la búsqueda de nuevas propuestas de formación profesional. Una de estas propuestas es la formación y desarrollo de competencias profesionales.

Ahora bien, la construcción de competencias implica establecer modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real y al servicio de una acción eficaz. Para crear éstos, necesariamente se deben analizar e integrar las experiencias derivadas de la práctica profesional, que renueva y estructura estas herramientas didácticas. Por eso, es lógico que las instituciones educativas, y la sociedad en su conjunto, se vinculen de manera estrecha y corresponsable para que, ante la cambiante, compleja e impredecible situación

global, marcada por constantes fenómenos emergentes, se configuren prácticas profesionales y culturales que favorezcan la búsqueda de nuevas tendencias de formación profesional, nuevos modelos de movilización de conocimientos, especialmente en el campo de las competencias, como el camino más fiable para orientar los procesos educativos en una dirección que armonice las necesidades individuales y sociales, en la inteligencia de que la acción educativa-formativa va más allá del ámbito escolar, toda vez que se refleja e influye en el desarrollo de la sociedad misma.

## 2.4 Plano psicopedagógico

**El plano psicopedagógico**, en el cual se caracterizan y determinan el proceso de aprendizaje, los contenidos, la relación y funciones del docente-estudiante, las estrategias didácticas y la evaluación, a la vez que se sustenta y orienta la dinámica académica.

## 2.5 El proceso de aprendizaje.

### INTRODUCCIÓN

El ser humano vive de una u otra manera la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda su vida. En tal experiencia confluyen una serie de factores internos y externos que lo aceleran o entorpecen. Todo aprendizaje siempre constituye un proceso complejo, que finalmente se expresa en una modificación de la conducta.

Para todo docente, el conocimiento de las diferentes etapas del aprendizaje como proceso, es de trascendental importancia. Es obvio que esto permite facilitar a los profesores el logro de un aprendizaje óptimo por parte de sus estudiantes.

Toda labor formativa en una institución educativa se apoya en último término en ayudar al estudiante a irse formando, completando y perfeccionando constantemente. Esto ha sido un proceso que ha merecido una profunda reflexión filosófica, antropológica, psicológica y educativa. Pero tal vez, lo más claro de toda esta reflexión, es que el ser humano no es un ser acabado, prefabricado y que desarrolla un simple código genético durante su vida, si no que por el contrario, su riqueza consiste en poder construirse a sí mismo intelectualmente de acuerdo a sus experiencias con el ambiente que le rodea, las cuales le exigen constantemente mantenerse flexible a los cambios y de manera dinámica proponer y realizar cosas para obtener un modo de vida que le permita desarrollarse interiormente.

Esta construcción de sí mismo se basa primordialmente en el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje en diferentes circunstancias cotidianas, en un mundo que interactúa con el ser humano y ambos se condicionan mutuamente.

En el desarrollo de este complejo proceso se pueden distinguir diferentes fases enlazadas

íntimamente una con otra, tanto que a veces resulta difícil ubicar sus límites; un desarrollo adecuado del proceso comprende al menos nueve: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia, evaluación (Pozo y Monereo, 1999).

### I. LA MOTIVACIÓN

Constituye un requisito fundamental y primigenio que desencadena el aprendizaje. El deseo de aprender, las necesidades individuales y las perspectivas futuras impulsan al individuo a aprender más rápida y efectivamente.

Algunos pensadores como Maslow (1991) consideran a la motivación como un estado de impulso, en el que se manifiestan motivos que tienen por objeto la reducción de una tensión causada por una necesidad. Cuanto más fuerte es la tensión, tanto más intensa suele ser la motivación.

La motivación suele ser un proceso individual y es sentida por cada ser humano de acuerdo a su historia personal. Es por ello que un facilitador (docente) muy bien puede provocar o maximizar tal necesidad en su discípulo, por medio de estrategias pedagógicas adecuadas.

Resulta relativamente fácil verificar que cada ser humano tiene motivaciones distintas que pueden estar influenciadas por diferentes factores, uno de ellos es la madurez para captar algo, con la que cuenta un sujeto.

Diferentes investigaciones han mostrado que la motivación para una determinada actividad es mayor cuanto más intensamente se anticipa el éxito esperado de tal actividad. Entendiendo por "éxito" a la reducción de la tensión creada por necesidades o la satisfacción total de la necesidad en cuestión (Sperling, 1972; Maslow, 1991). De esto se deduce el efecto negativo que sobre la motivación puede ejercer una falsa anticipación; por ejemplo, si algunos estudiantes esperan mucho de una determinada actividad y se encuentran motivados hacia ella (por acción docente), al ver los resultados corroboran que el éxito no respondió a lo que esperaban, quedan al final tan desilusionados que en lo sucesivo evitarán formarse cuadros de motivación en sí mismos con respecto a esta temática.

Por consiguiente, la anticipación cualitativa y cuantitativa del éxito debe ser lo más realista posible y confirmada por la correspondiente vivencia de éxito, pues de lo contrario genera una sensible disminución del placer que puede sentir un estudiante durante la motivación. Así, el docente no debe intentar conseguir en modo alguno una intensa motivación para el estudio acentuando para ello en forma excesiva las perspectivas de éxito, pues entonces el efecto nocivo de las vivencias de fracaso sobre la motivación puede originar un peligroso disgusto por el estudio y una debilitación general de la motivación. Sin embargo, el docente puede intensificar notablemente el placer del estudiante en la motivación a través de su reacción ante los esfuerzos de sus discípulos por aprender, expresando, por ejemplo, su alegría y/o admiración ante tales esfuerzos.

Por lo tanto, la intensidad de la motivación se incrementa con las vivencias de éxito y se debilita con las vivencias de fracaso. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que los fracasos también pueden ocurrir, pero que deben llevarse de tal manera que el estudiante sienta una fuerte expectativa por superarlos, lo que generaría además un interés continuo...

Uno de los factores estimulantes que el estudiante puede experimentar durante un aprendizaje es el apoyo constante de su maestro para ayudarlo a atravesar diferentes dificultades dentro del proceso. Con frecuencia, el estudiante obtiene mayores satisfacciones al vencer una dificultad que al eludirla; en estudiantes seguros de sí mismos esta actividad resulta gratamente placentera.

En cambio, en el caso de estudiantes con un pasado de continuos fracasos, la actitud motivadora del maestro resulta imprescindible para su recuperación y futura reafirmación, estimulándolos a través de actividades, progresivamente más complejas, durante las cuales el éxito se produzca de manera segura y permita así una reivindicación gradual y progresiva de la autoestima del estudiante. He aquí, el toque necesario y mesurado del docente, calibrando el nivel de dificultad de las diferentes actividades del proceso de aprendizaje de tal manera que su estudiante alcance metas objetivas y significativas y se sienta constantemente motivado a enfrentar nuevas tareas futuras cada vez más complejas.

Por ello, siempre es recomendable el desarrollo de tareas ocasionales con grados de dificultad cada vez mayores a la anterior, acompañadas de una orientación docente adecuada, que persigan promover un crecimiento personal e intelectual constante en el aprendiz. A pesar de que en algunas de estas actividades podrían verificarse cuadros eventuales de fracaso, el rol de las instituciones educativas, a través de sus docentes, constituiría también en enseñar a afrontar los fracasos, como parte de la realidad humana.

Es interesante señalar también que la motivación puede ser directa y objetiva (primaria) o indirecta (secundaria); una motivación es tanto más favorable para el aprendizaje cuanto más objetivamente esté orientada y menos dependa de otras personas del entorno distintas al aprendiz.

La motivación primaria resulta más fuerte debido a que persigue cubrir necesidades a corto plazo y mediano plazo y la secundaria resulta más débil debido a que enfoca más bien necesidades a largo plazo; por ejemplo, en un niño promedio, una motivación primaria es la de comprar y consumir caramelos y una secundaria, es la de conseguir trabajo. A pesar de que en ambas actividades el niño necesita saber las operaciones matemáticas básicas, él las aprenderá motivado primariamente más que secundariamente.

La motivación secundaria de “la obtención de trabajo”, sin embargo, puede transformarse en primaria en algunas personas adultas jóvenes que desean aprender matemáticas (o inglés, o dibujo, jardinería, computación, estadística, etc.) ya que de este aprendizaje podría depender su trabajo en el futuro cercano.

La motivación para el aprendizaje puede ser estimulada positiva o negativamente a través de diferentes refuerzos, los cuales constituyen una consecuencia agradable o desagradable al desarrollo de una determinada actividad. Los refuerzos positivos se verifican a través de diferentes gestos de admiración o de interés por parte del docente hacia el estudiante; los refuerzos negativos, en cambio, se expresan generalmente a través de llamadas de atención o regaños; y la carencia de refuerzos se puede observar cuando el estudiante responde y “no pasa nada”, no se le gratifica

pero tampoco se le trata con dureza, siendo la única consecuencia desagradable su propia falta de satisfacción (Beltrán, 2002).

El refuerzo positivo tiene mucho valor como señal que identifica las respuestas correctas y generalmente vuelve atractivas las diferentes actividades de aprendizaje; sin embargo, es recomendable aumentar el refuerzo positivo y las recompensas de manera gradual en el proceso para no desviar la atención, concentración e interés del estudiante en una búsqueda ciega y exclusiva de aprobación y recompensas, lo cual descuidaría ostensiblemente su crecimiento cognoscitivo.

Los refuerzos negativos posteriores a una respuesta que el profesor trata de eliminar tienen un efecto diferente que la carencia de refuerzo. Mientras que el castigo generalmente no suprime una respuesta en la situación en que se recibe, la carencia de refuerzo suele ser más efectiva en la extinción permanente de la respuesta. El castigo puede aumentar el conflicto e impedir el pensamiento claro: los estudiantes pueden ponerse tensos, discrepar del profesor e incluso llegar a sentir antipatía por el tema que se estudia.

## II. EL INTERÉS

El interés dentro del Proceso de Aprendizaje expresa la intencionalidad del sujeto por alcanzar algún objeto u objetivo; por ello, se dice que el interés está íntimamente unido a las necesidades individuales, las cuales lo condicionan.

Autores como Tapia (1997) consideran que la estimulación del interés de una persona por aprender permite que se concentre mejor en sus pensamientos e intenciones sobre un objeto o situación determinada, buscando conocerlo mejor y más de cerca.

Es evidente que el interés está relacionado con la esfera emocional del individuo. Esto hace que se manifieste ante todo en la atención. Dado que el interés es la expresión de la orientación general de la personalidad, abarca y guía todos los demás procesos como los de la percepción, la memoria y el pensamiento (Tapia, 1997). Es aquí donde podemos percibir la íntima relación que existe entre distintas fases del Proceso de Aprendizaje.

Esto significa que si un estudiante trabaja con interés, lo hace con mayor facilidad y más

productivamente, porque toda su atención y todas sus fuerzas están concentradas en su trabajo: el interés que siente lo impulsa hacia una actividad consecuente.

El volumen de los intereses suele influir también en el estilo de desarrollo del individuo. La concentración del interés en un solo objeto conduce a un desarrollo unilateral de la personalidad. La estructura más favorable parece ser aquella en donde múltiples y extensos intereses se concentran en un solo punto, en un solo sector o dominio y este dominio se vuelve tan significativo y tan vinculado a los aspectos esenciales de la actividad humana que alrededor de este centro puede girar todo un sistema de intereses polifacéticos y altamente ramificados (Rubinstein, 1967).

En el curso del desarrollo individual se van formando diferentes intereses específicos, unos para niños, otros para adolescentes, otros para adultos. Ciertos intereses, por tanto, son factores causales de un proceso formativo, y otros intereses podrán ser efectos o productos finales del mismo proceso (Oleas, 2011).

Por consiguiente, un adecuado proceso formativo deberá basarse en los intereses de cada persona (de acuerdo a su edad y experiencia) para fomentar su formación personal y crecimiento intelectual y cognoscitivo. A su vez, en el mismo proceso de formación deberá tomarse en cuenta y canalizar poco a poco los intereses finales que vaya formando el estudiante al terminar cada nivel de enseñanza, de tal manera que estos intereses finales se conecten lo más armoniosamente posible con las actividades del nivel académico superior.

Por lo tanto, es de suma importancia que en el proceso formal de enseñanza - aprendizaje se tomen en cuenta los intereses individuales de los estudiantes, aprovecharlos como elementos motivadores, haciendo que puedan tomar contacto consciente con sus intereses y aprendan a desarrollar actividades académicas que los cubran o satisfagan. En el caso de estudiantes universitarios, por ejemplo, debe existir cierto grado de libertad, observado por el docente, que permita el desarrollo de temas académicos de interés personal y grupal.

### III. LA ATENCIÓN

Todos los procesos cognoscitivos como la percepción y el pensamiento están orientados hacia objetos u objetivos (Boujon y Quaireau, 2004), Esta actividad del ser humano se ve ampliamente favorecida por el desarrollo de cuadros de atención y concentración que el individuo presenta para atravesar un suceso determinado; por lo tanto, la atención conforma una faceta del Proceso de Aprendizaje íntimamente ligada a actividades cognoscitivas como la percepción y el pensamiento.

La orientación selectiva de la concentración y el pensamiento es el fenómeno principal de la atención. La atención produce una interpretación de los objetos y sucesos con especial claridad y precisión; pudiéndose ejemplificar un adecuado cuadro de atención cuando el individuo pasa del estado de oír hacia el de escuchar y del estado de mirar al de observar (Boujon y Quaireau, 2004).

En este contexto, la constancia y estabilidad de la atención resultan fundamentales. Dentro de un contexto de enseñanza formal, por tanto, para que se produzca una atención estable, que promueva un viaje del pensamiento de un tema a otro en forma ordenada es necesario que los tópicos de enseñanza formen un universo cognoscitivo cuyos elementos se encuentren enlazados.

Además, la estabilidad de la atención puede depender de algunos factores importantes: la peculiaridad del tema de estudio, su grado de dificultad, la familiaridad con ella, su comprensibilidad, la postura del sujeto con respecto al tema, la fuerza de su interés y las particularidades individuales de la personalidad.

A pesar de la fragilidad natural de la atención, es importante que los estudiantes mantengan prolongadamente la atención en un determinado tópico o asunto mediante un esfuerzo deliberado de su voluntad, incluso cuando el contenido sobre el cual se esté tratando pueda, a primera vista, no ofrecer ningún interés particular para el estudiante, este ejercicio juega un papel importante para el desarrollo de la atención voluntaria.

Asimismo, es importante que el docente impulse el interés de sus estudiantes sobre

un objeto cognoscitivo (tema de estudio) primariamente partiendo de la atención involuntaria y posteriormente sobre escenarios de atención voluntaria creados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello sólo se logra conseguir explotando al máximo los valores polifacéticos, tanto de las asignaturas formales de enseñanza como de la naturaleza individual de sus estudiantes.

El docente debe, por lo tanto, aprovechar al máximo cualquier cuadro de atención involuntaria para promover el desarrollo de una atención voluntaria sólida en el futuro. Ello amerita una labor continua del docente reforzando el interés y la motivación de sus estudiantes y consiguiendo inclusive cierta carga emocional positiva (Boujon y Quaireau, 2004). Para ello, es imprescindible que el docente ofrezca continuamente nuevos contenidos vinculados con tópicos del conocimiento ya conocidos de agradables recuerdos y experiencias para sus estudiantes.

### IV. LA ADQUISICIÓN

La adquisición de conocimientos es una fase del proceso de aprendizaje en la cual el estudiante se pone inicialmente en contacto con los contenidos de una asignatura. Algunas veces se pueden presentar estos contenidos de forma tan vívida que con una sola vez que se lo presente se logra fijar la idea.

Un simple concepto puede encadenar las ideas de tal modo que la cantidad de lo que se tiene que aprender se reduce y el nuevo conocimiento se retiene por más tiempo y se aplica con mayor efectividad.

