

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es el medio fundamental de las sociedades para conservar, transmitir y transformar la cultura y la vida de los individuos. En este sentido se constituye en el soporte para el desarrollo de las humanidades, la ciencia y la tecnología, actividades sustantivas para el avance y el progreso de las naciones.

Una aspiración de la sociedad es aumentar la calidad de la formación de los miembros que la integran para lograr el nivel de competitividad exigido por los procesos de modernización y globalización. Para poder enfrentar los retos impuestos por las actuales exigencias internacionales es indispensable fortalecer la Educación Nacional.

La educación en México tiene orientaciones, metas y compromisos claramente definidos, las cuales están expresadas en forma precisa en el *Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en la *Ley General de Educación*.

En mayo de 1992, el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscribieron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, en donde se establecieron tres líneas centrales de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función social del magisterio, en donde el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En esta última línea se propuso la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

- Claridad de los estándares de rendimiento.
- Grado de conciencia del profesor con respecto a estos estándares.
- Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase.
- Uso de observaciones de clases.
- Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

En el estudio de casos realizado por estos autores, se identificaron 9 características de la retroalimentación para el profesorado que tenían correlación con calidad y el impacto percibidos de la evaluación. Estas son:

- Calidad de las ideas sobre la mejora.
- Profundidad de la información.
- Especificidad de la información.
- Resumen de la información.
- Grado en que la información era descriptiva.
- Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
- Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.
- Frecuencia de la retroalimentación formal.
- Frecuencia de la retroalimentación informal.

Bacharach (1989), identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. A continuación exponemos de manera sintética estos principios:

Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento

Este principio consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo.

Una ventaja derivada de centrar la atención en la evaluación basada en las capacidades en vez de en el rendimiento es que la primera garantiza, al menos mínimamente, que incluso los alumnos con un rendimiento más bajo tengan la oportunidad de aprender con un profesor capacitado. (Héctor Valdés Veloz, 2000).

Si los profesores son evaluados mediante el uso de medidas de rendimiento de sus resultados (por ejemplo, puntuaciones de tests estandarizados de estudiantes), la asunción implícita es que la capacidad del profesor es meramente una condición suficiente de buen rendimiento. En cambio, si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades, la asunción es que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que este tenga un buen rendimiento. Debe haber un equilibrio entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y a las capacidades.

Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del profesor, debemos abandonar la práctica típica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes y veteranos.

Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas

Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería

reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas. (Héctor Valdés Veloz, 2000).

El rendimiento de un profesor no puede ser observado y evaluado sin que se emita un juicio sobre la elección que éste haga de las soluciones alternativas.

Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas

Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de cómo un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

Mientras los sistemas basados en estándares competitivos tienden a hacer uso de la evaluación sumativa, los sistemas basados en estándares de desarrollo se centran fundamentalmente en la evaluación formativa.

Se estima que los maestros necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales. Los defensores principales de este punto de vista son el público en general y los funcionarios del gobierno que lo representan. Ellos desean con frecuencia utilizar el rendimiento de los alumnos como indicador del mérito para el que los aumentos de sueldo sirven de recompensa. La aplicación de este criterio puede entrañar la creación de una escala profesional con una serie de pasos vinculados con el desempeño.

La búsqueda de criterios de evaluación siempre más objetivos, y de estándares para establecer distinciones objetivas entre los distintos niveles de

mérito respecto a un criterio dado, es una absoluta necesidad a la hora de conceder subidas salariales de una forma justa y equilibrada.

Los sistemas educativos que han diseñado y aplicado modelos de evaluación del profesorado tomando en cuenta este fin, han defendido tres tipos de estándares de desempeño profesional diferentes: estándares mínimos, competitivos y de desarrollo.

Los estándares mínimos especifican los niveles de rendimiento que se espera alcancen y mantengan los profesores. Están diseñados para que entren o se mantengan en la profesión profesores incompetentes. (Héctor Valdés Veloz, 2000).

En nuestra opinión, un sistema de evaluación de desempeño del docente, debe hacer algo más que garantizar la presencia de capacidades y conocimientos básicos; debe alentar a los profesionales a desarrollar sus capacidades al máximo.

Los estándares competitivos tienen como propósito proporcionar incentivos y compensaciones por alguna clase de rendimiento superior o por determinados tipos del mismo. El salario según méritos y la mayoría de las escalas profesionales emplean estándares competitivos porque proporcionan unos incentivos a los profesores sobre la base de competitividad. Incluso aunque los requisitos para obtener dichos incentivos sean a veces expresados en términos de nivel absoluto del profesor o la calidad del rendimiento del mismo, el número de compensaciones existentes es casi siempre limitado. Cuando el nivel absoluto lo alcanzan más profesores que las compensaciones que existen, entonces se limita el número de ellos que conseguirán las mismas.

Rosenholtz y Smylie (1984), han criticado los planes de salario según méritos precisamente porque generan competitividad entre los profesores y deterioran la colegialidad entre los mismos.

Por estas razones los estándares competitivos son claramente inapropiados en un sistema de evaluación diseñado para facilitar el crecimiento profesional. Los estándares competitivos simplemente animarán a los profesores a competir por un número limitado de promociones o compensaciones económicas, en vez de proporcionar a todos los profesores los medios e incentivos para lograr un mayor crecimiento profesional. Si solamente el profesor excepcional puede conseguir la recompensa, entonces por qué se habría de molestar al profesor medio en intentarlo? Hay más profesores medios que excepcionales, un sistema basado en estándares competitivos puede dar como resultado más desmotivación que motivación.

Los estándares de desarrollo están diseñados para fomentar el desarrollo de los conocimientos y capacidades de los profesores especificando las áreas de capacidades u objetivos de mejora. En vez de apoyarse en enfoques correctivos (mínimos) o competitivos, los estándares de desarrollo ponen el énfasis sobre la capacidad de desarrollo y mejora de los profesores.

Muchas de las propuestas de salario según mérito y escalas profesionales han fracasado porque no evalúan a los profesores para que tenga lugar el desarrollo de éstos sino para especificar los niveles mínimos de rendimiento (estándares correctivos) o para fomentar la competitividad entre los profesores con respecto a las escasas recompensas que pueden obtener. (Hector Valdés veloz, 2000).

Evidentemente si el objetivo de un sistema de evaluación ha de ser el desarrollo del profesor, debería centrarse en algo que éste puede de verdad desarrollar: sus capacidades profesionales.

Entre los intentos en esta dirección en América Latina está la Carrera Magisterial en México, aún cuando este sistema tiene sus críticos en relación a la forma cómo se está aplicando (Omelas, 1998). Mejor es el sistema cubano que

comprende evaluación del desempeño de profesores asociada a planes de superación y a una carrera docente (Gaspedni, 2000).

También se ha aprobado una Ley de Carrera Magisterial en Puerto Rico que involucró el sometimiento voluntario de profesores a un sistema de evaluación complejo. Gran Bretaña ha instaurado un sistema de evaluación del desempeño basado en estándares, que es coordinado e implementado por una agencia creada especialmente para este propósito: el Teacher Training Agency. Muchos de los estados en USA tienen también sistemas de evaluación basado en estándares, y los estándares nacionales formulados por el National Board of Teaching Standards se usan para la evaluación de profesores principiantes conocida como el sistema praxis.

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción del docente en algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa, presentamos a continuación los cuatro modelos de evaluación de la eficiencia docente que han surgido de la investigación.

Modelo centrado en el perfil del maestro.

Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal.

Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los alumnos y sus padres, etc.

La participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin dudas un rasgo positivo de este modelo.

Sin embargo este modelo ha recibido también críticas negativas. Entre ellas se destacan las siguientes:

Establece el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación.

Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación. (Héctor Valdés veloz, 2000).

Modelo centrado en los resultados obtenidos.

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos.

Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, "el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace". (Héctor Valdés veloz, 2000).

Con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Por otra parte es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues como sabemos los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, de los fundamentales, es el docente.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.

Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

El modelo de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. (Héctor Valdés veloz, 2000). La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

Modelo de la práctica reflexiva.

Consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivos de despidos o promoción.

El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como “una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” a la que Schon (1987) llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Aunque básicamente cuando hablamos de acción nos estamos refiriendo a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje. En la ejecución de este modelo se contemplan tres etapas. Ellas son:

- Una sesión de observación y registro anecdótico de la actividad.
- Una conversación reflexiva con la persona que se observa para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir significatividad y la coherencia de la práctica observada.
- Una conversación de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se puede hacer una nueva observación con registro.

La aplicación de este modelo requiere de la existencia de un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otras personas, como por ejemplo, colegas del mismo establecimiento o algún directivo.

La evaluación es esencialmente un juicio de valor, profundamente comprensivo de una realidad, en este caso con la acción y participación del profesorado en el diseño y desarrollo de la tarea educativa y en su proyección sociorrelacional y profesionalizadora. Para configurarse como juicio ajustado, crítico – formativo de la acción e implicación de los participantes necesita de la indagación y de la innovación. (Héctor Valdés veloz, 2000).

La indagación como base de acción y fundamentación de los datos que sintetiza y acota la realidad a juzgar, sin indagación la evaluación y específicamente la del profesorado carece de una base esencial. La innovación proyecta y da razón de ser a la evaluación.

El análisis realizado, sobre las diferentes corrientes teóricas, permiten presentar en el próximo capítulo el análisis más específico de la realidad mexicana, de acuerdo con los procesos de la educación y la situación del desempeño profesional del docente.

CAPÍTULO III

MARCO CONTEXTUAL O SITUACIONAL

3.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La educación en México tiene orientaciones, metas y compromisos claramente definidos, los cuales están expresados en forma precisa en el Artículo 3º., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación.

Con las reformas a los artículos 3º. y 31 Constitucionales se garantiza el derecho de todo individuo a recibir educación y el deber del Estado de impartir la enseñanza básica sin menoscabo de seguir impulsando y atendiendo todos los tipos y modalidades educativos, se extiende la escolaridad obligatoria para que comprenda la secundaria y se asigna al Ejecutivo Federal la atribución de determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y normal, de observancia en toda la República. De igual manera, se fija la responsabilidad de los padres de familia de procurar para sus hijos la educación obligatoria.

(Quinto informe de Gobierno CSG Anexo p 130)

Además de legislar sobre la distribución de la función educativa entre el Gobierno Federal y los gobiernos estatales y municipales, y de reglamentar las condiciones en las que se otorga o revoca el reconocimiento y la autorización a la escuelas privadas, la ley tiene como principales innovaciones: a) la incorporación de un capítulo, el tercero, sobre equidad en la educación, que obliga a las autoridades a tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho de cada individuo a la educación, una mayor equidad educativa y el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y

permanencia en los servicios educativos (art. 32); b) el incremento de los días de clase efectivos (a 200 días, art. 51); c) el reconocimiento del carácter público de las evaluaciones que deberá realizar el sistema educativo sobre su quehacer (arts. 29 a 31); d) la incorporación de un amplio capítulo sobre la participación social en la educación que se basa en la creación de consejos de participación social (cap. VII): municipales, estatales y nacional, integrados por autoridades, padres de familia, maestros, directivos de escuela, representantes de la organización sindical de los maestros, organizaciones sociales y que tiene amplias funciones en la vida escolar, incluyendo opiniones sobre asuntos pedagógicos.

La obligatoriedad del Estado de garantizar una escolaridad de nueve grados a toda la población y el fortalecimiento de la enseñanza de las aptitudes básicas: lecto- escritura, matemáticas, ciencias, historia, geografía y civismo.

La educación participa para construir una sociedad más justa. El grado de eficacia se mide con el logro de los objetivos que persigue y la eficiencia por el buen uso que haga de los recursos con los que dispone.

Pablo Latapí nos invita a reflexionar sobre el hecho de que cuando empleamos el término de “equidad educativa” lo hacemos a partir de un bagaje conceptual que está compuesto por un axioma fundamental que consiste en “dar a cada quien lo suyo”. De ahí se pasa a una norma más operativa, se recurre a la regla de la “igualdad de oportunidades educativas”.

Esta regla puede interpretarse de muchas maneras: igualdad de acceso, igualdad de insumos, igualdad de puntos de partida, igualdad de resultados con diferentes puntos de partida, igualdad de procesos e igualdad proporcional. (Labastida, Julio, Giovanna Valenti y Lorenza Villalever ,coord.1993).

Artículo 12.- Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: XIII. Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica , así como las demás que con tal carácter establezcan esta y otras disposiciones aplicables.

Artículo 13.-Corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.

Artículo 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones salariales y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.

En el año 1993, las acciones prioritarias del gobierno en educación, se orientaron principalmente a fortalecer la infraestructura y apoyar la superación académica de los docentes.