Es bastante probable que el estudiante se olvide de un hecho que se encuentra en conflicto con una forma de pensar que le inspira confianza. Esto quiere decir, que los seres humanos retenemos los hechos que se adaptan a nuestras ideas básicas de lo que es verdadero y razonable (Ausubel, 2002).

La retención suele ser muy alta con respecto a las ideas importantes y útiles a corto plazo y el olvido suele producirse principalmente con respecto al conocimiento que no se usa.

### V. LA COMPRESIÓN E INTERIORIZACIÓN

Esta fase es una de las más avanzadas en un proceso de aprendizaje, ya que involucra

el pensamiento: la capacidad de abstracción y comprensión de conceptos, así como la memoria significativa. La comprensión está íntimamente relacionada también con la capacidad crítica del estudiante. A medida que comprende un contenido, esto le ayuda a juzgarlo, a relacionarlo con contenidos anteriores y a conceptualizar los nuevos casos presentados (Díaz et al., 2011).

Como se mencionó, lo significativo de los contenidos que se enseñan juega un papel importante en la mayor o menor comprensión de los mismos. Sin embargo, frecuentemente puede resultar difícil juzgar lo que resulta significativo para un estudiante o para otro. El único signo seguro de comprensión, por tanto, es la transferencia: una respuesta acertada o la explicación de una situación nueva basada en los conocimientos comprendidos previamente, o la reconstrucción de una respuesta dada con anterioridad.

Otra forma de verificar que ha ocurrido la comprensión correcta de un conocimiento es cuando el estudiante puede efectuar la aplicación del mismo en un caso o situación poco familiar. Esta comprensión es más profunda cuando se llega a un grado de conocimiento teórico-práctico.

Lo importante durante la fase de comprensión es que se capte lo general en unidad con lo particular, lo singular, lo esencial. Por tanto, un estudiante que haya comprendido un tema deberá poder presentarlo en el futuro no necesariamente de una manera rígida, pero sí correcta y precisa.

Por tanto, la abstracción consiste en la división o separación de una determinada faceta de un tema tratado, de una cualidad particular, de un dato o factor, de un fenómeno que lo explique, en tanto estos sean esenciales en cualquier forma. Una buena comprensión debe también incluir un juicio crítico por parte del estudiante; a partir de este juicio se originará una adecuada interiorización del conocimiento; esto significa que el estudiante ha llegado a relacionarse con el contenido de manera personal, solo así se logrará que el individuo conserve la impresión del conocimiento (Marzano y Pickering, 2014).

## VI. LA ASIMILACIÓN

Una fase del proceso de aprendizaje en la cual se almacenan o guardan los aspectos positivos de los conocimientos y experiencias a los que el estudiante o aprendiz estuvo expuesto, el individuo suele conservar estos aspectos a mediano y largo plazo, ya porque satisfacen sus necesidades, ya porque cubren sus intereses o porque los puede poner en práctica en su vida diaria.

Es así como no todo conocimiento o hecho comprendido es asimilado o guardado en el individuo, sino que son solo algunos los que se conservan en su interior.

La asimilación de un conocimiento dado en un individuo afectará fundamentalmente su comportamiento posterior ya que su yo interno se habrá enriquecido por los conocimientos asimilados.

Talizina (1988), en este mismo sentido, enuncia que: el camino del desconocimiento al conocimiento no se caracteriza por la sustitución de unos errores por otros, sino por la sustitución de las formas de existencia de los nuevos conocimientos que se diferencian por el grado de generalización, reducción, etc.

Cabe entonces mencionar que sin una correcta asimilación el proceso completo de aprendizaje no se produciría, ya que solo después de haberla alcanzado el estudiante mostrará nuevas actitudes y criterios ante las experiencias que se le presenten en base a los conocimientos que haya asimilado.

## VII. LA APLICACIÓN

Los cambios conductuales originados en el individuo (estudiante, aprendiz) a lo largo de las fases anteriores, casi siempre suelen afirmarse fuertemente cuando son puestos en práctica o “aplicados” en situaciones nuevas, pero similares a la original, y surten un efecto eficaz y positivo en ellas originando espontáneamente un estado de satisfacción interna en el individuo.

En este sentido, Sperling (1972) enuncia que: en muchas situaciones problemáticas el no llegar a una solución adecuada puede resultar en algo más que simple molestia. En muchas situaciones la propia supervivencia podría depender de nuestra capacidad para resolver el problema que se nos presenta...

De ello se desprende que cuando un conocimiento asimilado no puede ser aplicado en una situación nueva podría originar en el estudiante un sentimiento de frustración, causando que dicho conocimiento no se afirme y lentamente se pierda.

Por consiguiente, la aplicación correcta de un conocimiento o experiencia a una situación nueva constituirá una pauta eficaz para observar el cambio conductual en un estudiante y para verificar si efectivamente el proceso de aprendizaje se desarrolló de manera adecuada. Así, cuando un conocimiento asimilado es aplicado en la vida diaria por el estudiante, enriquece a éste e indudablemente le permite ampliar su campo de acción.

### **VIII. LA TRANSFERENCIA**

Es el efecto que una tarea de aprendizaje produce sobre otra; por ejemplo, enseñamos a los niños pequeños los sonidos y nombres de las letras para que luego aprendan a leer; asimismo, les enseñamos a manejar balones de una manera rudimentaria, para que más adelante el dominio de los mismos les permita aprender a jugar fútbol o baloncesto (Clifford, 1981).

En este sentido, suele afirmarse que transferencia y aprendizaje prácticamente son la misma cosa, el aprendizaje significativo es la vinculación del nuevo material aprendido con el ya asimilado anteriormente: lo viejo siempre afectará a lo nuevo de alguna manera (Ausubel, citado por Clifford, 1981).

Sin embargo, resulta más práctico considerar a la transferencia como una etapa del aprendizaje y no como el aprendizaje mismo, ya que la unificación integradora de conocimientos y experiencias diversas se unen en ella para resolver una situación o problema nuevo.

Dentro de este contexto, cabe recalcar que no todo lo que se enseña en los centros educativos, a veces inclusive en la universidad, es aplicado por el individuo en situaciones posteriores, es decir, no es susceptible de transferencia; por ello, los docentes de los diferentes niveles debemos realizar un esfuerzo para favorecer el desarrollo de conductas útiles –adquiridas a través de aprendizajes– en situaciones posteriores nuevas.

### **IX. LA EVALUACIÓN**

Constituye la etapa final del proceso de aprendizaje; de la observación e interpretación de los resultados de éste depende que el proceso se reencauce, modifique o mantenga con el mismo ritmo. Constituye una fase imprescindible en un verdadero proceso de aprendizaje.

Las actividades y procesos de evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje suele ser una parte habitual y necesaria dentro de la práctica pedagógica.

Con el apareamiento de diversas maneras de evaluación, ésta ha evolucionado considerablemente desde formas básicas de comprobación de resultados de destrezas básicas adquiridas hasta formas de evaluación de resultados más complejos, tales como comprensiones, actitudes, valores, aptitudes especiales, destrezas avanzadas, rasgos personales, sociales y morales.

Por tanto, hay muchas maneras como los docentes pueden tratar de evaluar los adelantos de sus estudiantes, desde la mera observación directa, la observación sistemática, hasta los test estandarizados que evalúan el desarrollo de competencias puntuales (Villardón, 2006).

Finalmente, algo muy importante que se debe recalcar es que la efectividad de una evaluación cualquiera depende directamente del momento en el que se la realice y de los medios que se utilicen para aplicarla. Si el momento y el medio son los adecuados, indudablemente los resultados de la evaluación reflejarán la nueva realidad conductual que el estudiante ha adoptado frente al proceso de aprendizaje que atravesó.

### **CONCLUSIONES**

El desarrollo de un aprendizaje formal implica el cumplimiento generalmente consciente de varias fases entrelazadas entre sí, a veces con límites claros entre ellas, a veces con límites difusos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.



## 2.6 Los contenidos educativos

### ¿Qué son los contenidos de aprendizaje ?

De manera inicial, es posible caracterizar a los contenidos de aprendizaje como el término genérico que define una de las preguntas básicas dentro del proceso educativo: ¿Qué enseñar?

Sin embargo, existen diversas posturas respecto a las modalidades y conceptualizaciones sobre la naturaleza de los contenidos en la acción escolar. Estas posturas aparecen en un continuo donde pueden observarse posiciones extremas y polémicas (que han respondido a determinados momentos o corrientes), desde las que consideran a los contenidos como el núcleo y la esencia de una propuesta curricular, hasta las que asumen su insuficiente valor, o cuando mucho les conceden un papel secundario (indiferencia del contenido).

Como ejemplo bien conocido de una de las posturas extremas, mencionaremos el caso de la escuela tradicional, donde el término “contenido” se ha empleado para referirse a aquello que debe aprenderse acerca de las materias o asignaturas clásicas: nombres, conceptos, principios, enunciados, teoremas. Este es un enfoque de los contenidos estrictamente disciplinar y de carácter cognitivo.

En el continuo al que hacemos referencia, puede encontrarse también una posición que reconoce la importancia del contenido como medio para la ejercitación del proceso de pensamiento y el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas. En términos de Maldonado (2005):

*Los contenidos son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza... pueden ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión, y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc.*

---

O, según propone Zapata (2003):

*[...] los contenidos serían el resultado del aprendizaje, es decir el cambio que se produce en el material cognitivo del alumno entre el antes y el después de la actividad de aprendizaje (cambio entendido como incorporación de nuevo material, desecho del antiguo, o cambio en el tipo de relaciones entre elementos de conocimiento y/o la forma de procesarlo)... Utilizaremos el término contenido, modificado por las expresiones de enseñanza o de aprendizaje<sup>1</sup>, con el sentido de material cognitivo que se ve aumentado o modificado en el aprendiz como resultado del proceso de aprendizaje (Zapata, 2003).*

---

Una posición alternativa y más reciente, pretende ampliar el alcance del término contenido retomando su función dentro del proceso de planificación y desarrollo de una propuesta pedagógica, sin perder de vista la jerarquía de los propósitos e intenciones educativos, pero considerando como núcleos de acción al estudiante, su formación integral y el desarrollo de sus posibilidades y potencialidades en lo personal y lo social. La visión de los contenidos desde esta perspectiva defiende una interpretación de la educación escolar como fenómeno esencialmente social y socializador, al mismo tiempo que reclama la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje:

*[los contenidos son] ...el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll, 1992).*

---

Zabala (2000: 28), por su parte define:

*[los contenidos son]...todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales... también serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.*

---



César Coll propone (1987) que la discusión acerca de los contenidos no se efectúe con independencia de la discusión acerca de la persona que aprende y cómo aprende, ni de las estrategias que se instrumentan para favorecer ese aprendizaje (es decir, de la enseñanza):

*Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos -también entre alumnos- que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.*

---

En esta postura, es posible establecer una relación más estrecha entre cultura, aprendizaje, educación y contenidos escolares, pero obliga a considerar una ampliación y diferenciación de éstos.

*Con frecuencia, los contenidos escolares son asimilados a sistemas conceptuales, considerándose en ese caso que las actitudes, normas y valores que indefectiblemente vehicula la educación forman parte de una especie de "curriculum oculto", mientras que las estrategias, procedimientos o técnicas no disfrutan de una ubicación clara, pudiendo ser el objeto preferente de algunas materias -por ejemplo, pretecnología- y obviarse en otras, según los casos. En una opción como la que hemos defendido, cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere que debe ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en contenido de la enseñanza. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll:1987).*

---

Al definir los contenidos como saberes culturales, se incluyen en ellos hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento, e incluso, competencias.

## La importancia de los contenidos

La concreción de las intenciones educativas es uno de los pasos más difíciles a lograr en el diseño curricular. La distancia que separa las ideas y la teoría de la práctica puede ser muy grande si no se cuenta con un proceso adecuado.


Los objetivos suponen una primera clarificación de las intenciones (o necesidades) educativas, y por tanto del qué enseñar; también hacen explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear y el tipo de resultados que se desean obtener (Zabalza, 2004). Sin embargo, su carácter general y poco preciso puede no ofrecer directrices claras para la acción docente.

El cómo concretar más las intenciones educativas ha dado lugar a múltiples propuestas por parte de diferentes especialistas en diseño curricular (de Corte, 1979; de Landsheere, 1977; Hameline, 1979; Romiszowski, 1981, citados por Coll, 1987). Estas propuestas van desde un intento de precisar los objetivos, diversificando sus tipos, hasta considerar que para aclarar mejor dichas intenciones se pueden tener en cuenta tres aspectos: a) los contenidos sobre los que versa el aprendizaje; b) los resultados del aprendizaje que se esperan obtener, y c) las actividades de aprendizaje (Nieda, 1997).

Consideraremos como punto de partida la primera postura al reconocer una doble importancia de los contenidos, no sólo como elementos que definen el qué enseñar, sino como herramientas concretas para explicitar y concretar las intenciones educativas atendiendo a la función social de la educación y la formación integral del estudiante. En otras palabras, los contenidos se traducen como los objetivos de aprendizaje a lograr.

## El reto en la selección y organización de contenidos

El docente que planifica en la escuela del siglo XXI se enfrenta a dos grandes desafíos; en primer término, la *cantidad de conocimiento acumulado*, pues cada disciplina o ciencia se desarrolla a gran velocidad integrando nuevas aportaciones y campos temáticos, que surgen a medida que su potencia explicativa o tecnológica va



haciéndose mayor<sup>2</sup>. La cantidad de datos, hechos, teorías, métodos, procedimientos que cada disciplina maneja es tan grande, que obliga a un serio análisis acerca de lo que es abordable en un curso particular. En segundo término, las *nuevas funciones atribuidas a la escuela y al profesor* que superan en la actualidad la simple transmisión de cultura y proponen incluir en el aula como elementos de aprendizaje temas que van desde el desarrollo democrático, la conexión con el ámbito internacional, la preparación para las nuevas tecnologías, el desarrollo de modernas competencias laborales, hasta el aprendizaje para toda la vida.

De aquí que sea enorme la cantidad de contenidos posibles sobre los que la tarea didáctica puede ocurrir, obligando a una reconsideración de los mismos como *espacios de toma de decisiones* en el diseño curricular. Al planear, el docente se ve obligado a seleccionar aquello que sea efectivamente representativo y básico para que el estudiante sea capaz de comprender cada disciplina (independientemente del nivel educativo en que se encuentre), además de aquello otro que desarrolle una serie de capacidades (habilidades, destrezas y actitudes) y competencias que le permitan usar adecuadamente lo aprendido.

*La función que poseen los contenidos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente, lo que constituye un aspecto fundamental en la elaboración de propuestas didácticas y curriculares ... (Coll, 1987).*

---


Hablando de diseño curricular, López Suárez (1994) propone que: "para facilitar la construcción de una base de conocimientos fuertemente organizada, (se debe) proveer al estudiante con un núcleo altamente selectivo de ideas clave; esto es, de *contenidos relevantes* que habrán de servirle de ancla para ampliar y referenciar los elementos que conforman toda su estructura cognoscitiva". Explica que lo anterior evita la carga "memorística e inútil" y favorece que el alumno desarrolle asociaciones adecuadas con los elementos de su base de conocimientos<sup>3</sup>, utilizándola eficientemente (López Suárez, 1994: 181).

Estas ideas nos llevan a invitar al docente a reflexionar acerca de cuáles serían los contenidos efectivamente relevantes para mejorar la comprensión de su disciplina, especialmente si la intención es lograr aprendizajes profundos y significativos. Decidir qué es lo realmente importante para la formación de un alumno de bachillerato, y después trabajarlo con la suficiente profundidad en el aula para convertirlo en significativo, es la siguiente tarea a enfrentar. El problema es serio cuando se piensa en la cantidad de contenidos que conforman los programas de estudio de la mayoría de las disciplinas, pero un docente que planea estratégicamente, ordena, jerarquiza y reorganiza al elegir lo que mejor conviene a sus alumnos.

## Los contenidos reflejan el modelo educativo

M. Schiro (citado en Zabalza, 2004) reconoce cuatro enfoques diferentes en el tratamiento de los contenidos y en su enseñanza<sup>4</sup>, que derivan de la importancia que el profesor les otorga, ya sea por la naturaleza propia de los conocimientos (las materias, las disciplinas, los aprendizajes en si mismos) o en otro sentido, por la función que han de desempeñar en el proceso de formación del estudiante. Describiremos brevemente los cuatro más relevantes de acuerdo con este autor:

**Modelo centrado en las disciplinas y aprendizajes formales.** Es el modelo que tiene como núcleo de acción las exigencias del programa. Se enfatizan los conocimientos a adquirir, y se organizan los espacios, tiempos y actividades en torno a ellos. En este modelo educativo (llamado escuela tradicional, el más frecuente en cualquiera de los niveles de enseñanza en México), se buscan resultados tangibles, comprobables directamente como productos instructivos. La evaluación se basa en estos resultados *objetivos*, intentando medir si se ha logrado o no el tipo de aprendizaje o rendimiento previsto en los objetivos educativos. En este enfoque es posible dar a los



contenidos<sup>5</sup> un carácter *perennialista* cuando se subraya la transmisión, como contenido cultural, de “todos aquellos aspectos que aparecen como datos permanentes, como valores consolidados” (Zabalza, 2004: 123); o bien, *esencialista*, cuando están más ligados a sus condiciones de “importancia” y “actualidad”, de manera que en el proceso se trabaja sólo lo fundamental de las materias o áreas de estudio, los denominados núcleos básicos, que determinan “*la esencial comprensión de los principios esenciales que estructuran dicha disciplina*” Bruner (2004: 35).

A pesar de las críticas que ha recibido este modelo, no debe olvidarse que el conocimiento aportado por las disciplinas es hoy más relevante que nunca, y que es con él que se construyen nuevas formas de comprender, explicar y transformar la realidad. No es posible suponer estas acciones sin que exista primero en el individuo un saber adecuado y mínimo. Aún dentro del modelo por competencias debe reconocerse que la “movilización de recursos”, modificadores de la realidad, implica que primero se cuente con dichos recursos, incluidos los saberes disciplinarios.

**Centrado en el alumno.** El conocimiento y las actividades a desarrollar en la escuela son dependientes de *los intereses, motivaciones y deseos del alumno*, así como de las relaciones que establece con otras personas y con el medio. Los temas se trabajan a medida que “espontáneamente” aparecen en la clase, estrategia que pretende otorgar al proceso y al aprendiz cualidades de autorrealización, autogestión y autonomía.

A pesar del potencial renovador de este enfoque que adquirió relevancia en la década de los 60's, su desventaja principal radica en la dificultad para lograr una articulación técnica mínima que garantice la obtención de resultados consistentes y duraderos. Lo interesante de este modelo es que obliga a no perder de vista el tipo de participación que se pretende otorgar al alumno en el proceso educativo: si se contempla como un sujeto individual, con características, necesidades y ritmos propios, o bien, en el extremo opuesto, si se le considera un elemento más del currículo al lado de los contenidos, los resultados, o las condiciones en las que se realiza el aprendizaje<sup>6</sup>. Observe que la primera perspectiva nos ubica en el paradigma del aprendizaje.

**Crítico.** Es la modalidad que destaca la función social (revolucionaria, conservadora, etc.) de los contenidos culturales a desarrollar en la escuela. En este enfoque *los contenidos se seleccionan extrayéndolos de la situación o entorno próximo al proceso educativo*. Se trabajan de manera formal y general, pero además son analizados críticamente, de aquí que su sentido sea instrumental y a la vez sustantivo. En este enfoque, es característica la búsqueda de relaciones de contraste con el entorno y de *aplicación de cada contenido a la realidad inmediata* (evitando la aproximación dogmática o academicista). Autores como Paulo Freire, Antón Makarenko, Antonio Gramsci, o la experiencia de Barbiana, son ejemplos de este estilo de enseñanza. Observe la

---

5. A la postura tradicional de la enseñanza, centrada en los contenidos, se respondió con la ruptura epistemológica de las disciplinas y la idea de que lo importante *no son los contenidos*, sino el proceso a través del cual se trabaja con ellos y las experiencias enriquecedoras que pueden provocar. Bajo esta óptica, los objetivos educativos se convierten en el centro motor del proceso didáctico: los contenidos juegan solamente un papel instrumental al estar en función de y al servicio de dichos objetivos (indiferencia funcional). Esta postura pretende privilegiar la formación integral del estudiante por encima de la mera información que la escuela proporciona; pero con ella, a juicio de varios autores, “todo el proceso didáctico se ha perdido en una estepa instructiva inexpresiva, de escaso potencial cognitivo y a la larga perjudicial para el desarrollo intelectual y para la formación de un pensamiento disciplinado y competente” (Zabalza, 1991: 136).

En apoyo a esta última idea, Taba (1977: 179) invita a no olvidar que cada disciplina escolar hace aportaciones únicas para el aprendizaje, no sólo en cuanto a la información de hechos que proporciona sino en cuanto a la manera específica de pensar que emplea, al uso de un lenguaje exclusivo y un particular nivel de abstracción con el consiguiente impacto mental. Las disciplinas se caracterizan también por las exigencias lógicas que plantean al estudiante, por la forma de tratar los hechos o las ideas, el equilibrio entre deducción e inducción que proponen, y el grado en el que sus generalizaciones son dignas de confianza y universales. Por tanto, cada disciplina contribuye desde un ángulo diferente a la orientación de los individuos en el mundo.

Más que posiciones contrapuestas, sería deseable considerar ambos planteamientos como exigencias complementarias a las que se debe dar respuesta. De aquí que una primera decisión respecto a la selección de contenidos tendrá que ver con la posibilidad de partir de la estructura interna de la disciplina (sus conceptos clave, su secuenciación característica, etc.) sin perder de vista el uso, manejo o función que tales contenidos y conocimientos puedan desempeñar en el desarrollo del alumno.

6. Las investigaciones cuyo objetivo es estudiar el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos, coinciden en señalar la importancia de la intencionalidad con que éstos se enfrentan a las tareas escolares, y la influencia que tiene en el tipo de aprendizaje efectuado. Todo parece indicar que en el proceso mediante el cual se atribuye sentido a las actividades de aprendizaje y se construyen significados relativos a los contenidos de la enseñanza, intervienen factores de tipo psico-sociológico, como intercambios comunicativos, representaciones, expectativas, etcétera, (Coll, 1987).



similitud respecto a las intenciones de este modelo, con las contempladas en el enfoque por competencias que busca la movilización eficaz de los recursos de una persona en la resolución de problemas y situaciones de la realidad que enfrenta de manera cotidiana.

**Tecnológico y funcional.** Este modelo es el que busca “*una educación eficaz, capaz de lograr aquello que se le exige*” (Schiro, citado en Zabalza, 2004), asegurando con ellos el logro de objetivos, intenciones y metas. Especialmente si éstas son orientadas por las necesidades sociales a atender. La preocupación al abordar los contenidos no se reduce sólo al qué, sino al cómo (qué tipo de recurso, de forma de presentación, de planteamiento, de organización, etc. es más funcional y productivo), de manera que el énfasis se pone en los métodos y estrategias de enseñanza, así como en los esquemas de planeación y evaluación que ofrezcan un mejor control y seguimiento del proceso.

Este último modelo tiende a reducir el logro de los objetivos a la calidad de la enseñanza, pero es muy útil si no se pierde de vista lo determinantes que son las cualidades del aprendiz en el proceso de aprendizaje, y se utilizan de manera diversa y técnicamente correcta, la infinidad de recursos didácticos hoy conocidos y posibles para favorecer el aprendizaje.

La revisión de este esquema de caracterización de Schiro (citado en Zabalza, 2004) nos lleva a subrayar la importancia de los contenidos como componentes didácticos, pues determinan no sólo el estilo educativo de un profesor, sino incluso, todo un modelo de escuela.

Dado que lo que se busca es mantener el equilibrio entre las diferentes concepciones sin subestimar las aportaciones que cada una ha hecho al proyecto educativo, seleccionamos e integramos algunos de los puntos básicos de los modelos descritos, proponiendo un punto de confluencia entre las diversas lógicas, planteamientos y expectativas que los justifican. Y por tanto, al realizar la planeación didáctica, recomendamos como ejes de análisis previos a la selección de contenidos el reflexionar profundamente en los siguientes aspectos:

- a) La importancia de reconocer los principios o núcleos básicos en una disciplina a partir de los cuáles se construye todo el andamiaje cognitivo; esto es, recuperar la estructura lógica de la disciplina, para facilitar su comprensión (Bruner, 2004).
- b) La importancia de considerar en la selección de contenidos los intereses y/o las necesidades del alumno, no necesariamente para definir el currículo a partir de lo que espontáneamente aparezca en la clase, sino para despertar y mantener la motivación y el interés por la asignatura (Bruner, 2004; Perkins, 2003).
- c) La necesidad de desarrollar una conciencia crítica y social respecto a lo que se trabaja en el aula, con miras a darle un sentido más amplia al aprendizaje, superando la intención momentánea de responder a un problema específico y trascendiendo a la verdadera formación en y para toda la vida (Yus, 1997).
- d) La importancia de plantear el uso o el diseño de estrategias más eficaces para facilitar la comprensión y el aprendizaje significativo (Gardner, 1999; Perkins, 2003).

## La relación entre el aprendizaje significativo y los contenidos

Desde el punto de vista del contenido específico que se pretende enseñar, se identifican también determinadas dimensiones que es preciso tener en cuenta para favorecer aprendizajes significativos. Los tres que según la concepción constructivista tendrían mayor importancia son los siguientes: la relevancia social y cultural, la estructura y coherencia interna, y la naturaleza del conocimiento al que se refiere el contenido escolar.

Ya se ha mencionado que los contenidos escolares deben ser ante todo *relevantes desde el punto de vista social y cultural*. Se ha definido la función de la escolarización como un apoyo al desarrollo y socialización de los alumnos a través del aprendizaje de determinados saberes culturales que se consideren imprescindibles para desenvolverse en un determinado grupo social. Por lo tanto, la selección de los contenidos debe tener en cuenta este criterio de relevancia social y cultural. Por otra parte, la relevancia de los contenidos remite también a su funcionalidad, entendida como la relación del aprendizaje de un contenido con su uso en la vida cotidiana pero también, y esto es fundamental, con su utilización en la construcción de futuros aprendizajes. En la medida en que un alumno



comprenda la funcionalidad de los aprendizajes se sentirá más motivado y le resultará más fácil seleccionar y reorganizar los esquemas de conocimientos relevantes en cada caso.

La importancia del factor que se refiere a *la estructura y coherencia interna del contenido* ha sido puesta de manifiesto fundamentalmente por Ausubel y sus colaboradores al plantear la necesidad de respetar una determinada significatividad lógica. Sugieren cuidar con atención la estructura interna con la que se presenta el contenido : de lo más general e inclusivo a lo más detallado y específico, volviendo periódicamente a la perspectiva global que irá siendo cada vez más significativa. Con esta secuencia, el alumno tiene más probabilidades de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y sus esquemas previos de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos en un proceso de construcción de nuevos significados. La presentación confusa, incoherente y poco relevante de los contenidos por parte de los materiales curriculares o del profesor, dificulta este proceso de construcción.

Finalmente, *la naturaleza del contenido* influye también en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje y la enseñanza de un dato o de un hecho se produce mediante un proceso diferente del que caracteriza el aprendizaje de un concepto o de un procedimiento ; y después, enseñar y/o evaluar un valor o una estrategia de reflexión sobre los propios procesos de razonamiento y de aprendizaje exige del profesor actuaciones cualitativamente distintas entre sí. Por lo tanto la naturaleza del contenido es otro de los requisitos que es necesario tener en cuenta en la planificación y desarrollo de la actuación docente, ya que condiciona el tipo de estrategia instruccional que es necesario y/o conveniente utilizar (Coll y otros, 1992).

En general, las aproximaciones constructivistas en educación coinciden en la participación activa del estudiante y consideran de gran importancia las percepciones, pensamientos y emociones del alumno en los intercambios que se dan durante el aprendizaje. Igualmente se preocupan más por el aprendizaje de largo plazo (significativo) que por el de corto plazo, ambos ligados a procesos de memoria, pero en el segundo caso con una capacidad limitada y una posibilidad de almacenaje breve.

## La clasificación de contenidos

Las propuestas curriculares de las últimas décadas en México, reconocen la clasificación de contenidos establecida por autores españoles como Coll y otros (1992) que los categorizan como conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas para cualquier disciplina; sin embargo, puede ocurrir que determinadas áreas curriculares concedan mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de la educación escolar la orientación que se atribuye a un área concreta enfatice alguno de los enfoques -conceptual, procedimental, actitudinal- por encima de los restantes. De acuerdo nuevamente con César Coll, lo que es importante es que **todos** deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente objeto de enseñanza y de evaluación. En el mismo sentido, también se recomienda su tratamiento integral, asumiendo que no es posible reconocerlos de forma aislada o fraccionada en la estructura cognitiva de una persona : la mente opera (precedentemente) sobre los saberes (clasifica, analiza, sintetiza, infiere) y lo hace asumiendo una determinada postura axiológica (una actitud), determinada por las situaciones o problemas que se enfrentan<sup>7</sup>.

A partir de los planteamientos de César Coll, Zaida Molina (1997: 88) sintetiza las siguientes categorías de conocimiento, mismas que nos parecen útiles en una primera aproximación para entender la lógica de clasificación que se utiliza actualmente en el currículo mexicano :

## Determinación del contenido de aprendizaje

(Adaptado de Molina B., 1997:88)

Conceptual (o declarativo <sup>8</sup> ) “Saber qué”	<b>Datos:</b> Información <b>Hechos:</b> Se refiere a acontecimientos particulares o concretos (discretos). <b>Conceptos:</b> Conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen características comunes. Ejemplos <b>Principios:</b> Enunciado que describe cómo los cambios que se producen en uno, o en un conjunto, de sucesos, situaciones o símbolos, se relacionan con los cambios que ocurren en, o entre, otros objetos, sucesos, situaciones o símbolos. En tanto describen relaciones entre conceptos, constituyen verdaderos sistemas conceptuales. Se usan a veces como sinónimos: “reglas” o “leyes”. Ejemplos: ley de la conservación de la materia, principio de exclusión de Pauli, regla del octeto, etc.
Procedimental “Saber hacer”	Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Los procedimientos incluyen destrezas, técnicas, métodos y estrategias. Ejemplos: construir un modelo, hacer un resumen, elaborar un plan de observación, etc.
Actitudinal “Saber ser”	<b>Valores:</b> constituyen la expresión de aspiraciones que inspiran y orientan el comportamiento y la vida humana (individual y colectiva) consolidando la vida espiritual y moral, tales como: solidaridad, cooperación, respeto, perseverancia, autocontrol, etc. Esos se concretan en <i>normas</i> que son reglas de conducta que <b>deben respetar</b> las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc. <b>Actitudes:</b> expresan una tendencia a comportarse de manera consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen determinados valores y normas como comportamientos que las personas demuestran en función de los contextos en los que se mueven: respetar, compartir, ordenarse, ayudar, cooperar, etc.

### Saber qué : El conocimiento declarativo

En la escuela (el aula) tradicionalmente se ha dado mayor importancia al *saber qué* o conocimiento declarativo, dada su relevancia como componente fundamental sobre el que se estructuran las disciplinas. Algunos autores (Pozo,1992; Díaz-Barriga, 2002; Marzano, 2005) hacen una distinción taxonómica adicional entre los diferentes contenidos declarativos, que nos parece útil para determinar el alcance pedagógico (o nivel de aprendizaje) que podría lograrse en el aula al trabajar este tipo de saberes. Los autores mencionados dividen el conocimiento declarativo en factual y conceptual :

#### **Conocimiento factual**

Incluye los datos y los hechos. Es información que puede aprenderse « de memoria », en forma « literal » o « al pie de la letra », esto quiere decir que su aprendizaje requiere de un nivel de comprensión<sup>9</sup> mínimo, por lo que es posible que pueda reproducirse (repetirse) sin que sean tan relevantes los conocimientos previos del estudiante.