El 14 de julio de 1993 entró en vigor la nueva Ley General de Educación, para sustituir a la Ley Federal de Educación que regía la prestación de los servicios educativos desde 1973. Esta nueva Ley regula la educación que imparte el Estado (Federación, entidades federativas y municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Asimismo, con la Ley se promueve la consolidación de un nuevo sistema educativo nacional fundado en el federalismo y en la contribución de toda la sociedad; se norma la participación de los padres de familia y de los medios de comunicación en las actividades educativas; se reafirma, la obligatoriedad para cursar la educación básica.

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, (PDN) dice en su presentación: “el cambio en nuestra vida económica y social es indispensable” el cambio se presenta como una demanda urgente de todos los grupos y sectores, en todas las regiones del país; el cambio no sólo es indispensable sino inevitable.

3.2. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Programa para la Modernización Educativa (PME) reconoce que la formación de docentes tiene que dirigirse a formar un promotor del proceso de modernización social, con la capacidad de reflexionar crítica y colectivamente para transformar la realidad económica, política social y cultural de la nación, formar un investigador reflexivo del proceso enseñanza aprendizaje; capaz de vincular la teoría con la práctica.

“Sólo un cambio total de los incentivos y modalidades de participación de los actores, principalmente los maestros, puede hacer cambiar el sistema educativo en un forjador de la calidad educativa de los mexicanos.” (PME).

El programa implica definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. *La intención*, se dice también, es consolidar en los alumnos “El rigor de pensamiento, la economía en la acción, la solidaridad en la convivencia pero, sobre todo, el orgullo de ser mexicanos”. (Carlos Salinas de Gortari, 1993).

La descentralización, que es otra de las líneas prioritarias del programa, da respuesta a la necesidad de establecer “(...) una liga fuerte con la vida social de las regiones, de las localidades, de la comunidad”.

Los “retos de la educación”: la descentralización, el rezago, el reto demográfico, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico tecnológico y la inversión educativa.

3.2.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

El profesor es un elemento clave para lograr las metas educativas que el sistema se propone; por ello, en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), firmado por la Secretaría de Educación Pública, (SEP) representando al Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), se establece revalorar la función social del magisterio, como una de las estrategias más importantes para elevar la calidad de la Educación Básica; asumiendo que el docente es el protagonista de la transformación educativa de México.

En consonancia con las propuestas de diversos organismos internacionales, y en especial con las del Banco Mundial, el gobierno de Carlos

Salinas situó desde sus inicios en el foco de la atención gubernamental a la educación básica. Nos remitimos a los párrafos introductorios del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

“La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre la educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas(...) Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola e industrial y mejores condiciones generales de alimentación y de salud y actitudes cívicas más positivas y solidarias.”

En mayo de 1992, el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, suscribieron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, en donde se establecieron tres líneas centrales de acción: 1ª. La reorganización del sistema educativo, 2ª. La reformulación de los contenidos y materiales educativos y 3ª. La revaloración de la función social del magisterio, en donde el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En esta última línea se propuso la creación de un Programa Nacional innovador llamado Carrera Magisterial; Mediante el cual, se promueve a los maestros no solamente por su antigüedad, sino además por su preparación y desempeño docente.

Surge a la luz del diálogo razonado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); se presenta como uno de los medios para impulsar la profesionalización del trabajo de los docentes de Educación Básica.

Se pacta una profunda reorganización del sistema: El Ejecutivo Federal traspasa a los gobiernos estatales la conducción y operación de los sub- sistemas de educación primaria, secundaria y normal.

De acuerdo con los objetivos de esa política, la expectativa es la de lograr mejores resultados educativos en términos cuantitativos y cualitativos; Además se establece como "responsabilidad del gobierno estatal" proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los programas de estudio. El ANMEB establece que "el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión". Estas son esencialmente, las denominadas habilidades básicas que se encuentran en los resolutivos de la Conferencia Mundial sobre Educación de la UNESCO, realizada en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia.

De conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la revalorización de la función magisterial incluye los siguientes rubros: formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; salario profesional; vivienda y carrera magisterial. De todos estos rubros el que primero se atendió fue el salario profesional del magisterio, el cual ha tenido un incremento importante en los últimos dos años, ya que pasó de 1.4 a 3.23 salarios mínimos mensuales (para la plaza inicial). La carrera magisterial que el SNTE considera uno de sus principales logros, dio inicio en septiembre de 1993.

Los programas de actualización y superación del magisterio han sido ampliamente discutidos entre la SEP y el SNTE expresadas en el cambio de un Programa Emergente de Actualización Magisterial, por un Programa de Actualización Magisterial; y finalmente la firma del acuerdo sobre un Sistema Nacional de Actualización y Superación del Magisterio en julio de 1993.

Mucho se ha escrito sobre el compromiso de los maestros mexicanos, los grandes valores que han inculcado a la niñez lo cual permitió que los resultados no hayan sido más negativos.

México no ha quedado ajeno a esta tendencia internacional; es por ello que en la década de los ochenta se desarrollaron importantes investigaciones de corte etnográfico que permiten identificar algunos de los aspectos más finos que inciden en la calidad de la educación, en particular, las que denominaron “condiciones institucionales del trabajo docente”.

De lo que se trata es de establecer e identificar las condiciones que la institución debe garantizar a cada maestro y a cada escuela para reforzar el compromiso personal y asegurar la calidad de la educación. Debe darse un equilibrio entre lo que se espera del maestro y las condiciones en las que éste debe desarrollar su labor, la remuneración que recibe por ella y los estímulos materiales y morales que lo impulsen.

En los avances que marca la investigación educativa se identifican los siguientes factores:

Condiciones institucionales de trabajo cotidiano.- Incluyen infraestructura física, disponibilidad de materiales de trabajo, tamaño de los grupos de trabajo, conformación del equipo docente de cada plantel, posibilidades de organización de un trabajo colegiado, distribución y uso del tiempo asignado al trabajo docente.

Condiciones de superación y actualización.- Características de las instituciones responsables, características de los programas, calidad de los recursos con que cuentan, facilidades y apoyos para participar en ellos.

Evaluación y promoción del magisterio. La sistematización anterior no ha sido objeto de estudio como tal en el país, por lo que la situación en que se

encontraban estos factores hacia 1989, como consecuencia de las políticas aplicadas en las dos últimas décadas se reconstruye desde diferentes fuentes y enfoques.

Las dinámicas de transformación que ha vivido la educación mexicana en los últimos años significarán sin duda cambios profundos; la calidad de los mismos dependerá, sin embargo, de la atención que se preste en el futuro próximo a su consolidación, evaluación y, en su caso, reorientación.

La influencia de los tres primeros factores había sido identificada claramente desde la década de los sesenta, con los primeros estudios de desigualdad escolar. Desde entonces se descubrió la estrecha correlación existente entre las condiciones socioeconómicas de la población atendida y las características de la oferta escolar.

Las disposiciones laborales aplicadas no consideraron la necesidad de compensar salarialmente en forma significativa las deficientes condiciones de las escuelas y de las zonas en las que muchos maestros deben trabajar, como lo supondría ahora la normatividad sobre equidad.

El tamaño de los grupos dejó de reconocerse cuando bajaron de 40 a 30 alumnos por maestro. Sin embargo lo que no se toma en cuenta es la heterogeneidad socioeconómica, cultural y étnica de los grupos de alumnos; esto obligaría a prestar atención diferenciada por parte de los maestros. En el caso de los profesores de secundaria el tamaño del grupo y el uso del tiempo adquieren características específicas. Lo significativo no es el número de horas de trabajo frente a grupo, sino el número de grupos distintos que tiene que atender un profesor y el total de alumnos diferentes a cuya formación integral debe contribuir.

3.2.2. PERFIL DEL DOCENTE

Como lo señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la educación básica de calidad a la que aspira México, es aquella que asegure el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los mexicanos, con justicia y equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo

Para lograr una educación básica de calidad, es necesario replantear la misión de la escuela y el papel que en ella ejerce el profesor, cuya función ha de centrarse, principalmente, en atender las necesidades fundamentales de aprendizaje de los niños y de los adolescentes.

La escuela deseable debe reunir los siguientes rasgos: cumplir con el calendario y destinar de manera óptima la jornada escolar al aprendizaje; disponer y aprovechar eficientemente los servicios y recursos necesarios para realizar sus actividades; constituirse como Unidad educativa con metas y propósitos comunes, con estilos de trabajo articulados y congruentes, así como con propósitos y reglas claras de relación entre todos los miembros de la comunidad escolar.

El conjunto de profesores y directivos de la escuela asumirán la responsabilidad por los resultados de aprendizaje y rendirán cuentas a los beneficiarios de los servicios (los alumnos y sus padres) por el desempeño de la institución escolar.

En ese contexto, la tarea del profesor consistirá en promover en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su desarrollo personal: la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que viven; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y las competencias Y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás. El papel del

profesor radicará, además, en favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, en estimular su curiosidad y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación. Se espera que el docente cumpla el papel de guía pedagógico y permita al educando orientarse ante la creciente masa de información que genera el mundo contemporáneo.

En síntesis, se requiere de profesores que sean capaces de ayudar y orientar a sus alumnos, no sólo para que adquieran conocimientos básicos, sino también para que sean conscientes de su identidad, tolerantes, abiertos a los otros y a otras culturas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de modo que puedan enfrentar el porvenir con confianza.

Pero no sólo se espera que el docente eduque, enseñe y evalúe a los alumnos que tiene bajo su cargo, sino también que demuestre su capacidad de asumirse como profesional responsable de su aprendizaje permanente, y de participar en la modernización de la escuela, para hacerla más diligente y receptiva hacia el cambio.

El cumplimiento de dichas tareas, está condicionado a que el docente adquiera y consolide, en las distintas etapas y mediante diversas estrategias de formación, un conjunto de rasgos que aluden no sólo a las necesidades de conocimiento y de competencia profesional, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños y los adolescentes, con las familias y con el entorno social de la escuela. Estos rasgos se refieren, además, a aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y la consolidación de las capacidades que les permitan profundizar sus conocimientos a partir de la experiencia y del estudio sistemático. El conjunto de rasgos que es necesario promover son los siguientes:

a) Un primer rasgo se refiere al desarrollo y consolidación de habilidades intelectuales específicas.

b) Un segundo rasgo deseable en los profesores se refiere al dominio suficiente de los contenidos de enseñanza de la educación básica, en particular del nivel o servicio en que se desempeñan.

c) Vinculado estrechamente con el rasgo anterior, es necesario que los maestros cuenten con las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos, que conozcan los enfoques con los cuales se propone enseñar, cada asignatura de acuerdo con su naturaleza y con las posibilidades que presentan los niños y adolescentes en su desarrollo cognitivo, físico y afectivo; se requiere, que apliquen distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que les permitan valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente, para, a partir de los resultados se pueden, modificar los procedimientos didácticos.

d) Otro aspecto importante que debe caracterizar al profesor de educación básica es su identidad profesional y ética con la labor docente, entendiéndola como una carrera de vida, para lo cual es necesario que adquiera y consolide un conjunto de valores y actitudes que le permitan asumir su profesión con responsabilidad y tratar con respeto a sus alumnos, a la comunidad escolar y a los padres de familia, participando activamente en el mejoramiento de la escuela.

e) Finalmente, es necesario que el profesor de educación básica cuente con las competencias necesarias para apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepte que dicha diversidad está presente en el entorno donde realiza su trabajo, con el fin de que tenga la capacidad de aplicar los programas de estudio con las adaptaciones que se requieran para responder a los requerimientos locales.

La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje Permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro

son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en el salón de clases.

3.3. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE MÉXICANO COMO PROCESO PERMANENTE

Es necesario concebir y reconocer al trabajo de los maestros como una profesión. Si bien, ese trabajo puede tener actualmente características diferentes a las de otras profesiones en cuanto a reglas de ingreso, acreditación de los conocimientos, certificación periódica de competencias, autonomía de ejercicio y grado de independencia respecto de sus empleadores, la enseñanza reúne cualidades que la constituyen en un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Limitar la enseñanza a una actividad estrictamente técnica e instrumental, tiene un riesgo enorme para el desempeño docente y para el futuro educativo de la nación: significa ignorar su complejidad y reducir las posibilidades de construir una educación de calidad para los niños y los jóvenes.

Reconocer el trabajo de los maestros como una profesión y darle un tratamiento como el que corresponde nos permitirá avanzar en mejorar la atención educativa a la población. Los maestros, como los integrantes de otras profesiones, deben contar también con conocimientos disciplinarios sistemáticos, preparación específica para el desempeño, habilidades especiales e identidad con principios éticos. Sin embargo, se requiere definir el concepto y el modelo de profesionalidad que implica la enseñanza. Sobre todo, han de encontrarse los beneficios de una actuación fundamentada y comprometida, y las ventajas de una colaboración estrecha con las familias y la comunidad. La enseñanza eficaz debe insertarse en la comunidad y conectarse con la vida de los alumnos. La profesionalidad docente ha de estar vinculada a una mayor democratización de la educación escolar, transfiriendo poder tanto a las familias y a los alumnos como a los profesores,

pues de ese modo se pueden constituir *comunidades de aprendizaje* relevantes y adecuadas para responder a sus necesidades e intereses.