Se considera que este conocimiento requiere de un nivel mínimo de desarrollo cognitivo (o de actividad cognitiva), pero no por eso puede despreciarse pues conforma la plataforma básica de la estructura mental sobre la que es posible « tejer » las asociaciones necesarias para propiciar la asimilación posterior de conocimientos más complejos.

Ejemplos de este tipo de conocimiento son las palabras y su significado en el lenguaje, el nombre de los colores o los números, el nombre de las capitales de los distintos países, los nombres de los elementos químicos, las fechas o lugares de acontecimientos históricos, los títulos de las novelas representativas mexicanas del siglo actual, la pronunciación de algunas expresiones o el vocabulario en otro idioma, etcétera.

#### **Conocimiento conceptual**

Incluye los principios y los conceptos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2002), el conocimiento conceptual se construye a partir de estos conceptos, principios y explicaciones que no se aprenden de forma literal, sino « abstrayendo su significado esencial e identificando las características definitorias y las reglas que los componen ».

En otras palabras, el conocimiento conceptual requiere para su aprendizaje de que exista un mínimo de **comprensión** del material por aprender, considerando « comprensión » como la asimilación sobre el significado de la nueva información.

La comprensión, lejos de ser un estado de posesión, se plantea en este nivel y los subsecuentes, como un estado de capacitación, asumiendo que entender algo no sólo supone tener más información, sino la capacidad de hacer, generar o producir otras cosas con ese conocimiento.

De acuerdo con Perkins (2004), comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe<sup>10</sup> superando la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios que caracterizan el aprendizaje factual. Si se comprende algo, se es capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con lo que se comprende:

desde categorizar y clasificar, hasta explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento (el conocer) y la destreza habitual. Si bien, esto no significa restar importancia a las habilidades básicas antes mencionadas.

Dentro de este continuo de acciones referidas a la comprensión, el conocimiento conceptual está asociado con la capacidad concreta para categorizar o clasificar, esto es, para agrupar objetos, sujetos, hechos, situaciones, etc., que comparten al menos un atributo común y para otorgar a este conjunto « inventado » un significado particular.

### *Saber hacer : El conocimiento procedimental*

El contenido procedimental está basado en la realización de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental; en este último caso supone el empleo de operaciones cognitivas de mayor complejidad que las requeridas para el aprendizaje declarativo (que es básicamente de reproducción teórica) . Si bien existen taxonomías para el aprendizaje de procedimientos prácticos<sup>11</sup> aquí nos referiremos a los procedimientos como operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad.

Como su nombre indica, este contenido está referido al aprendizaje de procedimientos, entendidos como un « conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada » (Coll y Valls, 1992).

Son procedimientos las técnicas, los métodos y la estrategias, pero es común también integrar en este tipo de contenidos el desarrollo de capacidades, desde el nivel de habilidad, hasta el de destreza. Observe las diferencias en el ejemplo de la lectura como contenido de aprendizaje que se encuentra en el recuadro.

*Leer es un procedimiento, pero es posible diferenciar el nivel de aprendizaje esperado cuando el contenido se explicita como :*

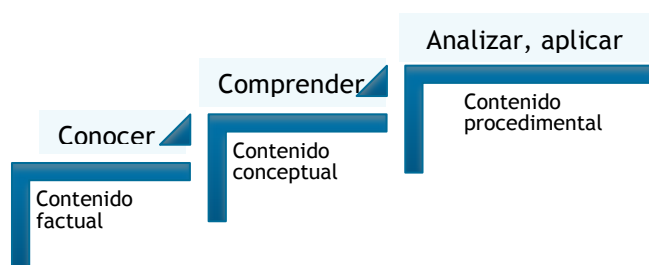
- Usa técnicas de lectura rápida
- Lee empleando el método analítico
- Selecciona estratégicamente la información útil de un texto
- Identifica algunas de las ideas centrales de un texto (habilidad)
- Identifica todas las ideas centrales de un texto (destreza)

A diferencia de los conceptos que pueden aprenderse leyendo o escuchando explicaciones (transmisión verbal), los procedimientos se aprenden por la acción directa sobre la realidad: repitiendo, ejercitando, escribiendo, analizando, diseñando, observando, cuestionando, demostrando, elaborando, creando, comparando, ejecutando, deduciendo, concluyendo...

Los procedimientos también pueden aprenderse de forma mecánica, repitiendo o reproduciendo hasta lograr una habilidad básica, por ejemplo,

cuando se aprende a resolver una raíz cuadrada o a despejar una ecuación, sin comprender esencialmente los principios de tal procedimiento. Sin embargo, se recomienda trabajar los procedimientos superando esta acción mecánica e invitando al alumno a reflexionar (pensar, comprender) cada una las acciones que realiza para darles sentido y favorecer que pueda usarlas en otras situaciones de forma consciente (transferencia).

Se sugiere orientar el contenido procedimental al análisis, aplicación y transferencia de la nueva información (contenido declarativo) adquirida por el estudiante De esta manera el contenido procedimental se ubicará en un nivel cognitivo superior al del contenido factual y conceptual :



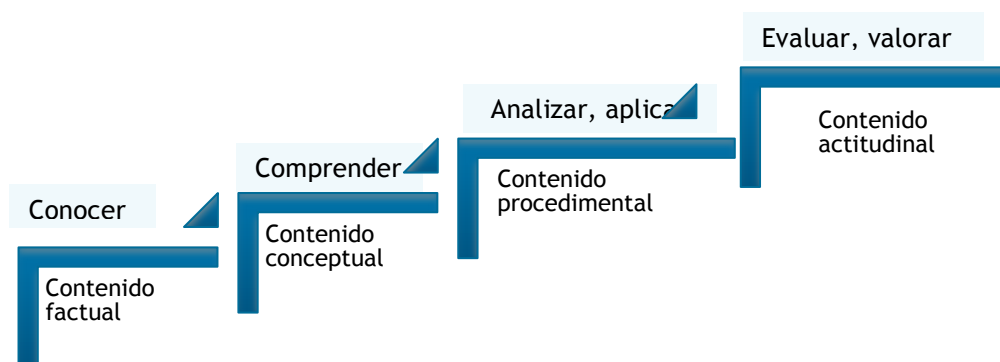
<sup>11</sup> Por ejemplo, la de R. Dave (1970) o la de Elizabeth Simpson (1972) para el dominio psicomotor, en las que se proponen como niveles de aprendizaje: imitación, manipulación, precisión, control, automatización y creatividad. Este dominio se utiliza generalmente en áreas como trabajo de laboratorio, ciencias de la salud, arte, música, ingeniería, artes dramáticas y educación física.



## *Saber ser : El conocimiento actitudinal*

Este tipo de contenido incluye valores, actitudes y normas. Para Zabala (2000), los primeros son principios o ideas éticas que permiten emitir juicios sobre las conductas y su sentido (solidaridad, respeto, responsabilidad, etcétera). Las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas, para actuar de cierta manera en función de los valores que asume (cooperar en grupo, ayudar a los compañeros, respetar el medio ambiente, hacer sus tareas escolares...). Las normas son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los integrantes de un grupo social.

Los contenidos actitudinales tienen la particularidad de estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Otros autores (Fischbein, citado en Díaz-Barriga, 2002) han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales. Esta complejidad los ubica en un nivel cognitivo superior al de los contenidos declarativos y procedimentales :



Zabala (2000) establece que se ha aprendido (o adquirido) un valor cuando se interioriza de tal manera que la persona toma posición ante lo que debe considerarse positivo o negativo. En los valores el componente principal es de carácter cognitivo pues con él se establecen criterios morales para regular la actuación.

Se ha aprendido una actitud cuando la persona piensa, siente y actúa de forma más o menos constante ante el objeto concreto a quien se dirige dicha actitud. Pueden manifestarse desde una postura intuitiva hasta otra profundamente reflexiva y consciente de los valores que la determinan.

Finalmente las normas se aprenden (o siguen) con diferente nivel de aceptación y conformidad, voluntaria o forzada, determinada por la reflexión (o ausencia de reflexión) que la persona hace sobre las posibles consecuencias (sanciones o beneficio colectivo) de su seguimiento.

La taxonomía más conocida y aceptada del dominio afectivo es la de David R. Krathwohl (1964), misma que puede revisarse en el Anexo I.

Marzano (2005) establece la importancia de las actitudes y percepciones positivas respecto al ambiente de clase, como determinantes en el aprendizaje. De igual modo, el efecto de las actitudes y percepciones positivas respecto a la propia actuación (desempeño) al aprender, determinadas por la seguridad y confianza en las capacidades personales. Recomienda fortalecer estas últimas a través del desarrollo de hábitos mentales específicos: pensamiento crítico, pensamiento creativo y autorregulación, componentes básicos del proceso de metacognición (toma de conciencia). Dado su carácter axiológico, sería deseable integrar estos hábitos como contenidos explícitos de aprendizaje.

## **2.7 La relación didáctica.**

En el proceso educativo-formativo se gesta y ocurre una acción recíproca básica (interacción) entre dos sujetos: el estudiante y el docente; son sujetos biopsicosociales que llevan impresa una formación antecedente, un carácter histórico, y son actores y participantes de y en su sociedad y su tiempo, lo que incidirá decisivamente en el saber ser de cada uno en su interacción. A este tipo de intercambio de conocimientos, experiencias y actitudes que se establece entre ambos, en el ámbito académico, se denomina relación didáctica y es concreta, compleja y continua en su duración. En este trayecto compartido, el docente diseña, aplica y evalúa estrategias didácticas de manera informada, crítica y consciente; mientras que el estudiante, como profesional en etapa de formación, desempeña su actividad académica de manera activa, colaborativa, analítica y crítica, para desarrollar las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de su carrera.

Estudiante y docentes profesionales, lo esencial es la relación de los dos actores fundamentales:

La relación didáctica es de suma importancia para que se cumpla de manera óptima el proceso educativo-formativo, pues en ella acontecen diversas interacciones que constituyen el bagaje académico, socio-cultural y deontológico que definirá el ejercicio profesional del egresado en su contexto. He aquí las más significativas:

- Se expresan, reconocen y valoran el potencial de aprendizaje del estudiante, el liderazgo del docente –sustentado en su formación y experiencia

Profesional y académica–, así como las metas y expectativas de ambos.

- Se favorecen el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo del

Estudiante; la curiosidad y el rigor intelectual; la creatividad y actitud crítica; la necesidad, interés y gusto por investigar; la iniciativa y el espíritu emprendedor.

- Se privilegian el respeto mutuo, la confianza, la honestidad, la responsabilidad, la cordialidad y la empatía, como base para crear el ambiente necesario en el proceso de aprendizaje, durante el cual se generan las condiciones idóneas para la tutoría y la asesoría al estudiante.

- Se asume la trascendencia de la evaluación como una actividad continua, presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para identificar áreas de oportunidad, revalorar y reorientar el proceso educativo-formativo.

- Se va más allá de los programas de estudio y se enriquece el acervo cultural y socio-laboral del estudiante y del docente.

- Se utilizan las nuevas tecnologías de la información y comunicación para obtener, procesar, compartir información y construir conocimientos, así como para trascender el aula y establecer un entorno de correspondencia e intercambio permanente y oportuno.

- Se concibe al docente como mediador del aprendizaje, toda vez que debe identificar con precisión los requerimientos de asesoría y realimentación del estudiante, organizar y reorganizar las estrategias didácticas para que éste permanezca en constante actividad intelectual.

- Se concibe que la mediación –como modalidad de interacción que orienta y produce esquemas de pensamiento y acción que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje de manera permanente– contribuye a que el estudiante tome conciencia de sus propias capacidades y se reconozca como sujeto con posibilidades de desarrollo personal y académico, capaz de planear y organizar su propio aprendizaje y de adaptarse con mayor

facilidad a las circunstancias de su formación y de su futuro desempeño en el campo profesional.

- Se asume que el estudiante y el docente son corresponsables en el proceso de formación y desarrollo de competencias y, por tanto, en el horizonte del desempeño alcanzado.

## **2.8 Las estrategias didácticas.**

Las estrategias didácticas son conjuntos integrados de actividades diseñadas por el docente que, además de generar espacios creativos, favorecen el logro de aprendizajes y dan sentido a la relación didáctica. Se ajustan permanentemente a un concepto de aprendizaje, a los objetivos, los contenidos educativos y al contexto en que se realizan; y vinculan, de manera armoniosa, la relación docente-contenido-realidad-estudiante.

El trabajo didáctico requiere que el docente diseñe, organice (y reorganice), coordine y realice las actividades de aprendizaje, de enseñanza y evaluación, para propiciar en el estudiante la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas, y se establezcan las condiciones para que éste despliegue una actividad física y mental constructiva.

- Se alcancen las competencias específicas y desarrollen las competencias genéricas señaladas en el perfil profesional, al tiempo que se vincula el proceso de aprendizaje con el entorno social y el desarrollo económico –métodos y sistemas de producción, servicios– y se pongan en práctica los contenidos actitudinales referentes a valores culturales, humanistas, éticos y de sustentabilidad en relación con el campo de la ciencia y la tecnología.
- Se establezcan relaciones significativas entre los contenidos de las distintas asignaturas del plan de estudios, para que el estudiante adquiera una perspectiva sistémica e interdisciplinaria de su formación profesional.
- Se atiendan diferentes situaciones reales o derivadas de los ambientes y espacios académicos e institucionales, físicos y sociales, inmediatos y mediatos, multiculturales y globales, considerados en el diseño de las competencias que habrán de desarrollar los estudiantes.
- Se impulse al estudiante para que se asuma como un profesional en formación, por lo que las actividades que se incluyan en las estrategias serán extraídas, en gran medida, de las experiencias derivadas del entorno laboral, productivo y profesional del campo de estudio que esté cursando.

- Se aliente al estudiante para que se reconozca como parte de un todo. La formación no sólo se logra dentro del aula, sino que se enriquece con la participación en actividades deportivas, artísticas, culturales y cívicas.
- Se propicie la necesaria actividad intelectual del estudiante, alentándolo a que observe, analice, organice y sintetice información; formule preguntas, identifique problemas, busque soluciones y aplique conocimientos; comprenda y produzca textos académicos, con el fin de que asuma un papel activo en su proceso formativo.
- Se promuevan la formación y desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de problemas y la formulación de diversas estrategias para su solución, privilegiando el pensamiento razonado, sustentado y lógico, sobre la respuesta impulsiva, las posiciones dogmáticas, la ejecución irreflexiva y el seguimiento de soluciones preestablecidas.
- Se fomenten la participación e interacción en equipos multidisciplinarios; la escucha empática (tolerante) y la discusión argumentada de ideas; el trabajo de colaboración y cooperativo, con el fin de favorecer la estructuración, desarrollo y aplicación de operaciones cognitivas y estrategias metacognitivas.
- Se favorezca el desarrollo y uso de estrategias de pensamiento que le permitan al estudiante afrontar de manera progresiva y autónoma riesgos –situaciones inesperadas, inciertas y caóticas– que se presenten en su actividad académica y profesional, e incorporar estas nuevas experiencias a su bagaje formativo-educativo, expandiendo su capacidad de acción y respuesta.
- Se estimule el desarrollo de habilidades para la investigación y la experimentación – identificación, manejo y control de variables–, así como el planteamiento de hipótesis y la construcción de inferencias.
- Se propicie el uso de diversos métodos, técnicas, medios y materiales, preferentemente dirigidos a solucionar problemas y dilemas, simular procesos, desarrollar proyectos, prácticas y experimentos, así como realizar estudios de casos relativos al campo del conocimiento en que incursione el estudiante.
- Se fomente la capacidad de interpretar y aplicar instrucciones didácticas expresadas de forma escrita –estructuradas de manera precisa, detallada y clara– para el desarrollo y ejecución de actividades de aprendizaje y evaluación.
- Se desarrollen la asimilación, interpretación y precisión en el uso de conceptos, de la nomenclatura y terminología científicas, con el fin de favorecer la comprensión y producción de textos académicos.
- Se hagan investigaciones y consultas accediendo a diversas fuentes de información, escenarios y ambientes de aprendizaje, y se incorpore el uso de nuevas tecnologías de

información y comunicación, de acuerdo con la naturaleza de las competencias por desarrollar.

Es también imprescindible que el estudiante desarrolle y exprese actitudes deseables, tanto en su proceso educativo-formativo como en otros ámbitos de su vida. En este sentido, las estrategias didácticas deben:

- Contribuir a desarrollar en el estudiante la autonomía en su actividad académica, la conciencia de su desempeño y de sus competencias profesionales, y la seguridad en sí mismo.
- Impulsar en su formación una actitud de emprendedor e innovador, de competencia y sentido de logro, así como la congruencia en la toma de decisiones y la ejecución de acciones; la veracidad y responsabilidad; la disposición e iniciativa para iniciar proyectos, y el compromiso social y ético.
- Considerar la diversidad de las capacidades y estrategias de aprendizaje de los estudiantes y promover su diferenciación e individualización, en un ambiente de respeto, cordialidad, colaboración y compromiso con el proceso educativo-formativo.
- Valorar el error como una oportunidad de aprendizaje y como base para la realimentación del desarrollo de las competencias profesionales.

## 2.9 La evaluación

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la educación primaria y secundaria, en cada trimestre se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

En segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento

La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.

Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño que se adelante significativamente a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante. La escuela regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado.

Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.



- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

---

## Unidad 3

---

### Plano curricular

- 3.1 Plano curricular.
- 3.2 Programas de estudio.
- 3.3 Las academias.
- 3.4 Formación del capital humano para la investigación.
- 3.5 Formación del capital humano de alto nivel.
- 3.6 Práctica educativa.

### 3.1 Plano curricular

El significado y la extensión del concepto de curriculum varían sustancialmente de acuerdo a los autores y a las visiones ideológicas según las necesidades de los grupos sociales en cada momento histórico. Por tanto, el curriculum es una construcción social y cultural, y como afirma la Doctora Aguirre: “En él se depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica” (Aguirre, 2006: 3)

Así, podemos afirmar que el curriculum escolar representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo. Como producto cultural que es, está en constante movimiento, pues es permanentemente rebasado por la realidad, por las exigencias de la sociedad y del mundo laboral y productivo, así como de las políticas nacionales y de organismos internacionales, etcétera.

El currículum debe considerar las condiciones reales en las que se llevará a cabo dicho proyecto, tomando en cuenta los principios y orientaciones generales, así como la práctica pedagógica.

Ahora bien, el curriculum no es sólo proyecto, abarca también la dinámica de su realización. Toda propuesta curricular incluye “desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica” (Casarini, 1999:7) Esto constituye el llamado **curriculum formal u oficial**.

El **curriculum real o vivido** es “la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini, 1999:8) Para entender el curriculum real es preciso realizar un análisis de las condiciones escolares –disposición del espacio y su uso, la vida social en las aulas, las relaciones profesor-alumnos, los métodos educativos, tipo de comportamiento que exigen las instituciones educativas y su estructura de funcionamiento, etc.- ya que esto mediatiza las finalidades explícitas de todo currículum escolar.

El llamado **curriculum oculto** no está explícito, “se caracteriza por dos condiciones: qué no se pretende y qué es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas” (Gimeno, S. 1994:155).

Ph. Jackson, W. (1975) postula que el currículum oculto está constituido por las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, así como la distribución del tiempo y

---

<sup>1</sup> Asesora pedagógica en la División del Sistema Abierto de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM.

del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos y el clima de evaluación. Tiene una dimensión sociopolítica innegable. Los análisis sobre este currículum provienen del estudio social y político de los contenidos y de las experiencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad, entre otros son inculcados consciente o inconscientemente por la escuela y expresan el modelo de egresado que pretenden formar.

Jackson hace un estudio de la monotonía de la vida cotidiana escolar y pone el énfasis en los múltiples aspectos rutinarios que pasan casi desapercibidos para la mayoría de las personas que a fuerza de vivirlos constantemente los consideran naturales y lo que es más grave aún, como parte del proceso formativo de los estudiantes. El mismo Jackson considera que estos procesos tienen una gran influencia debido a que son interiorizados en el ser humano, sin pasar por su conciencia y que su repercusión es importante en la vida futura de los educandos.

Actualmente se incluye otra dimensión del currículum, el **currículum nulo**, que constituye la parte de la realidad que se anula, que no se incluye en la cultura escolar, bien porque son contenidos que se consideran inadecuados para determinadas edades – sexualidad, guerra, política, derechos humanos, etc.-, o bien por el predominio de ciertas visiones ideológicas – algunas etapas históricas, determinadas orientaciones teóricas o políticas, algunos avances científicos, etc.-.

Las fuentes del currículum son los marcos que nutren la información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa, éstas son:

- a) La **fuerza sociológica o socioantropológica**, que está determinada por visiones ideológicas, responde a la pregunta ¿para qué educar? ¿para qué enseñar?, se encuentra representada por la finalidad, los propósitos, los objetivos generales, etc. que constituyen el punto de partida que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica.
- b) La **fuerza epistemológica** condicionada y determinada por la fuente sociológica, pues depende de las finalidades que se hayan atribuido a la enseñanza, responde a la pregunta ¿qué enseñar? Así, la función de las disciplinas de los conocimientos y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica representarán las finalidades de la educación según el sentido y la función social que se le asigne a la enseñanza en toda propuesta curricular.
- c) La **función didáctica** que responde a la pregunta ¿cómo enseñar? está vinculada con la **fuerza psicológica** ¿cómo se aprende? La concepción de aprendizaje que se sustenta en el currículum va a determinar las formas de enseñar, o sea las decisiones que los docentes tomen dentro del aula para promover el aprendizaje en los estudiantes. Es decir, las fuentes psicológica y didáctica determinan la concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El currículum se considera como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que son responsables directos de su puesta en marcha (Coll, 1992:31). El proyecto conjuga la teoría y la práctica, el deber ser y el ser. Lo constituyen los docentes, las instalaciones educativas, la sociedad, los padres, los alumnos, las instituciones

gubernamentales y privadas, es decir, toda instancia aplicada en su elaboración y desarrollo. En términos generales comprende los siguientes aspectos:

- Fundamentación
- Identificación de la carrera
- Perfil de ingreso y egreso
- Estructura y organización curricular
- Programas de las materias, áreas o módulos
- Y otros

## 3.2 Planes y programas de estudio

Se deriva de la expresión latina: *ratio studiorum*, que aproximadamente significa organización racional de los estudios (Furlán, 1996:96). Casarini, Glazman e Ibarrola exponen que:

“El plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999:8).

“El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978:13).

En los planes de estudio subyacen las mismas concepciones que sustentan las respectivas propuestas curriculares, así como la concepción del profesional que se desea formar y su papel de la sociedad. Se pueden inferir las concepciones de aprendizaje, conocimiento, etc., a partir de los objetivos de aprendizaje, de la organización, secuencia y continuidad de las materias.

Los planes de estudio pueden estar organizados por asignaturas, áreas de conocimiento o módulos, cualquiera de las opciones implícitamente tienen una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc. Deben tener una fundamentación derivada del currículum formal, de la cual emana la organización de todos los elementos que lo integran, tales como:

- Descripción de la finalidad de la carrera o del nivel educativo
- Tiempo de duración de las carreras
- La organización por trimestres, semestres o anuales
- La estructuración por asignaturas, áreas o módulos
- Especificación de objetivos generales y específicos de cada materia, área o módulo
- Número de horas de teoría y de práctica de cada materia, área o módulo
- Materias obligatorias, optativas y total de créditos
- Especificaciones sobre el servicio social.
- Opciones y requisitos de titulación y otros

La representación gráfica del Plan de Estudios es el **mapa curricular**, en donde se visualiza en forma integral la organización y distribución de las asignaturas, áreas o módulos. Permite establecer la **relación vertical**, es decir analizar qué relaciones existen entre las asignaturas, etc., de cada semestre o año escolar, qué enlaces se pueden establecer entre ellas, cómo se puede propiciar una integración o recuperación de contenidos para ayudar a que los estudiantes establezcan núcleos de interacción. Así como también la **relación horizontal**, que se refiere a la vinculación que existe entre materias o áreas de todos los semestres o años escolares, que reflejan criterios de continuidad, secuencia e integración de los contenidos

## PROGRAMAS DE ESTUDIO

La organización y planificación de cada asignatura, área o módulo, constituyen los programas de estudio, que son la herramienta fundamental de trabajo de los docentes y obviamente la finalidad y la intencionalidad, así como la forma de operarlos se derivan tanto de la fundamentación de los curricula, como de los planes de estudio dentro de los cuales se ubican.

“Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Pansza, M. 1986:17). Es necesario tener presente con cuántas sesiones se cuentan para desarrollar el programa y analizar las situaciones en que se desarrollará. También es conveniente conocer las características y número de los estudiantes, recursos con los que se cuenta, horario, tipo de unidad didáctica (curso, seminario, taller, laboratorio, práctica clínica o social y otras). Una vez aclarado lo anterior es necesario ubicar la unidad didáctica en el plan de estudios para establecer las relaciones verticales y horizontales.

Es recomendable que en las instituciones educativas exista una presentación unificada de los programas. En general pueden organizarse de la siguiente manera:

- Datos generales
- Introducción o justificación del curso
- Objetivos terminales
- Temáticas de las unidades
- Bibliografía básica y complementaria
- Metodología del trabajo
- Criterios de evaluación y acreditación

Enseguida se desarrollará cada una de las unidades que componen el total del curso, de la manera siguiente:

- Descripción de la unidad
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades de aprendizaje
- Evaluación
- Bibliografía

### 3.3 Las academias

Es innegable que en todo proceso educativo, del nivel básico hasta la educación superior, el trabajo en equipo juega un papel determinante en la formación de los alumnos; y que la labor de los profesores requiere cada vez más del trabajo cooperativo, por lo que es de importancia vital el colegiar todas y cada una de las actividades que el personal desarrolla. De aquí que las academias se convierten en el espacio privilegiado para desarrollar tan importante y necesario trabajo colegiado.

Organizarse en academias busca siempre el aportar y direccionar las funciones sustantivas que la institución, el personal docente y el administrativo desarrollan; además de complementar y evolucionar con nuevas alternativas a las demandas del alumnado y del sector social.

El trabajo de las academias con una nueva visión requiere de evolucionar y complementar nuevas y diversas alternativas que nos permitan atender las demandas de la población estudiantil con respecto a una realidad futura.

El propósito fundamental de las academias como órganos colegiados de decisión, es elevar la calidad del PEA (Proceso Enseñanza-Aprendizaje), bajo el modelo pedagógico de que se trate, lo que nos permitirá incidir en los altos índices de reprobación, reducir la deserción escolar e incrementar los promedios generales de aprovechamiento por asignatura y por grupo, lo que seguramente redundará en una mayor y mejor eficiencia terminal.

El área de interés que nos impulsa a resignificar el papel de las academias, es el de cumplir con el compromiso institucional de proporcionar todos aquellos elementos que garanticen el cumplimiento de la meta educativa con altos estándares de calidad.

Asimismo, el área general de preocupación de todos y cada uno de los actores que intervenimos en educación, deberá ser el de ofrecer a todos, las alternativas de capacitación y actualización que nos permitan estar a la vanguardia en los procesos formativos y productivos.

Respecto a la integración de las academias, como órganos colegiados del profesorado, constituidos por grupos académicos de áreas afines (de conocimiento, investigación, vinculación y desarrollo académico); es importante apreciar que se unen para resolver situaciones propias de la cátedra y de las situaciones problemáticas en el aula.

La academia como órgano técnico-pedagógico de consulta y de apoyo estará formada por el personal docente que comprende materias de estudio y contenidos programáticos, que se ubican en una misma área formativa.

La idea de transformar las áreas colectivas de trabajo docentes busca incidir en las relaciones institucionales que configuran las actividades de aprendizaje. Es

importante puntualizar que las funciones de las academias, deben a su vez colegiarse y transitar al menos por las siguientes:

- ❖ Incorporar al personal docente a procesos de desarrollo y mejoramiento institucional. Es función de la propia academia el involucrar a todos en esta dinámica.
- ❖ Reunir periódicamente, en sesiones de trabajo, a profesores y autoridades educativas. Es decisión de la academia y no sólo de los directivos la de reunir al personal.
- ❖ Participar activamente en programas de desarrollo académico institucional (investigación, seguimiento de egresados, formación de profesores, tutorías académicas, etc.).
- ❖ Informarse oportunamente de los cambios en los contenidos programáticos, así como de las modificaciones en la implementación y evaluación de los mismos.
- ❖ Promover que en la práctica docente se incorporen valores universales, éticos, ambientales, etc. No hay mejor espacio, que trabajar en equipo estas dimensiones de la formación humana.
- ❖ Fomentar el trabajo interdisciplinario con el fin de lograr la integración curricular. Todo proyecto de rediseño en planes y programas de estudio, si no es colegiado, no sirve.
- ❖ Diseñar actividades prácticas que permitan al estudiante reafirmar y aplicar conocimientos. Las prácticas de laboratorio y de campo deben acordarse en las propias academias, con el fin de adecuarlas y fortalecerlas entre todos.
- ❖ Auxiliar en el diseño y desarrollo de materiales didácticos. Es mucho mejor el esfuerzo en equipos de trabajo que en lo individual, si de desarrollar materiales se trata.
- ❖ Diagnosticar las necesidades de recursos y de apoyo a la enseñanza, además de gestionar dichos recursos ante el área directiva o las instancias de Gobierno que sean necesarias. Nos escuchan mejor a un contingente académico que al profesor en solitario.
- ❖ Avalar los perfiles de los aspirantes académicos, con el fin de colegiar el ingreso, promoción y permanencia del nuevo profesorado, así como fungir como jurado en la contratación del nuevo personal académico.

Como puede observarse, el trabajo en equipos de alto rendimiento en instituciones complejas como las nuestras, tienen un espacio privilegiado en las academias, aspectos que todo directivo debe conocer, promover y no temer, ya que gran parte de las decisiones fundamentales de las instituciones, deberá descansar en el trabajo de todos; hago una extensa invitación a todos los maestros y directivos para que privilegien el verdadero trabajo en equipos.



### **3.4 Formación de capital humano para la investigación.**

En el entorno globalizado del mundo actual se requieren profesionales e investigadores con diversas competencias, aptos para comprender y abordar los problemas con enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios, así como para asimilar y generar nuevos conocimientos.

Ante esta realidad y exigencia, es inexcusable que los egresados de licenciatura den un paso más y adquieran estudios de posgrado, pero con un engarce lógico.

Esta conexión, vista como continuidad, la constituyen los estudios de posgrado, los cuales se pueden considerar no sólo el paso adelante en el desarrollo de la persona, sino uno de los mejores medios con que cuenta la sociedad para formar el capital humano que demanda la impronta de los escenarios actuales.

Desde hace casi dos décadas, la sociedad mundial ha avanzado a grandes saltos. La ciencia, la tecnología y la innovación, nos han llevado al punto de la fantasía; y el conocimiento y la información -esto es, su creación, dominio y manejo- dictan y establecen preeminencias que se traducen en mecanismos y fortalezas estratégicas para el desarrollo socioeconómico, puesto que permiten dirimir ventajas y preferencias en los mercados internacionales.

El posgrado, además de lo que significa para la persona en su desarrollo, es el ámbito natural para la investigación, la integración de equipos de trabajo, la cooperación y la colaboración, y, desde luego, la conjunción de objetivos e intereses, individuales e institucionales; es el ambiente académico idóneo para la generación y asimilación de conocimiento original aplicable a la industria, a los planes de desarrollo económico, y a la educación misma.