El desarrollo profesional de los maestros adquiere sentido en tanto se reconoce la complejidad y heterogeneidad de la labor docente. En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos, plantean nuevos retos al trabajo' de los docentes al demandarles conocimientos y habilidades para las que no fueron formados; sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas sociales hacia el sistema educativo.

Para ello, es indispensable generar condiciones para su desarrollo profesional, entendido como un proceso formativo que pasa por una serie de etapas (no necesariamente lineales) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias referidas, por una parte, a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otra, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan reflexionar sobre su práctica y mejorarla, analizar críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su enseñanza.

A fin de asegurar que los docentes cuenten con oportunidades para transformar su práctica educativa, una política de desarrollo profesional tendría que tomar en cuenta, entre otros aspectos:

a) Avanzar en la profesionalización docente, mejorando las competencias pedagógicas y el desempeño laboral.

Como medidas articuladas, ambas permitirán condiciones de trabajo más estimulantes y variadas para los profesores; la primera, al aumentar el nivel de

conocimientos y la posibilidad de transformar creativamente su labor cotidiana, y la segunda, al contribuir al prestigio de la profesión, haciéndola más atractiva y ofreciendo oportunidades de promoción y salarios más dignos.

b) *Fortalecer un sistema de formación permanente centrado en la escuela.*

Cualquier estrategia de formación debe propiciar en el docente la comprensión de los procesos educativos que se generan en la institución escolar y dotarlo de las herramientas necesarias para una intervención pertinente y eficaz.

c) *Favorecer el intercambio de experiencias. y la reflexión sobre la propia práctica y la práctica de sus colegas en la institución escolar en que se desempeña.*

No basta con la implementación de modalidades y la definición de las instancias responsables de su instrumentación, se requiere además que las oportunidades de crecimiento profesional se construyan también en el mismo centro de trabajo y sobre la base del intercambio de experiencias educativas exitosas mediante las cuales los docentes analicen tanto aciertos como dificultades enfrentadas y no superadas, e identifiquen alternativas para su solución.

d) *Reconocer al docente como un sujeto activo, responsable y constructor de su formación profesional.*

Es necesario incluir la participación activa de los docentes en las estrategias que promuevan su desarrollo profesional; él es quien conoce sus necesidades y lo que requiere para mejorar su práctica, las características particulares y las condiciones concretas en las que. desempeña su trabajo, por lo que puede aportar la experiencia y el conocimiento esenciales para el diagnóstico, la propuesta e implementación de las acciones dirigidas a apoyar su formación.

Asimismo, se requiere ensayar y generar soluciones a los problemas que plantea el trabajo docente, sobre todo en las condiciones específicas en las que se desarrolla; para ello, habrá de propiciarse la reflexión de la práctica, desde los propios docentes involucrados.

3.3.1. Los componentes de una nueva propuesta para la formación y el desarrollo profesional de los maestros mexicanos

La construcción de una nueva propuesta basada en la profesionalización de la enseñanza considera la formación docente como un proceso integral de fases y ámbitos interrelacionados: admitir en la carrera a los estudiantes potencialmente más capaces; ofrecer una sólida formación inicial; contratar y retener a los docentes eficaces en la profesión, continuando su formación y desarrollo profesional. Lo anterior, debe vincularse con el mejoramiento de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje e incentivos que motiven a los maestros a asumir la profesión con entusiasmo, preparación suficiente y responsabilidad, así como con mecanismos sistemáticos de evaluación de dichas fases y ámbitos.

A continuación, se describen algunos aspectos de política educativa dirigidas a la configuración de esta nueva propuesta:

a) Ingreso a la carrera docente

La enseñanza debe ser valorada como una ocupación valiosa. Es necesario llevar a cabo estrategias que permitan atraer a buenos estudiantes a la carrera docente, así como mejorar los requisitos y procesos de selección. El atractivo para los posibles aspirantes debe radicar, en buena medida, en su interés por la enseñanza como carrera de vida, en la que existan perspectivas razonables para la satisfacción personal dentro de la profesión. La regla general debe ser seleccionar candidatos no sólo con las mejores calificaciones académicas posibles, sino también con rasgos de personalidad deseables.

b) *Formación inicial*

Se requiere de un modelo curricular que permita a los futuros docentes adquirir las competencias básicas para la enseñanza, centrada en los enfoques, contenidos y prácticas de la educación básica, así como desarrollar capacidades que favorezcan el aprendizaje permanente y autónomo, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático. Esta formación ha de lograrse en condiciones organizativas y de funcionamiento de los planteles que estimulen el aprendizaje profesional. En este sentido, la preparación y dedicación del personal docente encargado de la formación inicial de maestros es un factor clave; por ello, es esencial promover también su profesionalización.

c) *Ingreso al servicio docente*

Es necesario establecer mecanismos de selección confiables que permitan incorporar al servicio a profesores que reúnan el perfil profesional requerido, de modo que todos los niños y adolescentes cuenten con maestros competentes; por tanto, es recomendable que las plazas disponibles por incidencias de personal y por nueva creación que se generan en el servicio educativo se asignen conforme al mecanismo de ingreso mencionado.

d) *Formación continua*

Lograr que todos los maestros tengan la posibilidad de proseguir su formación profesional, conlleva a implementar modalidades diversas, adecuadamente articuladas y coherentes, que atiendan las necesidades de aprendizaje de los maestros y favorezcan el mejoramiento de su práctica docente; esta diversidad de opciones no debe ir en menoscabo de la calidad. Además, los maestros deben acreditar su capacidad para ejercer la profesión durante su permanencia en las escuelas.

e) *Incentivos*

Es necesario avanzar hacia un nuevo marco de incentivos profesionales para los maestros, que supere el actualmente establecido a

través de la Carrera Magisterial y que asegure nuevas perspectivas profesionales. Estos incentivos deberán estar relacionados con la mejora del aprendizaje y desempeño profesional -individual, colectivo y de escuela-. Los profesores requieren un apoyo público decidido y unos derechos bien definidos; a cambio, tienen que reconocer plenamente sus responsabilidades y deberes.

Las oportunidades efectivas de desarrollo profesional dentro y fuera de la escuela constituyen un incentivo altamente valorado por los docentes; en ellas radica, en parte, la posibilidad de atraer buenos prospectos para la docencia y contar en las escuelas con maestros competentes y satisfechos con su labor. Un maestro que logra que sus alumnos aprendan, incrementa el aprecio por su trabajo, al tiempo que recibe el reconocimiento de los jóvenes, de los padres de familia y de toda la comunidad escolar.

f) Estándares de desempeño y evaluación

Para lograr la coherencia y efectividad de la propuesta para el desarrollo profesional de los maestros, es necesario establecer con rigor procedimientos de evaluación y parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso: selección, de aspirantes a la profesión; desempeño académico de los futuros profesores; preparación y dedicación de los formadores de docentes, pertinencia de los servicios y modalidades para la formación inicial y continua; acreditación y , certificación de instituciones, programas y maestros; funcionamiento con base en normas profesionales y articulación de las instituciones e instancias encargadas de estas funciones; ingreso al servicio mediante la sustentación. de exámenes de selección, y desempeño profesional conforme a reglas académicas claras; así como criterios para mejorar el otorgamiento e impacto de los incentivos profesionales.

En suma, es preciso reestructurar la formación del profesorado y la práctica docente. Hay que preparar y seleccionar al profesorado atendiendo tanto a sus conocimientos técnicos como a su disposición de aprender y colaborar. Aquellos., que inician su carrera profesional tienen que contar con diversas opciones para un aprendizaje práctico, con seriedad y continuidad. Es preciso instaurar mecanismos significativos de evaluación docente, así como oportunidades y condiciones para el desarrollo profesional . que sean de mayor utilidad. Asimismo, hay que fomentar la revisión recíproca de la práctica profesional en el contexto de iniciativas de asesoramiento profesional que ayuden a. los profesores a aprender entre sí, resolver problemas, reconocer las preocupaciones de las familias y atender las necesidades de los alumnos. Para guiar todos estos procesos, es necesario establecer normas generales, particularmente aquellas que se refieren al compromiso con el aprendizaje del alumno y a disposición a perseverar en la búsqueda de aquellos conocimientos y competencias que sean necesarios para facilitar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

3.4. ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES

El Objetivo es el de ampliar las oportunidades de formación, capacitación y actualización de profesores de acuerdo con las necesidades cualitativas y cuantitativas del sistema educativo en el corto, mediano y largo plazo.

En 1997 se da a conocer el nuevo Plan de estudios, en el que se orienta la formación del profesor para lograr las siguientes competencias: adquisición del dominio de los contenidos de la educación básica y los enfoques y metodología para su enseñanza; desarrollo de habilidades intelectuales, que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y solucionar problemas; reconocimiento del desarrollo cognitivo de los alumnos; valorar la identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Al analizar el papel del maestro desde el punto de vista de la calidad del trabajo magisterial y al estudiar los tres principales factores que delimitan su desempeño profesional que son: las condiciones que se determinan por la dinámica institucional, la actualización y superación profesional y la evaluación y promoción de su desempeño. Al optimizar estos puntos se elevará la imagen del maestro y por ende, la calidad de la educación pública.

La nivelación, la actualización, la capacitación y la superación del magisterio ha sido objeto de búsqueda continua de una modalidad institucional más adecuada para responsabilizarse de ella. En las últimas dos décadas el resultado muestra poca consistencia, dispersión y duplicidad de tareas entre las instituciones e incapacidad de éstas para tomar iniciativas o realizar las innovaciones que requiere la formación de los docentes de conformidad con las nuevas demandas a la educación nacional.

Un análisis de la forma de trabajar y de los resultados logrados por la tres instituciones Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Educación Normal (DGEN) permite concluir que entre 1970 y 1990 la actualización y superación del magisterio presentó los siguientes rasgos: confusión de funciones, competencia de instituciones por espacios de desarrollo institucional, modificaciones constantes y discontinuidad al interior de las instituciones, incremento patológico de un credencialismo mal entendido, que tuvo dos resultados distintos, por un lado certificados de mayor nivel, incluso postgrado, que no amparan un conocimiento sólidamente adquirido y, por otro, una complicación credencialista de las tareas de nivelación y actualización del magisterio.

La oferta de las tres instituciones provocó que se dispersara la formación continua por medio de cursos aislados y del empobrecimiento de los contenidos,

en virtud del apego acrítico a modas teóricas o metodológicas (la tecnología educativa lo mismo que la teoría de la reproducción) y un extraordinario empobrecimiento de las instituciones.

Una propuesta básica que surgió del Seminario realizado en 1987 sostiene la creación de un Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente. Una de las lagunas que se detectaron en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa se refiere a los maestros de educación básica y es lo referente a que se sabe muy poco acerca del impacto de las modalidades de actualización y superación sobre el mejoramiento de la calidad de la educación.

En un estudio regional que se realizó se presenta la demanda que plantearon los maestros por actualizarse; el informe presenta los siguientes datos: el porcentaje de maestros que no había tomado ningún curso con valor escalafonario en los últimos cinco años varió de 50% a 84.6% según zonas escolares de diferentes niveles socioeconómicos, el promedio era de 65%; el porcentaje de quienes sólo tomaron un curso en los últimos cinco años era, en promedio, del 20%, con variaciones del 0 al 31% según la zona. Cerca del 25% de los maestros se encontraba cursando la licenciatura en educación básica, y algunos de ellos la normal básica ya que habían sido reclutados sin contar con formación magisterial.

Las propuestas de formación docente han reflejado pocos estudios que permitan sintetizar el perfil deseable de los futuros maestros en concordancia con las necesidades de los diversos niveles educativos y de las diversas regiones del país, mostrando un vacío dentro del sistema formador de docentes. (Ofelia Cruz Medina ponencia 2000)

En el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994, lo significativo de la profesionalización y actualización pedagógica del magisterio, es

la evaluación al desempeño de los profesores, que permitió diseñar una estructura salarial distinta.

Con la política de descentralización, la llamada modernización educativa, los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser jurisdicción estatal. Los gobiernos estatales actualmente integran un sistema para la formación que articula esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.

3.5. CARRERA MAGISTERIAL A NIVEL NACIONAL

Carrera Magisterial se creó, dando respuesta a la propuesta de los asistentes al primer congreso extraordinario del SNTE, en la ciudad de Tepic, Nayarit los días 20, 21 y 22 de enero de 1990. El primer resolutivo sobre asuntos económicos delinea una idea acerca de un programa que estimule la preparación, la experiencia y la eficiencia pero además otros resolutivos apuntan también a la mayor remuneración de los docentes más preparados y de quienes realicen mejor su trabajo.

Este programa concretó las bases para la construcción de la política laboral y salarial diseñada dentro del Programa de Modernización Educativa. Incluye la evaluación y promoción del personal docente con miras a mejorar la calidad de la educación y de las condiciones de vida del magisterio.