A este ámbito concurren quienes alientan el propósito de lograr estadios superiores de conocimiento, de perfeccionamiento y profundización en sus estudios profesionales.

### **3.5 Formación de capital humano de alto nivel.**

Se convierte cada vez más en un recurso indispensable para toda opción de desarrollo y de mejoramiento de las condiciones de existencia y convivencia humanas.

Así, la formación de capital humano de alto nivel que fomenta el Modelo Educativo

Propicia:

- La integración de un conocimiento profundo y objetivo de la problemática contemporánea del ámbito profesional, desde las configuraciones regional, nacional y mundial.
- El impulso de los diferentes modos de inteligencia, así como de competencias que otorguen la certificación y el reconocimiento con estándares de clase mundial.
- La investigación como una manera de crear conocimientos que, por su pertinencia y actualidad, enriquezca el acervo humano, así como una estrategia de fortalecimiento de la vinculación de la escuela con su entorno regional, nacional e internacional, y que asume como propósito último mejorar las condiciones de vida.
- Un sentido de identidad profesional y pertenencia institucional.
- El desarrollo de las capacidades y habilidades para adquirir, analizar, interpretar y manejar información; generar conocimiento e identificar, plantear y resolver problemas, así como tomar decisiones.
- El fomento de habilidades y la capacidad de liderazgo para gestionar, emprender, negociar y dirigir.
- El incremento cualitativo de las capacidades y habilidades para el trabajo colegiado, en equipo, en situaciones cambiantes y en ambientes multiculturales.
- El establecimiento de recursos humanos de alto nivel que se actualicen permanentemente y competentes en la comunicación oral y escrita, por lo menos en dos idiomas.

En esta tendencia, la investigación involucra la consideración del conocimiento disponible y de su extensión para generar nuevos conocimientos que resuelvan problemas reales, y cuyos resultados puedan orientarse a producir, modificar y transferir tecnologías que coadyuven a elevar la calidad de vida de la sociedad. La investigación en el SEN tiene los siguientes objetivos:

- Generar y transferir conocimiento, desarrollar, innovar, asimilar y adaptar tecnologías que contribuyan al mejoramiento y aprovechamiento óptimo de los recursos de que dispone el país.
- Formar recursos humanos de alto nivel, en respuesta a las exigencias del desarrollo económico, político, cultural y social del país.
- Satisfacer las necesidades de información, conocimientos y tecnologías que incidan en el desarrollo sustentable.
- Aumentar significativamente la autodeterminación científica y tecnológica del país.

- Apoyar la toma de decisiones con conocimientos probados mediante la investigación, la experimentación y la observación.
- Generar conocimiento y proponer el impulso y perfeccionamiento de elementos de base para la planeación del desarrollo.
- Fomentar la aplicación de habilidades creativas y de innovación en el desarrollo tecnológico.
- Promover, apoyar e incrementar el registro de patentes y derechos de autor a partir de los resultados de la investigación.

### 3.6 Práctica educativa.

Según Mac Intyre, por práctica se entiende

(...) cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y los bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. (Mac Intyre, 2001: 233) (16)

Introducida así por Mac Intyre, una práctica, cualquiera sea la profesión, tendrá como referente modelos de excelencia construidos sociohistóricamente, según sean los ámbitos coyunturales en los que se desarrolla. Todo modelo ha sido generado como elemento unificador de criterios de comportamiento deseables, para tender hacia y edificar la finalidad por la cual ha sido concebida la normativa que rige tal práctica. En términos más puntuales, la funcionalidad de los modelos consiste en ser referentes de actuación – que recurren al llamado tradicional- para evitar lo antojadizo en las actuaciones profesionales. Por consiguiente, Los modelos de excelencia y los criterios que estos contienen, ayudan al docente a discernir entre lo que su subjetividad le señala como bueno y lo que deontológicamente se estatuye como bueno y deseable en la práctica. El ejercicio de la profesión no puede remitirse única y exclusivamente a un conglomerado de preferencias o apetencias personales respecto del ejercicio de la misma.

El profesional debe poseer conocimientos en su área de desempeño, pero también debe tener presente siempre y sobre todo, ser consciente de ello, que su su práctica profesional tiene una relación “connatural” con quienes requieren de sus servicios, pues, el profesional llena una necesidad, no la crea.

---

## Unidad 4

---

### **Dimensión organizacional**

- 4.1 Gestión educativa para el alto desempeño.
- 4.2 Gestión por procesos.
- 4.3 Liderazgo transformacional.
- 4.4 Coordinación y organización del posgrado.
- 4.5 Gestión educativa y de investigación.

## 4.1 Gestión educativa para el alto desempeño

*Es preciso considerar un cambio de los valores en la cultura educativa:  
Frente a una actitud defensiva, la apertura;  
frente al aislamiento profesional, la comunidad;  
frente al individualismo, la colaboración;  
frente a la dependencia, la autonomía;  
frente a la dirección externa, la autorregulación...*  
—UNESCO

La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y de aplicación. El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por personas. Es decir, está en la acción cotidiana de los sujetos, por lo que se usan términos comunes para designar

al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la acción misma de hacer la gestión: gestionar.

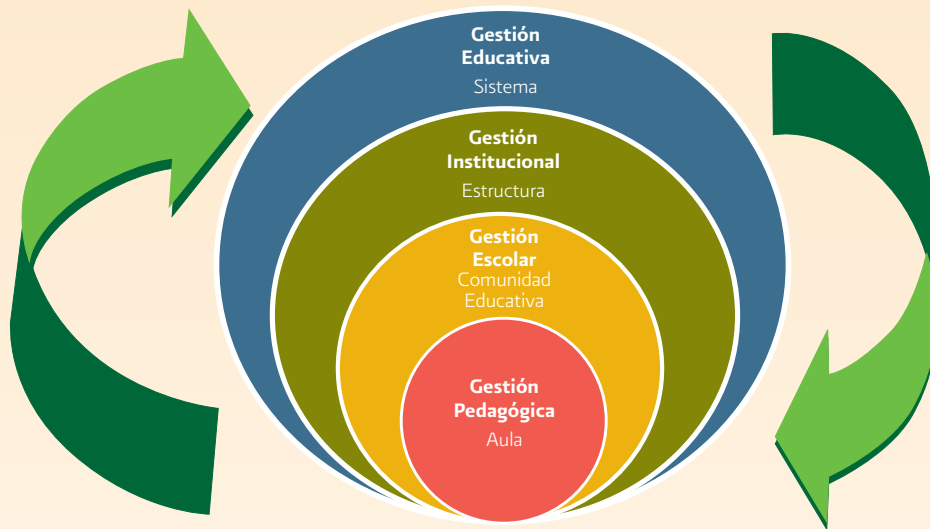
El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos. En este terreno, la gestión es un objeto de estudio de quienes se dedican a conocer, lo que demanda la creación de conceptos y de categorías para analizarla. Investigar sobre la gestión es distinguir las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, de su análisis crítico y de su interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

Por efecto, se han generado términos especializados que clasifican las formas de hacer y de actuar de los sujetos; de ahí surgen las nociones de gestión democrática, gestión administrativa y gestión institucional, entre otras.

El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles; es eficaz, porque logra los propósitos y los fines perseguidos, y pertinente, porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación); el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (lo que supone procesos de formación y aprendizaje); y la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (lo que exige la difusión y el desarrollo de competencias para su uso). Gracias al proceso de innovación de la gestión, se han generado conceptos que detonan una actuación distinta de los sujetos.

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar y pedagógica, las cuales se representan en el gráfico siguiente:



### La gestión educativa y sus niveles de concreción

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. La misma dinámica de trabajo implica una preocupación de éstos por hacer mejor las cosas, pero no de manera aislada, sino en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar.

Este enfoque supone la construcción de una cultura de colaboración entre los actores quienes, basados en el convencimiento colectivo de su capacidad para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, según Hopkins & Reynolds (2006), empeñan sus esfuerzos por hacer sostenible ese cambio al actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar



los aprendizajes de los alumnos; de acuerdo con Bolívar (1999), es preciso formar comunidades que se preocupen por aprender a hacer mejor las cosas. Finalmente, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela depende de cada escuela.

Las ideas fuerza de la gestión institucional, escolar y pedagógica sostienen que, en contextos inciertos y en condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas. Se propone que no sólo las escuelas públicas mexicanas, sino la meso y la macro estructuras del sistema educativo nacional adopten y adapten el MGEE en el marco de la reorientación de sus fines, el establecimiento de una filosofía y nuevos propósitos, así como la focalización de esfuerzos que privilegien la mejora de sus relaciones como organización y de sus prácticas educativas.

## Gestión institucional

Ésta se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En el campo educativo, establece las líneas de acción de cada una de las instancias administrativas.

Desde esta categoría la orientación, la generación de proyectos, de programas y de su articulación efectiva, no se agota en la dimensión nacional; resulta impostergable una visión panorámica del hecho educativo, de las interrelaciones entre todos los actores, en todos los planos del sistema mismo. Es preciso plantear las necesidades y apoyarlas en las competencias de las organizaciones, de las personas y de los equipos en cada uno de los ámbitos: nacional, estatal, regional y local, porque se han puesto en el centro de la transformación del sistema educativo objetivos desafiantes: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes; entre otros asuntos de suma trascendencia; además, porque resulta fundamental posicionar los principios de autonomía, corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas.

En general, la gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales,

de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

Dicha acción educativa se vincula con las formas de gobierno y de dirección, con el resguardo y la puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo hacia la calidad; en este marco, el hacer se relaciona con evaluar al sistema, a sus políticas, a su organización y a su rumbo, para rediseñarlo y reorientarlo al cumplimiento cabal de su misión institucional. Este tipo de gestión no sólo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa; por lo que es necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en un esquema de colaboración y de alianzas intra e interinstitucionales efectivas.

De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer presentes en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

Numerosas acciones sistemáticas, que emergen en los centros y que están dirigidas al logro de objetivos, avanzan con precisión y constancia hacia los fines educativos, que no pueden hoy darse por alcanzados. Efectivamente, estos fines han de estar presentes en cada decisión institucional que se tome, en cada priorización y en cada procedimiento que se implemente en favor de una educación básica de calidad.

Entonces, la gestión institucional educativa como medio y fin, que responde a propósitos asumidos como fundamentales, que se convierte en una acción estratégica,

que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, que se compromete con el logro de resultados de calidad y que incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el fortalecimiento institucional, vale potencialmente, en su contenido y en su máxima expresión, tanto para la escuela como para el Sistema Educativo Nacional.

Al momento, hay mucho por recorrer en el ámbito de la gestión institucional; es preciso señalar que quienes intervienen y lideran en espacios de decisión, han de convertirse en gestores de la calidad, por lo que es primordial orientar la toma de decisiones, la formulación de políticas y el planteamiento de estrategias inteligentes para contribuir totalmente en el mejoramiento del logro educativo, independientemente de la jerarquía que se tenga dentro del sistema.

## Gestión escolar

La gestión escolar ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan reconocer la complejidad y la multiplicidad de asuntos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y de fenómenos que suceden al interior de la escuela (SEP, 2001), se entiende por gestión escolar:

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica (p. 17).

De acuerdo con Loera (2003), se entiende por gestión escolar el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Tapia (2003-1) señala: convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone certidumbres

y propicie acciones para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya las prácticas que no le permiten crecer, que busque el asesoramiento y la orientación profesionalizantes, que dedique esfuerzos colectivos en actividades enriquecedoras, que concentre la energía de toda comunidad educativa en un plan integral hacia su transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible.

La Gestión estratégica procede del campo disciplinar de la administración y de la organización escolar; parte de la crítica de los modelos (o modos) tradicionales de administración escolar basada en teorías (Fayol) de división funcional del trabajo; privilegia el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y a la innovación; la cultura organizacional cohesionada por visión de futuro; intervenciones sistémicas y estratégicas e impulsa procesos de cambio cultural, para remover prácticas burocráticas.

Se basa en el diseño de estrategias de situaciones a reinventar para lograr los objetivos e implica, también, el desarrollo de proyectos que estimulen la innovación educativa. Se concreta a través de procesos de planificación estratégica que permita diseñar, desarrollar y mantener proyectos de intervención, y asumir la complejidad de los procesos organizacionales.

El enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los miembros de la comunidad escolar; considera la capacidad para definir la filosofía, los valores y los objetivos de la institución, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores escolares y los recursos para el logro de esa visión.

La gestión escolar adquiere sentido cuando entran en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir su acción a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran.

## Gestión pedagógica

Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

La gestión pedagógica en América Latina es una disciplina de desarrollo reciente, por ello su nivel de estructuración, al estar en un proceso de construcción, la convierte en una disciplina innovadora con múltiples posibilidades de desarrollo, cuyo objeto potencia consecuencias positivas en el sector educativo.

Rodríguez (2009) menciona que para Batista la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

Profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, aplicación de enfoques curriculares, estilos de enseñanza, así como formas y ritmos de aprendizaje; por lo cual, la definición del concepto va más allá de pensar en las condiciones físicas y materiales de las aulas; se centra en un nivel de especificidad que busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa.

La gestión pedagógica busca aplicar los principios generales de la misión educativa en un campo específico, como el aula y otros espacios de la educación formal debidamente intencionada. Está determinada por el desarrollo de teorías de la educación y de la gestión; no se trata sólo de una disciplina teórica, su contenido está influido, además, por la cotidianidad de su práctica. De este modo, es una disciplina aplicada en un campo de acción en el cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa.

La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente al grupo, para Zubiría (2006) el concepto que cada maestro tiene sobre la enseñanza es el que determina sus formas o estilos para enseñar, así como las alternativas que ofrece al alumno para

aprender. Para Harris (2002) y Hopkins (2000), el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

Todo ello supone una capacidad de inventiva que le es característica al profesorado y, además de manifestarse en una metodología, se refleja en la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, especiales para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, el clima de aula determina, en gran medida, el impacto del desempeño docente y está ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes; por lo tanto, el clima de aula es un componente clave en el aseguramiento de resultados de la tarea pedagógica, sin detrimento de otros factores asociados, como las tecnologías, los recursos didácticos y la optimización del tiempo dedicado a la enseñanza.

Las formas de enseñanza de los docentes no pueden estar desligadas de los estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario saber cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo, sin obviar las características y las condiciones que puedan estar en favor o en contra. Por ello, es importante que a la planeación de aula le preceda un ejercicio de evaluación de tales particularidades, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza con estrategias pensadas para beneficiar el logro de los propósitos curriculares, tarea que debe estar, evidentemente, ligada a los objetivos y a la visión institucionales.

La perspectiva de la gestión pedagógica en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) retoma estos planteamientos, pues se reconoce que sin una gestión organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al aseguramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes.

Por ello, el MGEE propone desarrollar liderazgos escolares que cohesionen y den rumbo al colectivo escolar, a través del trabajo colegiado y de la incorporación de los padres de familia y de actores en los asuntos educativos, para generar una mayor corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y el logro de los propósitos educativos, donde la planeación y la evaluación permanente tengan sentido para mejorar de manera continua las prácticas de los actores escolares y sus relaciones.

## Gestión educativa estratégica

La noción que subyace a la gestión estratégica constituye el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Se parte de la certeza de que la gestión estratégica es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia porque involucra a varias en su aplicación.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2000) señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación. Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y a la explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión educativa se establece como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. Contiene, por lo tanto, a las tres categorías de gestión señaladas: institucional, escolar y pedagógica, ya que en conjunto forman parte del sistema educativo. Para que una gestión educativa sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y de evaluación.

De acuerdo con Pozner (2000), la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar; pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas.