La Carrera Magisterial recupera las experiencias de distintos sistemas de incentivos salariales: la idea de evaluar detallada y sistemáticamente al mentor para darle una remuneración económica al que realice mejor su trabajo corresponde a los planes de pago por mérito de otros países y la promoción horizontal, ha sido tomada de los sistemas escalafonarios de educación superior.

Algunos elementos que hacen a la carrera magisterial distinta a otros planes de incentivos son: las personas a quienes está dirigida (maestros de educación básica), los factores evaluados para la promoción (antigüedad, grado académico, preparación profesional, asistencia a cursos y desempeño profesional), las formas de evaluación (a través de varias fuentes) y su extensión nacional (lo que no es típico en países grandes).

Para el ingreso se eximió de los requisitos normales, por única vez, a quienes perteneciendo al Esquema de Educación Básica o en condición de director de secundaria y teniendo fortalecimiento curricular, lo solicitaran; la mayoría de quienes ingresaron a Carrera Magisterial, lo hicieron por este medio y no tuvieron que ser evaluados; sin embargo, para los que estuvieron en este caso el incremento monetario fue mínimo.

Se puso en marcha con la intención de impulsar la profesionalización del magisterio, evaluar su calidad, estimular su labor y mejorar sus percepciones salariales. Además, el programa permitirá revalorizar el trabajo de los maestros, motivarlos, promover su arraigo profesional y reforzar el interés por actualizarse y superarse; es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Los lineamientos generales de Carrera Magisterial fueron elaborados por la Comisión Nacional; es importante, revisarlos periódicamente para adecuarlos y enriquecerlos con los cambios que se generan en el Sistema Educativo Nacional

Entre sus objetivos están los de valorar la actividad docente fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor; motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos; Promover el arraigo profesional y laboral de los docentes; reconocer y estimular a los profesores que prestan sus

servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, así como a los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención; reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico.

En las instancias abre seis niveles de estímulos económicos en la misma función, con diferencias acumulables de 24 a 198% sobre esa percepción entre el primero y el último nivel.

El Programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad.

Se sustenta en un sistema de Evaluación Global por medio del cual es posible determinar, a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes.

El Programa inició formalmente su operación el 14 de enero de 1993, con retroactividad a septiembre de 1992, cuando la Comisión Nacional SEP-SNTE firmó los *Lineamientos Generales*.

Participan los docentes cuya categoría esté incluida en el catálogo autorizado y con nombramiento definitivo (código 10) o provisional sin titular (código 95), ubicados en los niveles y modalidades de Educación Básica. Deben desempeñar funciones propias de algunas de las tres vertientes: docentes frente a grupo, personal directivo o de supervisión y en actividades técnico-pedagógicas.

En cada ciclo escolar, el docente tiene la posibilidad de participar al requisitar la cédula de inscripción en el periodo establecido, cumplir un mínimo de antigüedad en el servicio docente y al acreditar el grado académico requerido para su nivel o modalidad educativa.

Para incorporarse o promoverse un profesor debía obtener durante el ciclo escolar los mejores puntajes globales en los cinco factores que integraban el sistema de evaluación, los cuales tenían una ponderación distinta:

FACTORES	PUNTAJE MÁXIMO
Antigüedad	10
Grado Académico	15
Preparación Profesional	25
Acreditación de Cursos de Actualización, Capacitación y Superación Profesional	15
Desempeño Profesional	35

Los profesores con maestría o doctorado egresados de instituciones formadoras de docentes estaban en posibilidad, previo cumplimiento de los requisitos y de la Evaluación Global, de ingresar directamente a los niveles "B" o "C" respectivamente.

Los docentes en servicio que no contaban con el grado académico requerido no podían participar en el Programa. Para efectos de promoción, además del puntaje en la Evaluación Global, debía acreditarse en la mayoría de los casos una permanencia de tres años para acceder a los niveles "B" y "C" y de cuatro para los niveles "D" y "E". En el caso de los docentes ubicados en zonas

de bajo desarrollo o marginadas, la permanencia disminuye a dos años en cada nivel.

Existieron diversas situaciones que originaron problemas en la aplicación de la normatividad, entre otras, pueden citarse las siguientes: no estaban reglamentados los cambios de vertiente; las incorporaciones a los niveles "B" o "C" dejaban fuera a maestrías o doctorados de instituciones de educación superior; no se definieron normas para los cambios de nivel o modalidad educativa y para tercera vertiente se requería formación normalista en modalidades donde participaban mayoritariamente profesionistas sin ese antecedente.

En el Sistema de Evaluación también se presentaron algunos inconvenientes, por ejemplo, la mayoría de los docentes realizaron indebidamente la valoración del factor Desempeño Profesional en algunas etapas, asignándose los máximos puntajes, situación que tuvo que ser corregida por disposición de la Comisión Nacional SEP-SNTE.

Los profesores participan de una manera voluntaria e individual sometiéndose a un detallado proceso de evaluación, en función de cuyos resultados pueden acceder a las nuevas categorías salariales sin necesidad de abandonar el trabajo frente a grupo, como ha sido el caso del ascenso vertical por escalafón.

El peso de carrera magisterial, en los ingresos de los maestros es porcentualmente alto; ingresar a la categoría "A" representa un incremento de casi una cuarta parte del salario nominal (poco más de 700 pesos actualmente) mientras que llegar a la categoría "E" implica lograr una percepción de casi el triple del salario base. Los incentivos son otorgados en función de una evaluación del desempeño individual y, en la actualidad, carrera magisterial beneficia aproximadamente un 65% de la base magisterial a nivel nacional.

¿Qué se evalúa?

El sistema de evaluación considera seis factores que alcanzan entre todos un total de 100 puntos: antigüedad (10), grado académico (16), preparación profesional (28), actualización y superación profesional (17), desempeño profesional (10) y aprovechamiento escolar (20).

En la actualidad, la evaluación es un proyecto de amplia presencia en el Sistema Educativo Nacional. No se discute su importancia y la exigencia de que cumpla un papel de retroalimentación para mejorar el aprendizaje, a la vez que ofrece, a diferentes niveles, la información necesaria para tomar decisiones que mejoren el funcionamiento del sistema. La evaluación no determina la calidad de la educación, pero sí puede ayudar a su mejoría si se usa adecuadamente.

La preparación profesional se evalúa por medio de un examen diseñado y aplicado por la Secretaría de Educación Pública. Este instrumento se elabora a partir de un Banco Nacional de Reactivos conformado por la misma SEP, que se actualiza con base en talleres que se llevan a cabo en todas las entidades del país.

La valoración de los cursos de actualización y superación se realiza mediante un puntaje por la acreditación de cursos. La mayor parte de los puntos atribuibles a este factor (12/17) se obtiene a partir de cursos nacionales diseñados especialmente por la Secretaría de Educación Pública, que en principio toma como base para su diseño y contenido los planes y programas de estudio vigentes, las necesidades educativas nacionales y estatales y los resultados de los factores de preparación profesional y de aprovechamiento escolar. El resto de los puntos puede provenir de cursos autorizados para tal efecto por las autoridades federales o estatales de educación, que serán responsables de los procesos de inscripción, registro, impartición y evaluación.

La evaluación del desempeño profesional se refiere al conjunto de acciones que realizan los docentes en el ejercicio de sus funciones. El desempeño se sistematiza en cuatro aspectos: planeación de los procesos de enseñanza - aprendizaje; desarrollo de los mismos; participación en el funcionamiento de la escuela, y participación en la interacción escuela- comunidad. La evaluación del desempeño profesional de cada profesor está a cargo del Órgano de Evaluación Escolar, constituido en cada plantel por todos los profesores del Consejo Técnico Escolar o su equivalente, y un representante sindical; lo preside el director del plantel. Se realiza en tres momentos del año escolar.

La evaluación del aprovechamiento escolar se refiere a los aprendizajes que los alumnos han obtenido en el grado o asignatura que imparte ese docente en concreto. Para esto se aplica un examen a los alumnos de cada maestro participante, a partir de un instrumento elaborado por la Secretaría de Educación Pública, que se basa en los planes y programas de estudio y en los libros de texto correspondientes.

Adicionalmente a la Carrera Magisterial, en la Ley General de Educación se menciona que: “Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizar actividades que propicien mayor aprecio por la labor desempeñada por el magisterio”.

Corresponde a una comisión paritaria SEP, SNTE (que funciona a nivel estatal y nacional) dictaminar qué docentes deben ser incorporados o promovidos en el programa.

Podrán participar en Carrera Magisterial todos los profesores de Educación Básica cuya categoría esté registrada en el Catálogo aprobado para el Programa y que cuenten con nombramiento Código 10 (alta definitiva) o Código 95 sin titular (interinato ilimitado).

Además de laborar en alguno de los niveles o modalidades anteriores, es necesario que el profesor desempeñe las funciones propias de alguna de las tres Vertientes del Programa: Docentes Frente a Grupo, Personal en Funciones Directivas, de Supervisión y comisionados; así como, Profesores que realizan Actividades Técnico-Pedagógicas.

Los docentes de Educación Básica con plaza inicial que deseen incorporarse o promoverse deberán: Cubrir la antigüedad en el servicio docente; Cumplir el grado académico, de acuerdo con su nivel y modalidad; Llenar y/o entregar la Cédula de Inscripción o Re inscripción, según sea el caso; Realizar la evaluación en todos los Factores propios de la Vertiente en que participa; Obtener en la Evaluación Global, el puntaje requerido para la etapa.

Los docentes que dentro de la Primera Vertiente no cubran el grado académico requerido podrán participar en el Programa siempre y cuando cuenten con quince años de antigüedad en el servicio, con los diez últimos en el mismo nivel o modalidad educativa al 1º de septiembre del ciclo en que deseen participar.

La participación en Carrera Magisterial es voluntaria e individual, por lo que el profesor tiene el compromiso de conocer y respetar los lineamientos normativos y acatar las disposiciones de las diferentes instancias que regulan el Programa, en los ámbitos propios de su competencia.

El Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial tiene como finalidad determinar las características, requisitos y perfiles que debe cubrir el docente de Educación Básica para incorporarse o promoverse en el Programa.

El Sistema de Evaluación considera seis Factores para cada Vertiente. A cada uno de los Factores que integran el Sistema de Evaluación le corresponde un puntaje específico. A continuación se indican los Factores que se evalúan en

cada Vertiente, los puntajes máximos que tienen asociados, sus características y los procedimientos para su acreditación:

La Evaluación Global es la integración de los resultados de todos los Factores propios de cada Vertiente en una etapa de evaluación y tendrá un valor de hasta 100 puntos.

AÑOS DE PERMANENCIA

ZONA	A"	B"	C"	D"	E"	TOTAL DE AÑOS
Urbana y Rural						14
Bajo Desarrollo						8

Carrera Magisterial cuenta con tres vertientes de participación:

No podrán participar en este programa los docentes que realizan funciones administrativas, secretariales, de enlace, relacionadas con el Programa, puestos de confianza, quienes laboren en centros de educación media superior y superior, el personal que se desempeñe fuera de los servicios educativos y/o los que ostenten categorías no autorizadas para el Programa.

Sistema de Evaluación

El Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial tiene como finalidad determinar las características, requisitos y perfiles que debe cubrir el docente de Educación Básica para incorporarse o promoverse.

Considera seis Factores para cada Vertiente, a cada uno de ellos le corresponde un puntaje específico:

FACTORES	PUNTAJES MÁXIMOS		
	1 ^a VERTIENTE	2 ^a VERTIENTE	3 ^a VERTIENTE
<i>Antigüedad</i>	10	10	10
<i>Grado Académico</i>	15	15	15
<i>Preparación Profesional</i>	28	28	28
<i>Cursos de Actualización y Superación Profesional</i>	17	17	17
<i>Desempeño Profesional</i>	10	10	10
<i>Aprovechamiento Escolar</i>	20	-	-
<i>Desempeño Escolar</i>	-	20	-
<i>Apoyo Educativo</i>	-	-	20

3.5.1. CARRERA MAGISTERIAL EN EL ESTADO DE NUEVO LEON

Nuevo León cuenta con un escalafón vertical diferente al escalafón vertical nacional; por ello, cuando entró en vigencia el esquema de educación básica, se adecuaron los lineamientos del esquema con las particularidades del escalafón estatal.

Las autoridades educativas del estado realizaron acuerdos y convenios con la representación sindical los cuales se integraron al reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal al servicio de la educación en mayo de 1991.

La creación de carrera magisterial en el estado originó peticiones de la sección 50 del SNTE, solicitando adecuar la normatividad a las características del escalafón estatal; se llegó a los siguientes acuerdos:

a).- El 14 de junio de 1993, la Comisión Paritaria Estatal aprueba extender el beneficio de los lineamientos para la incorporación al programa del personal inscrito en UPN, a egresados de las Licenciaturas en Pedagogía, Lingüística, Letras y Psicología de la UANL

b).- El 20 de agosto de 1993, la Comisión Paritaria determina incorporaciones automáticas de personal provenientes del esquema de educación básica reiterando que docentes con Licenciaturas equivalentes podrán incorporarse al nivel "BC"

c).- El 1º de septiembre de 1993, el Secretario de Educación y el secretario general de la sección 50 acordaron que docentes con categorías de maestro de planta de secundaria, auxiliar de secundaria y asistente de director de preescolar, primaria y educación especial categorías específicas del escalafón estatal, se podrán incorporar y promover en carrera magisterial de conformidad con una serie de requisitos establecidos. La incorporación, con carácter automático, sería por única vez.

d).- El 21 de enero de 1994, el Secretario General de la Sección 50 solicita al C. Gobernador se respeten las equivalencias de las licenciaturas mencionadas con las licenciaturas de la UPN.

e).- El 9 de febrero de 1994, Se envía una petición a la Comisión Nacional SEP SNTE por parte de la comisión paritaria del estado solicitando que los docentes titulados de las licenciaturas ya mencionadas, así como los titulados antes del 1º. de marzo de 1993 en la UPN, sean incluidos como beneficiarios sobre la petición a los lineamientos para titulados de UPN.

El 18 de marzo de 1994 mediante oficio CNCM/94/4/0220 la respuesta es que se considera improcedente extender las prerrogativas específicas para titulados de UPN a los titulados de otras escuelas formadoras de docentes de la entidad.

El 13 de mayo de 1994 La Comisión Paritaria conviene una adecuación a los lineamientos para titulados de UPN, donde concede a los egresados de las licenciaturas consideradas como equivalentes, la posibilidad d incorporarse al nivel "BC" de Carrera Magisterial.

Al mismo tiempo, mediante oficio CNCM/94/4/0225, La Coordinación Nacional reitera al C. Secretario de Educación la improcedencia de otorgar el mismo tratamiento que al titulado de la UPN al personal estatal egresado de escuelas normales con plan de estudios de 7 años, en lo que respecta al ingreso automático a Carrera Magisterial.

Este conflicto se resuelve el 26 de mayo de 1994 quedando establecido que los egresados de estas escuelas con antigüedad de cuatro o más años, tendrán derecho a recibir, a partir del 25 de mayo de 1994, una compensación económica mensual del gobierno del estado de \$700.00; para los maestros de las mencionadas instituciones con dos o tres años de antigüedad, se les asignará una compensación de \$350.00 mensuales; en el mismo documento se aclara que los maestros beneficiarios renuncian a carrera magisterial y que sí en el futuro decidan incorporarse a carrera magisterial respetando la normatividad establecida, dejarán de percibir las compensaciones económicas autorizadas.

En el mismo acuerdo la comisión paritaria informa que continuará las gestiones ante la Comisión Nacional, con el propósito de lograr adecuar que los maestros egresados de las normales básicas que concluyeron sus estudios en los años 1989, 1990, 1991 y 1992, se incorporen al nivel "BC" de Carrera Magisterial

Las secciones 21 y 50 del SNTE firmaron un acuerdo El 13 de junio de 1996, con las autoridades educativas del estado reconocieron la equivalencia de 134 maestros de la sección 21 y 106 de la sección 50 para acceder al nivel "BC" aún cuando no son egresados de la UPN; reiteraron que si la Comisión Nacional no acepta la ubicación en el nivel "BC" de 152 maestros de la sección 21 y 115 de la sección 50, el estado pagará el diferencial del nivel en el que se le ubique al nivel "B, C".

El 6 de marzo de 1998, la Comisión Nacional precisó, que los docentes que contasen con puntaje y permanencia en el programa serían ubicados en el nivel "B"; recomendaron que los docentes de planta cumplieran con los términos establecidos y en lo referente a la compatibilidad horaria reiteró que se debería respetar como está establecida: docentes frente a grupo hasta 42 horas y para el personal directivo hasta 48 horas.

Sistemas de Incentivos y Promociones que se otorgaron a maestros antes de que surgiera el Programa de Carrera Magisterial.

Previos al Programa de Carrera Magisterial existía un sistema de promoción y otro de estímulos: *Escalafón Tradicional y Esquema de Educación Básica* respectivamente, de los cuales sólo el primero subsiste.

La evaluación que se había realizado a los maestros hasta 1992 estaba sujeta a dos procedimientos:

El Escalafón Vertical, que hace referencia a los *conocimientos* (preparación y mejoramiento profesional y cultural), *aptitud* (iniciativa, laboriosidad, eficiencia y “otras” actividades), *antigüedad*, *disciplina* y *puntualidad*. Los conocimientos tienen un valor del 45% del total de puntos; son evaluados por medio de los documentos que indiquen el grado académico y los cursos de superación y actualización cursados. La antigüedad con un valor del 20% del total de puntos, se evalúa por medio de documentos, y de la misma manera se hace con el subfactor “otras actividades” (que vale 5% del puntaje y alude a actividades públicas culturales, pedagógicas, periodísticas, científicas, etc.) del factor aptitud.

El factor disciplina y puntualidad (10% del puntaje) y los subfactores iniciativa, laboriosidad y eficiencia (20% del puntaje) del factor aptitud son evaluados por el superior inmediato y consignados en el formato “Crédito Escalafonario Anual”. La evaluación de estos factores nunca ha sido muy sistemática, debido a la falta de criterios claros; se sabe que en algunos casos se ha otorgado la máxima puntuación posible (720 puntos) a todos los maestros sin tomar en cuenta sus actos.

Estas puntuaciones escalafonarias son usadas exclusivamente cuando existen vacantes en alguna de las categorías superiores del escalafón vertical, ya que se elige como ocupante a quien tiene la más alta puntuación de entre las solicitudes que se presentan.

El escalafón vertical ofrece pocas oportunidades de promoción al magisterio, siempre ligadas al abandono de la tarea directa frente a grupo.

Este Escalafón tradicional es un sistema de promoción con una estructura piramidal y con poca movilidad, en donde para ascender al nivel inmediato superior es necesario que se den retiros, renunciaciones, jubilaciones, defunciones o que sean creadas nuevas plazas. Regula las promociones dentro del sistema

educativo mediante un concurso entre varios candidatos, este proceso se basa en una calificación de méritos y no en evaluaciones. La escasa movilidad se aprecia en los siguientes datos: el 90.75% son maestros frente a grupo; el 8.2% corresponde a subdirectores y directores; el 0.79% a inspectores y jefes de enseñanza y el 0.25% al nivel más alto del escalafón, inspectores generales y jefes de sector. (Congreso Nacional de Educación 1993, pag. 10)

El pago del quinquenio, hace referencia únicamente a la antigüedad.

El Esquema de Educación Básica, se formalizó en 1987 y terminó su vigencia en marzo de 1993, al concluir es captado por Carrera Magisterial. Era un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago a algunos maestros de más horas de las que permanecían frente al grupo bajo el supuesto de que ese tiempo se utilizaría en labores que mejorarían su trabajo docente; era el pago de un estímulo por las horas dedicadas a actividades cocurriculares. Los problemas que se presentaron se debieron a la falta de una estructura y de un programa que orientase al aprovechamiento de ese tiempo extra, de tal manera que la disponibilidad del mismo fue considerado un privilegio salarial y no una medida generalizada para la actualización del docente.

El escaso tiempo efectivo de trabajo docente en el aula sólo se reconoció hasta hace pocos años; la calidad educativa exige tiempo docente de distinta naturaleza: tiempo de trabajo frente a grupo, tiempo de preparación de las actividades de clase; tiempo de preparación y superación de los maestros; tiempo de trabajo colegiado para atender y resolver los problemas concretos del plantel.

El análisis efectuado sobre la situación real, que presenta México y el Estado de Nuevo León, conduce a presentar la propuesta de gratificación del desempeño profesional del docente en el estado de Nuevo León

A la luz de los preceptos legales, del contexto histórico y del diálogo razonado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) surge dicho Programa, como uno de los medios para impulsar la profesionalización del trabajo de los docentes de Educación Básica.

Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), desarrolla estudios y acciones de evaluación educativa con el propósito de obtener información confiable para la toma de decisiones y el planteamiento de políticas en el sector.

La experiencia institucional se inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa. En este sentido, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y realimentación. (Programa de Carrera Magisterial).

En México, la evaluación educativa se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el interno, a cargo de los responsables de otorgar un servicio educativo, y el externo, que se realiza por evaluadores que no forman parte del servicio educativo a evaluar. Reglamentariamente, la evaluación externa compete a la Dirección General de Evaluación (DGE).

Hasta ahora la evaluación externa se ha desarrollado fundamentalmente por la Federación de manera central, lo que ha propiciado que las evaluaciones realizadas ofrezcan información para caracterizar la situación educativa del país en su conjunto.

En este contexto, actualmente se desarrollan cuatro proyectos que merecen una mención especial. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo, la Evaluación del Aprendizaje y la Evaluación en el Aula; y en el Programa de Carrera Magisterial, la Evaluación de la Preparación Profesional y la Evaluación del Aprovechamiento Escolar.

El sistema escolar cubre ya el 98 por ciento de la demanda inicial a primaria, por medio de diferentes modalidades; pero la eficiencia terminal al sexto grado es apenas del 55 por ciento.

La satisfacción a la demanda real de educación secundaria se ha mantenido en promedio en los últimos 5 años en un 81.6 por ciento. De 1988 a 1992 el gasto nacional en educación pasó del 3.6 por ciento del PIB al 5%. El gasto federal significó el 4.2% y por niveles se distribuyó de la siguiente manera: Educación básica (preescolar, primaria y secundaria): 48.6 por ciento. (Ibarrola M. 1992).

En el caso de México, la satisfacción casi total a la demanda de educación de primer grado, se contrarresta por el hecho de que el 45 por ciento de la matrícula, 6.6 millones, no concluye la primaria y 1.7 millones de jóvenes entre 10 y 14 años no están inscritos en ninguna modalidad escolar (Padua 1990a).

El 22 % no llegará al tercer año de primaria (Fuentes 1989). El 80 % de la deserción se concentra en las zonas rurales, y por estados de la República es clarísima la correlación entre índice de desarrollo socioeconómico y tasas de deserción y reprobación (Martínez Rizo 1992; Ulloa y Muñoz Izquierdo, 1992).

La correlación con los niveles de ingreso familiar se demostró en cada estudio realizado al respecto; y desafortunadamente son pocos los investigadores del país que analizan este aspecto (IEA/CEE 1993; Schmelkes 1993).

Uno de los datos más graves que registra la investigación (Schmelkes 1993) es que el certificado de primaria no es garantía de alfabetización funcional en el caso de los sectores de clase media baja o popular. Las desigualdades en los niveles de conocimiento no sólo son extremas, sino que se ven disimuladas por un mismo tipo de certificado otorgado.

Escaso tiempo dedicado efectivamente a la instrucción, por exigencias burocráticas (documentación innecesaria) o por la necesaria búsqueda de alternativas de financiamiento que deben realizar los maestros o por un excesivo énfasis en la evaluación, con la consecuente simulación en el proceso de enseñanza; tamaño de los grupos; ausencia de uso significativo y funcional de los conocimientos escolares, etcétera (Rockwell 1989).

En secundaria destaca —por un lado— la excesiva identificación de los maestros con un saber disciplinario muy especializado, de relevancia exclusiva en el medio escolar; por otro, el exceso de alumnos y grupos por maestro a la semana, que puede alcanzar un total de 600 alumnos diferentes (Quiroz 1990; de Ibarrola 1992), lo que propicia mecanismos excesivos de evaluación memorística.

Según estudios nacionales, el magisterial fue uno de los pocos grupos que pasó a ocupar un decil inferior al que ocupaba en 1970 en la distribución nacional de ingresos de 1984 (Cortés y Ruvalcaba 1991). Resulta clara también la falta de apoyo institucional al trabajo de cada maestro; el presupuesto destinado a pago de salarios, en las condiciones señaladas, llegó a absorber más del 95% del total, dejando muy escaso margen de apoyo financiero al desarrollo de mejores

condiciones e instrumentos de trabajo docente. Estos datos contribuyen a explicar la grave crisis que está pasando el normalismo en el país, que se expresa en la disminución radical de la matrícula de primer ingreso y en la existencia de casos puntuales, pero reales, de egresados que rechazan la plaza magisterial que les correspondería. (Programa de Carrera Magisterial).

Lo anterior fue acompañado por serios problemas en la formación de los maestros, tanto la escolarizada como aquella que se da en el contexto de su trabajo cotidiano, a pesar de que el discurso político sobre la importancia de programas de formación y actualización de maestros fue continuo. En los hechos no se ha logrado el tipo de gestión escolar —en ninguno de los niveles del sistema— que facilite a los maestros el tiempo necesario para su formación y actualización, ni el tipo de organización académica que asegure el trabajo colegiado necesario para la solución de los problemas de enseñanza.