Las principales características de la gestión educativa estratégica son:

- a) **Centralidad en lo pedagógico.** Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- b) **Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.** Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de nuevos procesos, de las oportunidades y de las soluciones a la diversidad de situaciones.
- c) **Trabajo en equipo.** Que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y cuáles son las concepciones y los principios educativos que se pretenden promover. También tiene que ver con los procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo, que para ser efectivos deben desarrollarse de manera colegiada.
- d) **Apertura al aprendizaje y a la innovación.** Ésta se basa en la capacidad de los docentes de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral. Las organizaciones abiertas al aprendizaje son capaces de encarar y resolver sistemáticamente situaciones adversas, generar nuevas aproximaciones, aprender de la propia experiencia y de la de otros, y originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas.



- e) **Asesoramiento y orientación para la profesionalización.** Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y para generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.
- f) **Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.** Sugiere plantear escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- g) **Intervención sistémica y estratégica.** Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y las metas que se planteen; hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno, para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido.

Con este panorama, el Modelo de Gestión Educativa Estratégica centra su atención en la concurrencia de los actores en los distintos ámbitos, para la discusión inteligente de las políticas institucionales y de las maneras de intervención, en función de propósitos educativos amplios, como la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros factores asociados a la calidad. Es por ello que la gestión educativa estratégica cobra un fuerte sentido en razón de que los docentes la asuman como un modo regular de pensar y hacer, para plantear acciones siempre en función de retos y perspectivas de largo alcance.

En este contexto, se requiere vislumbrar nuevos caminos, nuevos cómo para la construcción de una gestión educativa estratégica capaz de abrir al sistema educativo y, en específico, a las escuelas, al aprendizaje permanente que genere respuestas a los retos actuales.

## 4.2 Gestión por procesos.

La gestión educativa ha evolucionado de una estructura funcional a otra orientada a procesos y al alto desempeño. En este sentido, la gestión por procesos es una herramienta útil que facilita el logro de los objetivos y metas institucionales, agregando valor a las acciones y a los procesos mismos. Privilegia la integración, actualización y autorización de una estructura organizacional que simplifica la operación del proceso educativo-formativo, particularmente en lo referente al enfoque en que se centran la formación y el desarrollo de competencias profesionales.

Inclusive, se abrevian y determinan de mejor manera la asignación y el ejercicio de los recursos con apego al logro de los objetivos y metas de cada uno de los procesos.

El diseño organizacional gira en torno de un gran proceso central, que es el Proceso Educativo; en él convergen cinco procesos estratégicos: el académico, el De planeación, el de vinculación, el administrativo y el de calidad. A su vez, a éstos Concurren los procesos clave y, a estos últimos, los procesos específicos, los cuales Derivan en procedimientos.

La gestión por procesos tiene las siguientes características:

- Se estructura en torno del Proceso Educativo y se desarrolla por procesos estratégicos, clave y específicos.
- Los líderes asumen la responsabilidad del proceso, coordinando los esfuerzos de los que intervienen en éste.
- Se conforman equipos para el desarrollo de los procesos.
- Se establece una organización horizontal que facilita la toma de decisiones.
- Se cuenta con un adecuado sistema de comunicación que facilita la interacción entre las personas, las diferentes áreas y la institución con su entorno.
- Se facilitan la colaboración y producción académicas.
- Se favorece la certificación en las instituciones.
- Se propician las condiciones para establecer y adecuar la estructura organizacional.

### **4.3 El liderazgo transformacional.**

James MacGregor Burns describió el liderazgo transformacional como un proceso en el cual: «... leaders and followers raise one another to higher levels of morality and motivation» (1989a, p. 210). Burns consideró tanto a los líderes transformacionales como a sus seguidores, sujetos que buscaban desarrollar su conciencia, lo cual conduce a un incremento de la moralidad y la motivación en sus acciones; esto se refuerza haciendo atractivos los ideales de libertad y justicia para una mejor motivación laboral, pero jamás las emociones del

temor o los celos para conseguir motivarlos en sus obligaciones. Así, la moralidad es importante en el proceso de mutuo desarrollo de la conciencia con fines de lograr una relación vinculante entre el líder y sus seguidores.

Resaltamos que el liderazgo transformacional desarrolla una doble dinámica entre los niveles micro y macro. A nivel micro influye en los procesos individuales mientras que a nivel macro influye en la movilización del poder debido a la función del cambio, sistema social y la reforma de la organización. Asimismo implica, según Burns (en Gary Yukl, 1989b), que el liderazgo transformacional se vincula con valores morales en forma positiva y las necesidades de los seguidores. Para Bass el líder motiva al seguidor e incrementa su sentido de obligación, pero no se preocupa por los beneficios a favor de los seguidores.

Según Yu, Leithwood y Jantzi (2002) el liderazgo transformacional se inserta en las condiciones representativas de la escuela como son los objetivos, su cultura, sus programas e instrucciones, sus políticas y organización; y sus recursos para obtener un mejor funcionamiento dentro de los contextos en los cuales se desarrolla. También, el liderazgo transformacional debe rescatar las obligaciones de los profesores para el cambio: los objetivos personales, las creencias del contexto y las creencias de las propias capacidades. Estas experiencias en escuelas primarias han generado cambios en los procesos de las concepciones de educación.

Por tanto, la construcción del liderazgo transformacional por parte del director de la I.E. pública se basa en asumir sus funciones administrativas considerando su moralidad y la motivación ejercida en los docentes mediante la coordinación, supervisión de clases, supervisión del Plan Anual de Trabajo (PAT), las capacitaciones a sus docentes, la creación de alianzas estratégicas con entidades públicas de la comunidad, etc., de tal manera que considere la participación de sus docentes.

El director ejerce su liderazgo transformacional mediante procesos afectivos y cognitivos sobre sus docentes quienes le han reconocido sus habilidades en el manejo de la institución educativa (Ilies, Judge y Wagner, 2006). Estos procesos son detallados a continuación:

El primero es el afectivo, el cual toma como elemento característico del líder (director) su carisma convenciendo al seguidor (docente). Mediante el juicio afectivo los líderes crean y contagian experiencias emocionales positivas en sus seguidores (trabajadores, colaboradores) sobre sus estados emocionales. Cierran el esquema de este primer proceso las emociones positivas que el líder consolida con sus seguidores en miras de afianzar la autoeficacia de cada seguidor, y que sus objetivos sean los mismos del líder en beneficio de la institución donde se encuentren.

El segundo proceso es el cognitivo, el cual identifica la característica importante del líder como es la visión construida con sus seguidores en beneficio propio y de los demás. Consideramos dos características: la visión y misión porque pertenecen a la cultura organizacional de las instituciones. La visión se refiere a los procedimientos organizacionales establecidos o reglamentados en el largo plazo a fin de obtener los estándares o requisitos sobre los cuales se generan expectativas de costo beneficio tanto para el cliente interno como cliente externo. La misión, en cambio, son las tareas o acciones asignadas a corto plazo, las cuales inciden positiva o negativamente en el beneficio de la organización. Luego se fija los objetivos reafirmando la «visión» y «misión» de la institución en la cual se desenvuelve como parte esencial del propio desarrollo profesional. Cierra el esquema los efectos en el docente, quien está convencido que sus objetivos laborales son los mismos de la institución en la cual labora.

Los procesos afectivos mencionados influyen en la motivación del trabajador de la siguiente manera: lo dirigen en los objetivos que debe alcanzar; la intensidad del esfuerzo es asumida al cumplimiento de sus objetivos lo cual le traerá mejores beneficios personales y profesionales. Tanto el proceso afectivo como el proceso cognitivo permiten afianzar un trabajo adecuado de los docentes (trabajadores) y mantener relaciones estables con su director.

Conforme al liderazgo transformacional el director es capaz de estimular el esfuerzo docente (intellectual stimulation) para incrementar su liderazgo en los mismos. El manejo de contingencias profesionales tipo problema-solución favorece la estimulación intelectual en los docentes (Mumford y otros, 2000) de tal manera que su creatividad se convierte en una innovación institucional.

#### **4.3.1 Características del liderazgo transformacional contextualizados en la institución educativa pública**

Nuestra investigación describe, en los siguientes apartados, las características establecidas en el estudio de los líderes, en la figura del director de una escuela pública, a fin de describir los efectos generados en los docentes a su cargo. Así consideramos:

##### ***4.3.1.1 Influencia en el docente***

La conducta del director sirve como modelo a sus docentes. En dicho aspecto los docentes le atribuyen autoridad y no cuestionan la conducta profesional del director.

El director es percibido como una persona con ascendencia personal (Bass y Riggio, 2006) entre los docentes fundamentado en su seguridad, es decir, sus acciones son observadas como órdenes acatadas a la brevedad asegurando el éxito. El liderazgo transformacional potencia a los docentes en sus procesos de identificación personal y profesional con el director y la institución educativa.

Conforme al liderazgo transformacional las acciones del director establecen menores críticas y resistencia por sus docentes porque se desarrolla una percepción de agradable clima laboral, la cual favorece a su autoridad. De tal manera, el director desarrolla la responsabilidad moral de cuidar de sus docentes y en reciprocidad ellos desarrollan una lealtad incondicional y obediencia favorecida por las interrelaciones personales establecidas en el trabajo.

Según a Bass (2006, p. 27) los subordinados reconocen la autoridad del líder transformacional. El líder es el referente ético y determina la visión institucional desde la perspectiva individual y a sus funciones laborales

El director tiene estrategias empíricas de incrementar su autoridad al otorgar a los docentes niveles de autonomía, reconocer sus logros y alentar su desarrollo personal.

Una primera estrategia empírica de autoridad de un director es ser sociable, empático al realizar la actividad laboral de una manera afable y agradable. La segunda estrategia empírica es afianzar su propia autoridad mediante el potenciar sus relaciones con sus docentes incondicionales a fin de asegurar el trabajo docente centrado en la figura del director.

#### ***4.3.1.2 Motivación en el docente***

La conducta del director motiva e inspira a los docentes de la institución a asumir nuevos retos. El director es percibido por sus docentes como quien posee una postura articulada socialmente, es decir, se muestra flexible en sus decisiones, emocionalmente equilibrado y perspicaz ante las dificultades a solucionar. Además, la persona del director desarrolla sensibilidad en la resolución de conflictos entre los colaboradores de la organización. La motivación obtenida de los colaboradores se basa en la confianza, la satisfacción y el significado del trabajo docente vinculado con su bienestar laboral.

La motivación del director mantiene en los docentes una permanente expectativa de dar lo mejor de sí, en favor de la institución. El docente motivado es creativo, resuelve problemas y toma riesgos, lo cual favorece al trabajo corporativo en la organización educativa.

Además, el convencimiento ejercido por el director crea una expectativa laboral en cada docente que favorece la responsabilidad tanto individual como colectiva. Es decir, se hará lo necesario a fin de cumplir con lo programado por el director. Sin embargo, dicho seguimiento a la autoridad por parte de cada docente tiene una limitación como es el reconocer cuál es la razón de tal seguimiento, inferimos algunos intereses personales o colectivos al mostrar abierto apoyo al director en sus procesos de gestión.

#### **4.3.1.3 Estimulación del docente**

El director establece la creatividad elaborando preguntas, reformulando problemas y tomando antiguas dificultades con nuevos puntos de vista. Una evidencia que el liderazgo estimula al docente ocurre cuando estos actúan con autonomía sin la presencia del director.

El director es percibido como una persona anticonvencional, es decir, fomenta la producción intelectual de sus docentes. Cabe resaltar que sus ideas son innovadoras y tienen aceptación entre sus docentes. Además, el director favorece la participación de los docentes quienes «plantean métodos nuevos y creativos en la misión de la organización reforzando cada aporte de manera directa» (Mind Garden, 2004, p. 28).

El director incentiva la creatividad e innovación ante las contingencias que deben resolver en forma intrapersonal, interpersonal con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Así el director fomenta una organización competente en la cual las necesidades individuales son consideradas relevantes en la cultura organizacional.

El apoyo del docente hacia la labor del director ocurre al respaldar el trabajo realizado de manera planificada, producto de una asesoría ocasional a fin de resolver los problemas de la organización. El apoyo ejercido hacia el director consiste en ayudar a aprender, desaprender y reaprender en función de las necesidades planteadas cada año. Así los docentes sienten que articulan sus eventos externos (oportunidades y amenazas) e internos (fortalezas y debilidades) como elementos vinculantes. El director apoya de manera directa al conversar con sus docentes en cómo utilizar alguna estrategia para obtener mejores resultados educativos

#### **4.3.1.4 Atención en el docente**

El director se dirige a cada docente de acuerdo a las características de los mismos, respeta sus individualidades. El director es percibido como una persona respetuosa por los docentes a su cargo. Además, los docentes aceptan sus

decisiones por considerarlas justas y reguladoras de las experiencias interprofesionales. Así el director dirige su atención en el desarrollo potencial de cada docente.

La atención en el docente facilita las comunicaciones del director con cada uno de ellos, lo cual refuerza la tarea asignada. Además, la retroalimentación es persona a persona haciendo los reajustes conforme a las competencias profesionales de cada docente. El director como proveedor de información oportuna maneja el seguimiento continuo al dialogar con cada uno conforme a las necesidades de la institución.

El liderazgo ejercido por el director considera a cada uno de los docentes de acuerdo a sus necesidades comprometiéndolos con la misión de la organización. «El éxito de la labor directiva está en crear armonía entre lo individual de cada docente y lo organizacional del colegio» (Genge, Leithwood y Tomlinson, 1999, p. 800). Es decir el director es la persona que logra la simetría entre las necesidades individuales del docente y los requerimientos profesionales de la organización educativa.

El liderazgo ejercido por el director basado en la asertividad «crea oportunidades de crecimiento individual en cada docente» (Murillo, Barrio y Pérez, 2006, p. 105). Además, el desarrollo de la cultura organizacional sirve de soporte para dicho crecimiento, beneficiando a la institución y al docente. Así el director otorga oportunidades a sus colaboradores e incentiva su crecimiento personal.



## 4.4 Coordinación y organización del posgrado

de especialización a quien cubra los requisitos correspondientes.

*Maestría.* Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y para el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria.

Forma personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, adaptación e incorporación en la práctica de los avances del área en cuestión o de aspectos específicos del ejercicio profesional. El egresado adquiere un amplio conocimiento, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación; técnicas en vigor y grado de validez en su área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o, de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización.

La formación que se busca implica el dominio del área en su sentido más amplio. Se otorga el grado académico de maestro a quien cubra los requisitos correspondientes.

*Doctorado.* Tiene por objeto la obtención de aportes originales en un área de conocimiento cuya universalidad se debe procurar en un marco de excelencia académica; formar personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo, capaz de generar y aplicar el conocimiento en forma original e innovadora, apto para preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación, cumpliendo con una función de liderazgo intelectual en la Nación. Busca preparar personal creativo, capaz de hacer avanzar el conocimiento científico, humanístico y tecnológico que contribuya al desarrollo del país. Se otorga el grado académico de doctor a quien cubra los requisitos correspondientes.

En síntesis, es necesario transitar del saber común al conocimiento pleno, específico y de calidad que permita construir programas de posgrados pertinentes que satisfagan necesidades sociales y sean el eslabón que articule el desarrollo profesional y/o de investigación.

---

### Saberes comunes sobre el posgrado

Los estudios de posgrado son considerados como la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su vinculación con aquellos sectores de la sociedad que requieren de nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos y/o innovaciones. En términos generales, los posgrados se dividen en tres (especialidad, maestría y doctorado) y sus características generales son:

*Especialidad.* Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Forma personal para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un subcampo, rama o vertiente de las licenciaturas y pueden referirse tanto a conocimientos y habilidades de una disciplina básica, como a actividades específicas de una profesión determinada. Se otorga diploma

## Escala nacional

Las políticas educativas en nuestro país se han distinguido por las continuas construcciones y/o reconstrucciones sexenales. En la actualidad, las políticas educativas y sobre todo las de posgrado, han recuperado algunos de los conceptos de administraciones anteriores. De tal suerte que la “modernización educativa”, planteada desde 1988, sigue teniendo vigencia en la elaboración de las políticas educativas. Ello puede evidenciarse a través de las políticas planteadas en los últimos tres sexenios: desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari hasta el presidente Vicente Fox. Cabe destacar que tenemos más de una década intentando construir una educación “de calidad”, como se podrá observar en los siguientes párrafos.