En 1989, el gobierno del Lic. Salinas de Gortari inició una movilización educativa no vista desde 1970. El debate educativo ha sido continuo e intenso a partir de esa fecha. A partir de mayo de 1992 la educación básica del país, primaria y secundaria, y la educación Normal, se apegan a una política de descentralización que recibe el nombre de "federalismo". En esa fecha, el Gobierno Federal, responsable hasta entonces del 71 por ciento de la matrícula de primaria y el 68.9 por ciento de la secundaria, celebró convenios con los gobiernos de cada uno de los Estados de la Federación y con el SNTE conforme a los cuales "el ejecutivo federal traspasa, y el gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el Estado respectivo, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación". (Programa de Carrera Magisterial).

El SNTE quedó reconocido explícitamente en el acuerdo como "el titular de las relaciones laborales de los trabajadores de base que presten sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal". (Documento base, 2003).

En base a los antecedentes mencionado se plantea el **problema a investigar**, el cual se define como: **¿Qué propuesta puede realizarse para fundamentar la gratificación del desempeño profesional del docente del nivel básico en el estado de Nuevo León, que contribuya a mejora la satisfacción del desempeño y la calidad del sistema educativo?**

La modernización de la educación en México es acción fundamental de nuestro presente y porvenir. Por ello, para impulsar el desarrollo integral, los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades enfrentan diariamente el enorme compromiso de generar educación suficiente y de calidad.

La modernización deberá avanzar a partir de un concepto de educación básica que supere los traslapes y vacíos que hay entre los actuales niveles de preescolar, primaria y secundaria, debido a su origen histórico independiente.

El problema se centra, en la gratificación para elevar la profesionalidad del docente, una formación permanente, motivación para el trabajo y el sistemas de complementos de reconocimiento, como resultado de la evaluación. El enfoque se ubica en los docentes que se desempeñan en el nivel básico, fundamentalmente, los de secundaria, por ser en este nivel donde se presentan los *mayores* problemas educativos y por la experiencia que tiene la investigadora en este campo de acción. Con este estudio se llega a plantear una propuesta para crear un sistema de gratificación a los docentes del estado de Nuevo León.

El estudio de este problema, conduce al compromiso de la investigadora, en dar solución a la problemática planteada, por lo que se plantea el **objetivo** siguiente:

Proponer un sistema de gratificación para los docentes que se desempeñan en el nivel de secundaria del estado de Nuevo León, considerando los diferentes enfoques, teorías y modelos que justifiquen la necesidad de un sistema de complemento de reconocimientos que contribuya a la profesionalización del docente y la mejora en la calidad educativa.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Concebir la satisfacción laboral como una respuesta afectiva del trabajador hacia diferentes aspectos de su trabajo, es una necesidad inmediata en todas las organizaciones, la educación no se excluye ante este reclamo.

Una concepción más amplia establece que **la satisfacción en el trabajo es la medida en que son satisfechas determinadas necesidades del trabajador** y el grado en que éste ve realizadas las diferentes aspiraciones que puede tener en su trabajo, ya sean de tipo social, personal, económico o higiénico. Pero, a este respecto, sabemos que un estado de necesidad lleva normalmente a la acción; a la búsqueda de soluciones. Esta es la ineludible conexión entre "satisfacción laboral", "motivación" y "conducta o acción". (Francisco Javier Cantera López, 1990).

Mediante los índices de Satisfacción Laboral, normalmente se pretende auscultar a una población laboral para ver si tiene algún mal remediable o si todo marcha sobre ruedas. No es posible describir con cierto rigor las situaciones de trabajo sin tener en cuenta lo que dice el trabajador mismo. No suelen ser estos índices unas medidas extremadamente precisas puesto que se basan en una

apreciación personal sobre ese conjunto difuso que forman determinados aspectos del trabajo, principalmente psicosociales y organizativos.

En este sentido conviene conocer cuales son las variables dependientes e independientes que permiten medir los diferentes niveles de satisfacción laboral, así como todos los factores influyentes y determinantes, que brindan un juicio de valor sobre este aspecto tan importante en el desempeño del docente, que van desde las condiciones de trabajo, recursos materiales y condiciones psicosociales.

En el año 2000 se continuó avanzando en la recuperación del salario real de los docentes. La distribución de las previsiones salariales autorizadas por la H. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión en el Presupuesto de Egresos de la Federación para el 2000 fueron objeto de negociaciones entre la SEP y el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sin embargo aún esta propuesta no ha solidificado dicho compromiso , aspectos que se evidencian en los comportamientos y resultados de los docentes.

Además de lo anterior, el artículo 21 de la Ley General de Educación establece la obligación del Estado de proporcionar un salario profesional que permita a los maestros alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y para sus familias. En atención a este mandato y por convencimiento, el gobierno de la República hace suyo el propósito de los maestros y de su organización sindical por mejorar las percepciones de los profesores. Al mismo tiempo, considera que las demandas de mejoramiento salarial deben ser compatibles con el compromiso y la alta responsabilidad de brindar una educación de calidad a los niños y jóvenes del país.

Conviene retomar lo planteado por (ANMEB), "REVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL"

- Que contempla aspectos relativos al bienestar material y al desarrollo personal y profesional de los docentes.
- Formación docente.

- Reforma de la educación Normal y la creación de un sistema de capacitación y actualización.
- Mejorar las percepciones económicas con el compromiso de revisarlas periódicamente para evitar su deterioro.
- **Creación de un programa de incentivos monetarios basado en la preparación académica, la atención a cursos de actualización, el desempeño y la antigüedad.**

Estos planteamientos justifican la investigación, ya que entre los muchos desafíos que suponen los cambios en la educación, que se están implementando en la actualidad, hay uno que se destaca por su importancia y complejidad; el desempeño del docente, las competencias laborales, su profesionalización, etc.

En la IV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación se establece que: “La condición docente en Iberoamérica requiere de una intervención urgente que facilite su vinculación con las condiciones de la escuela y de la educación en su conjunto”. (C.I.M.E.)

Entre los principales aspectos que se identifican en los docentes, se pueden señalar, un débil manejo en los objetivos, el contenido y los métodos de su labor profesional, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo.

José Antonio Arnaz, en su artículo “Fines y dimensiones de la innovación en el mejoramiento de la calidad de la docencia” establece la deficiente calidad del sistema educativo es uno de los problemas más importantes que tenemos actualmente en nuestro país. En primer término porque la complejidad inherente a la educación implica serios obstáculos para definir en qué consiste su calidad, juzgar la alcanzada y determinar los factores que la han producido. En segundo término porque no basta con saber que la

calidad de la educación es inaceptable; si no que es necesario además realizar cambios en las actividades educativas y asignar recursos económicos adicionales, lo cual significa enfrentar en ambos casos poderosos obstáculos.

Un proyecto como el presente es trascendente pues ayudaría a brindar el fundamento teórico y conceptual de los diferentes modelos que a nivel nacional e internacional que tratan esta problemática y llegar a encontrar en ellas lo más adecuado en nuestro contexto.

Definitivamente que este proyecto impactará trascendentalmente, pues su estudio identificará y fundamentará con una visión más completa cual debe ser el sistema de gratificación para el desempeño del docente del nivel de secundaria en el estado de Nuevo León

Las instituciones se benefician con el estudio, pues cuenta con requerimientos necesarios para una mejor profesionalización en la práctica educativa. Pero además podrá realizar un trabajo, proyectado en forma coherente y práctica, en la gestión y administración de la institución, sobre la educación continua.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen y se analizan los estudios realizados en relación con el objeto de estudio. Es decir se presenta el marco teórico de referencia que orienta la investigación, para ello, se tuvo que delimitar aquellos procesos y categorías que nutren el estudio de la **gratificación del desempeño profesional de los docentes**. En este caso, se tuvo a bien considerar, lo general, lo singular y lo particular, como objeto de análisis.

Para una mejor comprensión, los fundamentos esenciales, en los que se basa el proyecto de tesis, lo constituyen: La profesión, profesionalidad, profesión docente y su desarrollo profesional, los procesos, motivación profesional, la evaluación del desempeño, como vía de mejora de la enseñanza y las formas de gratificación, estímulo o reconocimiento, que condicionan la calidad educativa y dignifiquen la excelencia profesional.

2.1. PROFESIONALIDAD Y PERSONALIDAD

La gran panorámica de las cuestiones personales, en relación con la profesión, y su estudio surge de la dimensión empresarial. Sin embargo, el ser humano va produciendo su personalidad y ajustándola, durante toda su vida, a la cuestión del trabajo.

El desarrollo profesional de cualquier persona adopta fases ineludibles. Así resulta que se pasa por la etapa de formación, la de tanteo, la de establecimiento, la de mantenimiento y la de decadencia (Donald E. Super, 1972, p. 319).

Cuando el individuo va terminando la edad cronológica de formación general y especializada, empieza a “tantear”, cuáles van a ser sus posibilidades de

incorporación al mundo laboral. Los primeros tiempos de profesión auténticos tanteos, para enfocar posteriores etapas laborales más estabilizadas.

El individuo recién formado e iniciándose en el mundo profesional, va tanteando en busca de una estabilidad que le permita eficaces rendimientos, reconfortantes satisfacciones o agradable posición.

Para Nietzsche, generalmente, la estabilidad profesional se valora según el éxito conseguido. Pero «el éxito lo legitima todo» y «el éxito es un mal consejero». (citado por Donald E. Super, 1972, p. 319).

El éxito no es un fenómeno científicamente fácil de evaluar, porque posee tendencia a producir deformaciones en la naturaleza humana, empujándola entonces, precipitadamente, hacia la decadencia. (Donald E. Super, 1972, p. 320).

La fase de establecimiento profesional, se vincula fácilmente al éxito. Pero donde queda mejor representada la calidad de tal éxito es en la fase siguiente, o de mantenimiento, o sea, el periodo de tiempo que continúa la estabilidad del éxito conseguido. El mantenimiento se valora en función de la continuidad eficaz.

Para mantenerse en continuidad es preciso que la personalidad se vaya ajustando y reajustando a través del tiempo, en la profesionalidad que se estabilizó. Así puede desarrollar, presentar y alcanzar determinado grado de madurez. (Donald E. Super, 1972, p. 319).

Hay personas que en el trabajo producen lo suficiente para estabilizarse y mantenerse en el puesto, sin alcanzar la madurez profesional, y mucho menos la madurez particular.

Los patrones para valorar el grado de madurez profesional y personal no son matemáticos. No se dispone de unidades inequívocas para evaluar la madurez, pero se reconocen comportamientos que le son típicos.

Hay autores que han sistematizado los típicos comportamientos propios de la madurez, llegando por tal camino a sentar el criterio de «coeficientes de madurez profesional». Tales autores lo presentan como el resultado de dividir las apariencias típicas de la conducta madura en el trabajo por la edad cronológica del profesional en cuestión. (Donald E. Super, 1972, p. 320).

El coeficiente de madurez profesional está condicionado y reducido por las manifestaciones, motivaciones y formas de comportamiento propias de la inmadurez, que aparecen en el profesional considerado. La madurez profesional está vinculada al grado de desarrollo y a la posición profesional alcanzada.

Cada etapa de la vida profesional presenta formas de comportamiento que pueden ser tomadas como patrones o unidades para representarla. En la fase de establecimiento (estabilización), puede ocurrir que el éxito conseguido detenga el crecimiento profesional. La vida y la profesión, aunque se estabilicen, deben continuar creciendo, porque de lo contrario desaparece el sentido vital que las anima y caracteriza.

Según Verworn, crecimiento es el aumento de la sustancia viviente. (citado por, Donald E. Super, 1972, p. 320). Así es que en cuanto se estaciona el desarrollo del crecimiento, porque la estabilización ya resulta satisfactoria, puede empezar a condicionarse el mantenimiento progresivo profesional, se deja de estar al día. **Si la evolución profesional no continúa alentándose con un acertado mantenimiento, entra en fase de decadencia.**

Cuando se produce un estado de agrado en el ajuste profesional, cuando se consigue determinado rendimiento, o cuando se obtiene placentera satisfacción

en la profesión, puede ocurrir que el crecimiento o desarrollo personal, no sólo deje de estabilizarse, sino que adopte la actitud de estancarse o detenerse. Ocurre entonces como si el crecimiento quedara entretenido en las mallas de lo que ya se ha conseguido, y no sigue prosperando.(Donald E. Super, 1972, p. 321).

Entonces la personalidad se recrea en la contemplación de sí misma. La personalidad entretenida por la satisfacción profesional conseguida, y tanto más por el disfrute del éxito, se abandona ante el esfuerzo para continuar desarrollándose. Así se dedica a dar vueltas por los alrededores de su conseguida situación, sin mirar al futuro. La fuerza de avance se convierte en un giro continuo. Ya no prosigue en un girar avanzado, sino que se entretiene dando vueltas sobre sí mismo, sin prosperar, según es propio del crecimiento y del desarrollo.

El éxito profesional corre el peligro de formular silogismos, en lugar de captar exactamente la realidad que los promovió. El éxito profesional se valora por los resultados del comportamiento a que da lugar.

La madurez profesional, a semejanza de la madurez personal, se valora, se estima y se observa en los tipos de comportamiento que ofrece.

Cuando el mantenimiento decae, aparece la fase de decadencia. En la profesión, como en la personalidad, la decadencia no es patrimonio de la edad avanzada. Incluso puede haber vejez física sin decadencia profesional o personal. (Donald E. Super, 1972, p. 321).

Las apariencias típicas de la decadencia están mucho menos vinculadas a las edades avanzadas de lo que comúnmente se cree. Los fenómenos típicos de la decadencia humana se presentan en cualquier edad. Frecuentemente son pasajeras, y se remontan reconquistándose anteriores niveles de la vida de cada uno.

Las fases iniciales de la decadencia se caracterizan por la presencia del desánimo y del desaliento. Pasando por la fase de desilusión y aburrimiento, se entra en la etapa del decadencia. Se llega así al remordimiento, a la sensación de pesadez y a la intolerancia general por la vida.

La formación, el tanteo, el establecimiento, el mantenimiento y la decadencia son etapas de la vida profesional. Son las fases de la línea cronológica del productor, vistas según la perspectiva personal del interesado, según se va encontrando en su vida profesional.

Lo sustancial es darse cuenta de que tanto en lo profesional como en lo personal, la sustancia viviente de cada uno continúa pudiendo desarrollar su crecimiento a pesar de haber alcanzado los límites legislativos laborales o las calificaciones de la edad personal.

La personalidad no puede ni debe detenerse en su avance, porque de lo contrario se pone a dar vueltas sobre sí misma y va a la decadencia. Dentro de la personalidad, el fenómeno vital continúa pudiendo hacerla girar con avance mientras el ser está vivo, según Alexis Carrel, "La materia pensante es mucho más compleja que la materia inerte". (Donald E. Super, 1972, p. 322).

En todas las etapas de la vida profesional y personal, con un poco de esfuerzo puede conseguirse una actitud cómoda, satisfactoria y generadora. Entonces se está dentro de la auténtica estética.

Estos supuestos del autor hacen reflexionar, y ver como en este proceso de personalidad y profesionalidad, cada etapa de la vida profesional y personal, es susceptible de reanimación, de gratificación, de estímulos, y que los procesos de formación inicial y educación continua juegan un papel importante, sin embargo el caso que ocupa en especial lo constituye la profesionalidad y el desempeño docente.

2.2. PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

Se define la profesión como “una actividad permanente que se caracteriza por un alto grado de capacidad técnica que supone una preparación especializada”. (Diccionario de Sociología).

Esto se traduce en el nivel profesional o capacidad que se requiere para realizar las actividades específicas en relación con la función realizada.

Por otra parte, la Organización Internacional del Trabajo, en su libro “Formación Profesional, Glosario de términos”, establece el término profesión como: “ Una ocupación de carácter intelectual cuyo ejercicio requiere profundos conocimientos y calificaciones que comúnmente se adquieren en estudios superiores en un campo específico del conocimiento”. (O.I.T, 1995, pág. 59).

Esto nos lleva a considerar la profesión como una actividad específica de un campo del conocimiento con funciones determinadas que requieren una preparación para ejercerla.

El Diccionario de Ciencias de la Educación define el término profesión como el “empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente”. (Diccionario de Ciencias de la Educación).

Podemos decir que la profesión puede ser considerada como la ocupación habitual y continua de una persona en un ámbito laboral. Las características que presenta la profesión son:

- la formación específica, dirigida y sancionada en su validez;
- el seguimiento de determinadas reglas a las que debe ajustarse cada profesión y que marca el desempeño eficaz de las distintas actividades que realiza;
- la aceptación y cumplimiento de un determinado código ético;

- la profesión debe comportar un fin u objetivo beneficioso para todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

La iniciación profesional es la educación formal en la que se prepara el sujeto a través de los valores que corresponden al mundo del trabajo de cierta profesión; una educación en el trabajo en todo a su plenitud, incluyendo la rentabilidad del esfuerzo a través de una acción productiva.

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad. Sin embargo, algunos elementos que permiten caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentran a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados que conforman la nación.

La profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y a la reflexión en la historia del pensamiento occidental. No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia del interés por analizar dicha práctica aun antes de que se conformara el sistema educativo del Estado Nacional. Así, griegos y romanos, o bien los padres de la Iglesia, de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro. Estos dos últimos autores sostuvieron una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de «prototipos de hombres» —modelo ideal— que de alguna forma aún tiene cierta repercusión en nuestros días. (Ángel Díaz Barriga, 2001).

La actividad docente, tal como la conocemos, sólo se conformó en cuanto se fue estructurando el sistema educativo. Ciertamente los didactas de la Reforma y de la Contrarreforma, fundamentalmente a partir de Comenius, establecieron una discusión sobre la función del docente, la cual se encuentra vinculada a una ética religiosa como orientación global de esa práctica.

A mediados del siglo xix se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. La función docente que hoy conocemos, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos —cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5,1 millones se desempeñan en América Latina, que cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores. ((Ángel Díaz Barriga, 2001).

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros, es decir, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propio.

Se identifica otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario. (Ángel Díaz Barriga, 2001).

Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene

asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino). El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso. ((Ángel Díaz Barriga, 2001).

La profesión docente reclama ser diseccionada, como otro conjunto de profesiones de la modernidad, por categorías que se desprenden de la sociología de las profesiones. Esta tarea es urgente por cuanto se puede identificar que los elementos «místicos» y hasta cierto punto «míticos» que acompañaron un conjunto de imágenes sociales sobre la docencia han dado paso a nuevas configuraciones. Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los mismos gremios docentes, que asignan la característica de profesión a lo docente.

En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y la mítica) y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro. ((Ángel Díaz Barriga, 2001).

En la actualidad resulta aceptable referirse al trabajo docente como a una profesión (y de hecho varios aspectos de su desempeño invitarían a que fuera considerada así), mientras otros elementos nos invitan a formular dudas sobre el grado en el que esta actividad reúne una serie de características que permiten

considerarla como una profesión en el sentido estricto del término. Más, cuando en los últimos setenta años del siglo xx se fue estructurando un campo de la sociología avocado a estudiar a las profesiones como grupo social. En este sentido cabe preguntarse: **¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones?, ¿hasta donde sólo se puede tipificar como una actividad profesional?**. Ciertamente esto se puede apoyar con más claridad en la llamada sociología del trabajo.

Por otra parte, se sugiere un perfil profesional para el profesorado que sirva de referencia para la orientación global y la planificación de su formación inicial y permanente. Para la formación permanente se señala la **necesidad de priorizar la creación de dispositivos de formación permanente con una fuerte implantación en el ámbito local y con capacidad para conseguir la intervención de profesores**, empresas, centros de formación, universidades y centros de formación continua y administraciones. (Jose Franci Carrete, 1997, pág. 77).

En el área educativa, “La profesionalidad del docente significa que el maestro sea un sujeto comprometido y protagonista de su práctica, capaz de determinar y de resolver problemas relativos al desempeño de su actividad pedagógica”. (Gilberto García B., 1998, pág.1). Esto nos lleva a considerar la habilidad que el docente debe de tener para conducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y su adaptación al medio que le rodea.

2.3. BASES DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

En el profesional de la educación, se presentan bases del conocimiento, que permiten la conjugación de conceptos y acciones; estas bases son:

Definiciones, reglas, estrategias, técnicas, patrones organizativos, preparación humanista y dominio de la ciencia. En cuanto a las acciones se destacan: pensar, hablar, escuchar, ver, escribir, formación ético humanista y transformación de nuevos conocimientos. (Marisel Oliva, 1996, pág. 58).

Tener estas bases de conocimiento en nuestros profesionales de la educación, es alcanzar un nivel aceptable de profesionalidad, es decir cualidades de desempeño profesional que se fundamenta, en ampliar los principios, métodos, formas tecnológicas y medios que correspondan en cada caso, sobre una elevada proporción (incluyendo la experiencia) para la transformación y producción de nuevos conocimientos y valores para una mejor actuación, ya que se manifiesta en la plena satisfacción individual al ejecutar sus tareas con gran: atención, cuidado, exactitud, rapidez. (Marisel Oliva, 1996, pág. 58).

La cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para cumplir racionalmente sus objetivos proporcionándole una nueva calidad de vida es lo que se entiende por profesionalidad. (Margarita Cornejo, 1995, pág. 6).

Este proceso de profesionalización, muchos autores lo ubican en la práctica laboral del profesional de la educación en el ejercicio, tal es el caso de Jaime Sarramona que plantea: ... "evidentemente, el demandado grupo de saberes profesionales se constituye y se reconstruye gracias a la constatación de la aplicabilidad de los conocimientos teóricos a la formación de los saberes que surgen de la educación práctica, pero su punto clave sigue residiendo en la formalización..." (citado por Mayra Pérez, 1996.73).

Lo anterior se reafirma, cuando planteamos que los saberes del profesor, se reconstruye en la medida que tenga una aplicación en la práctica diaria, además del conocimiento teórico recibido en su formación, la madurez profesional, se valora y se estima con gran valor.

Carlos Álvarez de Zayas, plantea que un docente caracterizado con profesionalidad debe manifestarse con:

1. profundo conocimiento teórico de la profesión que ejerce
2. correspondencia equilibrada entre el pensar y el hacer
3. sólida independencia cognoscitiva. (citado por Marisel Oliva, 1996, pág. 59).

El primer elemento está conformado por todos los conocimientos y habilidades adquiridas y desarrolladas por el profesional que le permite la solución de los problemas a los cuales se enfrenta, equivale a decir que este profesional domina “el núcleo básico de las teorías que explican el objeto de su trabajo, las cuales son básicas para apropiarse de su modo de actuar y que no necesariamente se identifica este con su modo de actuar. (Carlos Álvarez, 1995, pág.17).

Los conocimientos teóricos de la profesión presentan una relación atendiendo a los objetos de su trabajo de los profesionales a saber:

1. Los conocimientos propios de la profesión: Estos conocimientos son generales para toda la comunidad, de ellos depende que se facilite y se fomente el proceso educativo e instructivo, aquellos que proporcionan el aprendizaje del contenido a través del discurso didáctico. Conocimientos Pedagógicos, Psicológicos, Didácticos, Comunicativos, etc.

2. Los conocimientos propios de la disciplina: Aquellos conocimientos vinculados a la disciplina, por lo que de acuerdo con su naturaleza constituyen un campo del saber particular. (Mayra Pérez, 1996, pág. 75).

El segundo elemento equilibrio entre el pensar y el hacer, dado por la vinculación de la teoría con la realidad, el desarrollo de habilidades tanto intelectuales como práctica y su confrontación con la realidad.

El tercer elemento presupone "al hombre como sujeto de su propio aprendizaje, que sea capaz de dirigir su aprendizaje, asegurar su educación permanente y con ello un alto nivel de independencia y eficiencia de su actividad profesional. Por lo que se presupone la integración de los elementos anteriores (Colectivo de autores, 1989, p. 24).

El término de la profesionalización, posibilita a los docentes consolidar el sistema de conocimientos teórico-práctico necesarios para proponer alternativas y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye una vía que promueve el desarrollo de la actividad científica a partir de la necesidad de su utilización sistemática y cotidiana en el ámbito escolar para dar respuesta a los problemas que se presentan en el sistema educativo. (Vilma Hernández, 1999 pág. 5)

Esta referencia se orienta a tomar en cuenta la relación teoría - práctica de los aspectos pedagógicos para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación, señala en el programa de Mejoramiento del Profesorado que la profesionalización del docente se materializa cuando el profesor aplica los conocimientos para desempeñar su función con eficacia.

Juan C. Tedesco, considera que los aspectos de la formación docente que debería apuntar la capacitación continua se orientan fundamentalmente a los nuevos contenidos y formas de organizar el trabajo en la escuela y por lo tanto se debe atender a la profesionalización de los docentes y capacitar en función de sus necesidades en materia pedagógica. (citado por Ma. Eugenia Rodríguez Flores, 2000, pág. 6).

Estudiar el compromiso básico del rol profesional docente encontramos que éste consiste en crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje de sus alumnos, esto significa que el docente tenga habilidades y conocimientos que le permitan:

- Diagnosticar las necesidades y posibilidades de sus alumnos en relación con las competencias que quiere desarrollar
- Proponer actividades adecuadas, flexibles en cuanto al número de participantes, al tiempo y a los espacios que les destinarán
- Seleccionar materiales adecuados
- Orientar para aprovechar mejor estos materiales, ya sea en forma individual o grupal
- Observar los logros y dificultades para ayudar a quienes requieran
- Evaluar todo el proceso: la pertinencia de las actividades y materiales seleccionados, de los tiempos y los espacios asignados, y los logros alcanzados. (Ma. Eugenia Rodríguez Flores, 2000, pág. 6).