En 1988, durante el gobierno de Salinas de Gortari, se implementó un proceso de modernización educativa. Dentro de este proceso de modernización se estableció por primera vez un programa especial para el posgrado denominado “Programa Nacional del Posgrado” (Poder Ejecutivo, 1990) el cual fue concluido en 1990. En este Programa se realizó un somero diagnóstico en el que destacan elementos tales como:

### 1. Causas de la expansión

- a) El crecimiento en la pirámide escolar que engrosó de manera “natural” el nivel de educación superior.
- b) El deterioro de la calidad académica en el nivel superior siendo el posgrado una alternativa de solución.
- c) La elevación de las demandas del mercado laboral, ante una progresiva devaluación de los títulos de licenciatura.
- d) La necesidad de las instituciones de educación superior de contar con personal académico con mejor preparación.
- e) La creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1970, que ha impulsado en forma importante y sistematizada el desarrollo de los estudios de posgrado, para contar con los cuadros científicos y profesionales que el desarrollo del país requiere.

- f) Las presiones internas de profesores y funcionarios, así como de los gremios profesionales, en la búsqueda de prestigio y reconocimiento social de sus instituciones y dependencias académicas.  
sector productivo público, social y privado.

### 3. Problemática de organización

- a) Insuficientes lineamientos nacionales que guíen el desarrollo del posgrado.
- b) Inexistencia de un marco nacional que guíe el estudio de proyectos prospectivos para el desarrollo del posgrado.
- c) Inadecuada planeación nacional e institucional del posgrado.
- d) Carencia de evaluación integral del posgrado.
- e) Normatividad excesiva y diversa que limita la flexibilidad del posgrado.
- f) Concentración excesiva del posgrado en la zona metropolitana de la ciudad de México, lo cual no implica que en el centro de la República se haya alcanzado un desarrollo pleno.
- g) Ausencia de una organización moderna de los posgrados.
- h) Organización del posgrado sin relación con unidades o grupos de investigación.
- i) Falta de vinculación entre las diversas instituciones de educación superior para generar y apoyar programas de posgrado.
- j) Falta de mecanismos exitosos para propiciar la vinculación del posgrado con el sector público, social y privado.

En 2001 el CONACyT dio a conocer sus políticas específicas que se llevarían a cabo para fortalecer y apoyar los programas de posgrado; destaca la nueva visión que sobre éstos tiene dicho organismo: El apoyo al posgrado a partir de 2001 se llevará a cabo por dos grandes vías; una a través del Programa Nacional de Posgrados (PNP) el cual apoyará programas de posgrado de alto nivel y competentes a nivel internacional y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Éste tendrá apoyos con orientación a la investigación y con orientación profesional.

Llama la atención que por primera vez se cuenta con parámetros claros e indicadores precisos para llevar a cabo la valoración (y autovaloración) de los posgrados. Es necesario destacar el esfuerzo de articulación que se está llevando a cabo entre la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y el CONACyT, sin embargo aún falta mucho por trabajar en cuanto a los lineamientos para el otorgamiento de apoyos y mucho más en la construcción de una política para el posgrado a escala nacional.

La descripción de los diagnósticos y propuestas que los tres últimos gobiernos han documentado para este nivel de estudios, evidencian que existen problemas recurrentes, es decir, existen procesos, acciones y situaciones que desde 1988, por alguna razón las instituciones de

educación superior no han podido solucionar. Entre estos problemas destacan: el crecimiento de la matrícula (al cual se hará referencia en el siguiente punto), baja calidad, desequilibrio entre la oferta; heterogeneidad de programas con objetivos similares; insuficiencia en los lineamientos que guíen el desarrollo de programas; carencia de indicadores nacionales para cada uno de los niveles; proliferación de posgrados con calidades y cualidades diferenciadas; crecimiento de posgrados “de fines de semana”, “de fin de mes”; docentes omnipresentes en dos, tres o más posgrados en una institución o en varias instituciones, independientemente de su ubicación geográfica, etcétera.

Todos estos problemas han acompañado el crecimiento del posgrado, algunos se han acentuado.

El crecimiento sin regulación, evaluación y retroalimentación genera nuevos problemas, es por ello, que es necesario abordarlo de manera especial.

Todas estas interrogantes y situaciones evidencian que nos encontramos inmersos en una ola de incremento en la demanda, un fuerte crecimiento en el nivel aunque insuficiente para dar una respuesta pertinente a las necesidades del país. Es un crecimiento impregnado de carencias, obstáculos y problemas que requieren una rápida intervención.

El Posgrado, como proceso de formación cúspide de nuestro Sistema Educativo Nacional, requiere de construcción de políticas que permitan conducir en forma pertinente a los programas de posgrado, es decir, se requiere una Reforma Integral de los estudios de posgrado y no sólo apoyos aislados. El posgrado requiere de crecimiento sí, pero de un crecimiento con calidad para que se desarrolle en las mejores condiciones.

#### **4.5 Gestión educativa y de investigación.**

El proceso de gestión "implica dirigir el funcionamiento y desarrollo de un sistema" (Molins, 1998: 25), como lo es la escuela, para darle direccionalidad al servicio educativo que ofrece, basándose en: 1) la normativa legal, 2) la normativa general y la técnica, aportadas por la pedagogía, la didáctica y otras ciencias de la educación, 3) el curriculum restringido y el amplio, 4) las políticas y los planes educativos (Molins, 2000).

Este servicio educativo, además, se fundamenta en los principios pedagógicos de la educabilidad, la educatividad, la pasión y la racionalidad, y consiste en la acción del docente para dinamizar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno logre unos objetivos previamente delimitados, a través de la adquisición de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y ser así una experiencia de aprendizaje pertinente y significativo (Ander-Egg, 1993) orientada a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (UNESCO, 1996).

Seguidamente se presenta un modelo para apoyar al directivo a dirigir el sistema que representa la escuela, en aras de ofrecer un servicio de alta calidad. Este modelo que pretende representar el proceso de dirección de la escuela: 1) se alimenta del conjunto de insumos, tales como: alumnos con competencias y conocimientos previos, docentes, plan de estudio (objetivos, contenidos, estrategias, medios, normativa, etcétera) y el ambiente institucional determinado por la cultura y el clima organizacional que posee (Molins, 2000); 2) produce como resultados: alumnos que logran aprendizajes significativos y pertinentes, una organización eficaz, eficiente y contextualizada producto de la innovación, su ensayo y adecuación de sus prácticas pedagógicas; y 3) contempla un conjunto de pasos o componentes que permiten transformar los insumos en los resultados antes descritos, los cuales se presentan a continuación:

a) Generación del compromiso con la transformación de la escuela (Deming, 1989a).

Este componente inicial constituye la plataforma sobre la cual se crea el deseo (Conway, 1986a) de comprometerse en el proceso de cambio y transformación de la escuela; donde los esfuerzos de concientización, motivación y potenciación de la relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa, juegan un papel fundamental, ya que se requiere generar un entusiasmo por trabajar juntos en la construcción de un escuela de excelencia académica.

b) Diseño del proyecto de escuela a construir.

Este segundo componente del modelo de gestión, se relaciona con el diseño, por parte de los actores, del futuro de institución educativa que pretenden construir como resultado de la visión compartida que tienen de ella; tomando en cuenta que "el gobierno tiene que velar para que todas las instituciones educativas tengan una calidad de enseñanza que asegure un mínimo en cuanto a contenidos y nivel de exigencias" (Ander-Egg, 1993:113).

Habida cuenta de la fundamentación legal, el currículum oficial y las política y planes educativos, los actores diseñan la escuela que desean, sobre la base del diagnóstico de su realidad, para lo cual deberán establecer la visión, misión y principios del proyecto educativo que pretende desarrollar la comunidad educativa. Seguidamente deberán adecuar el currículum a la realidad regional y local de la escuela, desarrollar el plan anual y demás proyectos orientados a generar la innovación educativa y las mejoras de las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, también será fundamental diseñar o revisar los procesos claves y de apoyo a través de los cuales se presta el servicio educativo en las áreas docentes y administrativas, así como los principios de gestión y la estructura organizacional de soporte al funcionamiento de la escuela, donde puede jugar un papel importante el reglamento del centro escolar (Manterola y González, 2000; Galve y Camacho, 1998).

c) Liderazgo y participación en la transformación.

Este tercer componente del modelo se relaciona con el proceso de liderazgo que debe ejercer el gerente educativo para encauzar y guiar el esfuerzo creador de los diferentes actores de la comunidad educativa, con el objeto de llevar adelante las acciones establecidas en los planes y proyectos; y en la operación diaria de los diferentes procesos docentes y administrativos que sirven de soporte a la prestación del servicio ofrecido por la escuela, para proporcionar al alumnado un aprendizaje pertinente y significativo, de conformidad con el diseño consensuado de la escuela a construir.

d) Evaluación continua del aprendizaje colectivo.

En esta etapa el directivo debe centrarse en la definición y aplicación de un sistema que permita evaluar, tanto el proceso de ejecución de las acciones que los diversos actores de la comunidad educativa llevan a cabo, así como los resultados e impacto de las mismas en función de los elementos constitutivos del diseño del centro escolar a construir. En esta fase del modelo, será de vital importancia la labor de seguimiento y facilitación del gerente para que la comunidad educativa pueda definir un sistema de indicadores y obtener información que posibilite dicha evaluación, a través de esquemas participativos de análisis y resolución de problemas y la generación de ajustes a las acciones emprendidas.

e) Potenciación del aprendizaje continuo.

Este último componente del modelo se fundamenta en el principio de la capacidad de la escuela como organización y de sus actores de aprender continuamente, a partir de las mejoras emprendidas y lo inacabado de cualquier acción humana. De hecho, la evaluación continua posibilita información que puede apoyar tanto el esfuerzo de redefinición del diseño de la escuela a construir, como de los ajustes en términos de objetivos, metas y acciones para lograr la escuela de excelencia académica. En esencia, es el proceso de autoconciencia de los actores de la comunidad educativa de cuánto pueden, aún, continuar haciendo para materializar su visión de una escuela en continua construcción.

## TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA

Con anterioridad, se indicó la importancia de que el directivo proporcione los medios requeridos por el equipo de trabajo para poder acometer esfuerzo de excelencia de la escuela. En tal sentido, seguidamente se describirá brevemente un conjunto de herramientas que apoyan al directivo y a su equipo de trabajo en la labor de gerenciar la institución educativa, en cada una de la fases implícitas: diagnóstico de la escuela, planificación, control de la ejecución y evaluación de proceso, resultados e impactos.

### Encuestas e instrumentos cuantitativos

El directivo para la transformación, dirección y la toma de decisiones sobre la gestión de la escuela, tiene en las encuestas e instrumentos cuantitativos de análisis de datos un instrumental metodológico de vital importancia, ya que pueden aportar opiniones y datos de los actores de la escuela y del desempeño de los procesos docentes y administrativos; así como servir de apoyo a la fijación de metas y monitoreo de los avances de los proyectos de la misma.

Su utilización requiere de la construcción y manejo de indicadores, simples o compuestos, entendidos como la dimensión de una o de la "relación de variables cuantitativas y cualitativas, que permiten observar la situación y las tendencias de cambios generados en el objeto o fenómeno observado, respecto de objetivos y metas previstos e influencias esperadas" (Beltrán, 1999: 38).

Ellos no están restringidos a la dimensión cuantitativa, ya que sería contradictorio en el quehacer de la gestión escolar, donde la calidad de la educación es un reto insoslayable y sería asumir un paradigma metodológico meramente positivista. Normalmente los indicadores son confundidos con los índices o cocientes, los cuales son instrumentos de medida relativa a través de los cuales se establecen relaciones entre las dimensiones de los indicadores de las diferentes variables, para efectuar comparaciones en el tiempo y espacio.

En el proceso de tratamiento y análisis de datos juega un papel fundamental el análisis estadístico descriptivo, el análisis de correlación, la estadística inferencial, los diagramas de Pareto, el análisis de la serie de tiempo y los gráficos control. Este instrumental permite estudiar situaciones de la escuela como sistema, inferir comportamientos poblacionales, utilizar la teoría de decisiones estadísticas para la optimización de cursos de acción en los planes de la escuela (Hamdan, 1986), realizar diagnósticos o pronósticos del comportamiento futuro de determinadas variables, que sirvan de insumos a la definición del plan, programas y proyectos de la escuela (Hamdan, 1986; Romero y Ferrer, 1968); e identificar la variación observada en los procesos docentes y administrativos, que de ser aleatoria se requiere modificar su diseño para mejorar su desempeño (Romero y Ferrer, 1968; Graffe, 1995, 2000b).

## Herramientas cualitativas

La dirección del gerente educativo para el cambio de la escuela involucra la aplicación del modelo de investigación - acción, con la participación de los demás actores, donde el objeto y sujeto del hallazgo de conocimiento y transformación no están diferenciados, ya que es la comunidad educativa, bajo el liderazgo del director, quien profundiza en su propia interpretación de la realidad de la escuela para proceder a implantar acciones para su transformación. En tal sentido, pueden ser útiles como herramientas el diario de campo como instrumento de registro de la observación y la ficha de descubrimiento para sistematizarla con miras a poder formular hipótesis interpretativas de la misma y su contextualización histórica (Bigott, 1993).

Adicionalmente, es de utilidad el enfoque etnográfico de investigación (Martínez, 1991), donde los propios actores de la escuela, a través del estudio de su vida organizacional, obtienen la comprensión de su comportamiento individual y grupal, para así definir acciones que profundicen un modelo de gestión que favorezca la mejora de la excelencia de la escuela como organización de aprendizaje, donde lógicamente la observación y el análisis interpretativo serán herramientas básicas.

Por otro lado, en el ejercicio de la gestión escolar el directivo se apoya en un conjunto de herramientas que le permiten el análisis cualitativo de los problemas o jerarquizar las opciones al tomar decisiones, tales como: los diagramas causa-efecto, el árbol del problema y de objetivos, matrices de análisis, la técnica de grupo nominal y la técnica Delphi (Graffe, 1995; Castellano, 2000; Palacios, 2000; Martinic, 1997; SIEMPRO, 1999).

Adicionalmente, el gerente cuenta con un instrumental de carácter cualitativo que le permite establecer las acciones, la secuencia y el calendario de su ejecución, como son: 1) los flujogramas, al esquematizar las etapas y acciones a seguir en la aplicación de los medios para el logro de los objetivos previstos (Ander-Egg, 1993; Palacios, 2000; Graffe, 1995); 2) la técnica PERT-CPM para secuenciar las operaciones, estimar el tiempo y conocer la ruta crítica de realización del trabajo (Palacios, 2000; Ander-Egg, 1993); y el diagrama Gantt como calendario para la programación y control de la ejecución de las acciones (Ander-Egg, 1993; Palacios, 2000).

## Herramientas para el control y evaluación de la gestión

Finalmente, el control y evaluación es un proceso continuo que ejerce el directivo con la participación de los demás actores de la escuela, con el fin de conocer en avance los resultados e impactos; y con miras a reajustar las acciones y la aplicación de los medios para lograr el proyecto de escuela deseado, la mejora de las prácticas pedagógicas y la innovación educativa. Para ello se apoya en la mayoría de las herramientas cuantitativas y cualitativas descritas anteriormente. A manera de ejemplo, se señalan, entre otras:

El uso de indicadores, las estadísticas y matrices de análisis cualitativo utilizadas en la evaluación de los resultados e impactos de la gestión global de la escuela y el desempeño de los procesos docentes y administrativos;

Herramientas como el PERT-CPM y Gantt para revisar la ejecución programada y su posible desviación; y

Herramientas que apoyan el análisis de problemas y toma de decisiones en grupo (árbol del problema, diagramas de pareto y causa - efecto, matrices de decisión, etcétera) para definir cursos alternativos a la programación establecida para asegurar el logro de los objetivos y metas de la gestión global y de los proyectos específicos de la escuela.