Lo anterior permite plantear, que el docente ha de ser un profesional que desarrolle competencias y habilidades pedagógicas integrales, manifiestos en el dominio personal y profesional de las funciones y tareas que ha de realizar y en los problemas que ha de tener que afrontar en su práctica docente.

De igual manera, Latorre, se expresa que: “la profesionalización, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, sino como por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación”. (citado por, Ma. Eugenia Rodríguez Flores, 2000, pág. 7).

Esto quiere decir que el profesor, debe asumir la capacidad innovadora como **facilitador, mediador, y animador del aprendizaje del alumno**, lo que

implica conceptualizarlo como un **profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo.**

Francisco Rodríguez Lestegaá, define la profesionalización como “la capacidad de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea”.(citado por, Ma. Eugenia Rodríguez Flores, 2000, pág.32).

Esto significa que el docente debe de ser un profesional, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo.

Este análisis de la realidad requiere que la profesionalización sea considerada como proceder sistemático, que parta de una posición valorativa definida, que permita el análisis de los problemas, la búsqueda de nuevas explicaciones y la capacidad de hacer anticipaciones resultantes de procesos de análisis y síntesis para obtener productos concretos en que se logra la transformación del hombre por él mismo. Sin embargo existen factores que condicionan este desarrollo, ya sea para favorecerlo, o afectarlo. Es por ello que es necesario considerar, los procesos de formación, vocación, la motivación, evaluación y gratificación.

2.4. VOCACIÓN DOCENTE Y ROL DEL DOCENTE

La elección vocacional es un acto básicamente individual. Comporta una libertad y un riesgo, pues el que elige se acerca dramáticamente al error. Y corre el riesgo de equivocarse. Aun así, sigue siendo un acto que indica una preferencia libre y una decisión de vida.

En este camino de elección que lleva a la decisión vocacional, intervienen numerosas variables personales, familiares y sociales:

- En las personales se deben tener en cuenta los procesos de identificación, el autoconocimiento, las habilidades y destrezas, los éxitos y fracasos, las personas significativas (profesores, amigos, profesionales, artistas, etc.).
- En las familiares intervienen la historia profesional y laboral de los padres y la canalización o realización de sus expectativas (por ejemplo, desear que los hijos realicen los proyectos paternos o los opuestos).
- En las variables sociales interesa sobre todo el paradigma que domina la época: los valores imperantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales. (Mirta Grabiela Gavilán, 1999).

Todas estas variables actúan con diferente intensidad a la hora de elegir una carrera y de acuerdo con cada sujeto particular.

Frente a estas variables personales, familiares y sociales, hay carreras que tienen en el imaginario colectivo demasiada connotación negativa. Este es el caso de la actividad docente a la hora de la toma de decisiones vocacionales.

Hay una tendencia social de signos económicos dominantes que provoca un fuerte impacto en el panorama de elecciones vocacionales de la joven generación, se está gestando un signo imaginario social, "economicista", paralelo con el modelo socioeconómico dominante que provoca un fuerte impacto en el panorama de las elecciones vocacionales. El efecto de este impacto apunta hacia dos vertientes fundamentales:

- a sostener elecciones y vocaciones relacionadas directamente con carreras de alto perfil económico y de supuestas garantías de éxito y status;
- vertiente complementaria (y paradójica): se manifiesta, como contrapartida, en elecciones basadas sólo en el deseo y en la realización personal, absolutamente desvinculadas de todo tipo de consideración social, económica, profesional y de mercados de trabajo presentes y futuros. (Mirta Gabriela Gavilán, 1999).

En estas observaciones tomamos como punto de partida datos obtenidos de una investigación recientemente por Marta Alicia Salazar Garza, (marzo 2003), sobre la orientación vocacional, en la que presenta Información de (INEGI), de las principales profesiones a nivel nacional por orden jerárquico:

1. Contaduría
2. Medicina
3. derecho
4. Administración
5. Ing. Mecánica e Industrial
6. Ing. Civil de la Construcción
7. Agronomía
8. arquitectura
9. Odontología
10. Ing. Química y química Industrial

A nivel del estado de Nuevo León, se reportan las 10 principales profesiones más solicitadas, en el mismo orden:

1. Contaduría
2. Ing. Mecánica e Industrial
3. Medicina
4. Administración
5. Derecho

6. Arquitectura
7. Ing. Química y Química Industrial
8. Psicología
9. Ing. Civil de la Construcción
10. Ing. En Computación y Sistemas

Como puede observarse de acuerdo con esta información, en los últimos años se ha mantenido la tendencia a elegir las siguientes carreras profesionales, que por lo tanto, se consideran las de mayor demanda en la actualidad:

- Contador Público
- Lic. En derecho
- Médico Cirujano
- Lic. En Administración
- Ing. Mecánica e Industrial

En los grupos de reflexión vocacional, cuando se habló de la carrera de maestros, aparecieron, según la autora, criterios que se señalan a continuación: “malas condiciones laborales”, “bajos salarios, “hacerse cargo de los problemas de los alumnos” y “necesidad de tener varios puestos de trabajo para sobrevivir”. (citado por, Marta Alicia Salazar Garza, 2003).

Esta sucinta información, señala la necesidad de ampliar y profundizar los estudios en torno a la desvalorización del rol del docente.

2.5. DESVALORIZACIÓN DEL ROL DOCENTE

Como punto de partida se toman en cuenta algo que se ha dado en llamar, malestar docente, cuestiones abordadas por, José Esteves, Alfredo Fierro, Claude Merazzi, Analía Kornblit, Nora Mendizábal, Julieta Neffa, Mirta Graciela Gavilán.

José Esteve (1994), tuvo en cuenta numerosas investigaciones realizadas entre los años 1980 y 1990, relativas a las dificultades de la tarea docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, que se observaron tanto en Europa como en Estados Unidos y Canadá.

Según este autor, las causas del malestar estarían fundadas en «los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia».

Al estudiar los indicadores del malestar docente, Esteve tomó de J.J. Blasse su categorización de factores de primero y de segundo orden.

Los de primer orden incluyen los recursos materiales y las condiciones directas de trabajo tales como:

- relación docente-alumno;
- violencia en las instituciones educativas;
- carga de actividades en las que se halla inmersa la actividad docente;
- relación docente-directivos y padres en la institución educativa.

Los factores de segundo orden comprenden:

- contexto global o social donde se ejerce la docencia; cultura y valores imperantes en dicha sociedad;
- imaginario social sobre los docentes;
- funciones que la sociedad ha atribuido o delegado al sistema educativo y, por ende, a los docentes. Y en este caso, muy especialmente, las referidas a los docentes de enseñanza media, que son los más cuestionados desde el imaginario social. (citado por Mirta Graciela Gavián, 1999).

Estos factores actúan con diferente intensidad, se interrelacionan y se dan en cada persona concreta, la cual, a partir de la estructura de su personalidad e historia personal, configurará su grado de "malestar". Independientemente de ser un estudio realizado en el 1999, sus manifestaciones tiene gran vigencia en la actualidad.

Esteve hace referencia a que, en todas las investigaciones efectuadas, hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de desborde en el cumplimiento de su deber.

Alfredo Fierro (1993) hace un estudio psicopatológico de la función docente, a través de un modelo que tiene como punto de partida la noción de «ciclo del malestar docente».

El modelo que plantea Fierro se basa en la noción tradicional de personalidad como patrón de diferencias individuales: «Lo que a esta noción se agrega o, mejor, lo que en ella crucialmente se corrige es la consideración de la personalidad no como un patrón estructural y sincrónico, como un determinado conjunto de asociaciones de covariaciones en un momento dado del tiempo, sino como un patrón diacrónico, extendido en la duración temporal, consistente en una sucesión y articulación de comportamientos ordenados de acuerdo con una regularidad y no con un proyecto. (Alfredo Fierro, 1993, pag. 288).

Para dicho autor esta articulación y sucesión de hechos estaría representada simbólicamente por dos polos conceptuales contrapuestos: el «ciclo de acción» y el «curso de acción», situándose estos dos polos en el continuum de salud / cursos de acción, y enfermedad / ciclos de acción.

Los llamados ciclos de acción estarían representados por las conductas repetitivas, las reacciones neuróticas, las estereotipias, las adicciones, ciertas conductas de evitación, las circunstancias de conflicto que no pudieron resolverse, etc. Este tipo de conductas lleva a un movimiento circular, donde siempre se vuelve al punto de partida y se sigue perpetuando la situación anómala.

En el polo opuesto, es decir, en los cursos de acción, se originan conductas abiertas, modificables; las acciones presentes pueden transformarse y volver a producir conductas más creativas para poder afrontar nuevas situaciones.

“Dentro de la personalidad interactúan ciclos de acción y cursos de acción. La personalidad es una estructura u organización de ciclos y de cursos de comportamiento; estructura que puede llegar a desorganizarse y cuya desorganización se caracteriza por el predominio de las recurrencias cíclicas y por una cierta incapacidad para trascenderlas”.(Mirta Graciela Galván, 1999).

En el caso especial de los docentes se hace referencia a las conductas incluidas en los “ciclos de acción”, pues se dan en un contexto no agradable para el profesor, con situaciones personales y sociales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que crea muchas veces situaciones sin salida, circulares y repetitivas. (Alfredo Fierro, 1993, pag. 291).

Si se toma en cuenta las etapas por las que atraviesa el profesional, puede verse su relación de interdependencia con estos ciclos de acción, en las conductas de los docentes

Claude Merazzi (1983), sostiene que, en los cambios que provocan el malestar del docente, intervienen tres hechos fundamentales:

- La evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización (familia, comunidad y grupos sociales organizados), ya que han abandonado las responsabilidades que antes cumplían con los niños y jóvenes, y

ahora se pide a las instituciones educativas que cubran ese espacio. Considera, asimismo, que uno de los factores más importantes en este desplazamiento de obligaciones ha sido la inclusión masiva de la mujer en el ámbito laboral, y otro las transformaciones que han sufrido las familias al reducirse la integración con otras generaciones, lo que ha hecho que desaparezcan ciertas formas de relación y comunicación.

- Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales. Estos medios transmiten códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores de los profesores, quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información y ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización.

- La problemática se instaura en las instituciones educativas en el momento en que se debe definir cuál es su actual rol, qué valores debe transmitir el docente y cuáles cuestionar y criticar. (Citado por Mirta Graciela Galván, 1999).

Según Merazzi, hasta hace unos años la escuela coincidía con la sociedad y con las demás instituciones que participaban en la socialización de los niños y jóvenes en los valores fundamentales y en los modelos que debían transmitir, lo cual producía una socialización ampliamente convergente.

En el momento actual, los profesores se encuentran con una fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer y qué valores defender, pues se ha perdido el anterior consenso, que ha sido reemplazado por un proceso de socialización conflictivo y divergente.

Por último, este autor indica que estudios comparativos realizados en diferentes ambientes culturales demuestran que las consecuencias del malestar son menores en aquellas sociedades en las que el consenso social es alto.

Fernando Savater, continuando con las mismas hipótesis, da su punto al referirse que la tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo, tiene que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que tradicionalmente le son propios.

Y luego agrega: **“El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social. (Savater, Fernando, 1997, pág. 73).**

Ana Lía Kornblit (1996), dice: “En general los docentes son mencionados como fuentes de apoyo social; otros los ignoran, participando de la imagen de desvalorización social de los docentes”.

La misma autora, plantea a través de cinco hipótesis las diferentes representaciones que, ante situaciones de violencia, se dan en la interacción docente-alumno:

- violencia física y verbal entre alumnos

- alumnos alcoholizados o drogados, haciendo alarde de ello
- desorden en clase
- agresión escrita al docente
- agresión oral al docente.

En un análisis global, la autora dice que los alumnos ven a los docentes más sancionadores (80%) de lo que los docentes se ven (57%). Con respecto a qué deberían hacer para encontrar soluciones, los porcentajes de alumnos y de docentes que afirman la necesidad de dialogar y reprogramar son equivalentes.

Lo paradójico está en que un porcentaje importante de alumnos sostiene que los docentes deberían sancionar más las situaciones de violencia (24-37%). Existe, asimismo, un porcentaje más elevado de docentes que afirma no saber qué debería hacer.

Las representaciones sociales de los docentes con respecto a lo que hacen o lo que deberían hacer en situaciones conflictivas son divergentes; vale decir, existe una amplia crítica con respecto a sus proceder habitual frente a dichas situaciones.

La autora también hace referencia al análisis del tema realizado por Torres Santomé (1991), quien habla de las características que aumentan la complejidad del trabajo en el aula:

- multidimensionalidad: el aula es un espacio ecológico en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes.
- simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- inmediatez: existe un ritmo rápido en las experiencias en las aulas.
- imprevisibilidad: en el aula existen hechos no previstos.

- publicidad: todo lo que ocurre en el aula es público, es decir, lo presencian el docente y los estudiantes y, a través de ellos, llega al resto del personal docente y a las familias.
- historia: existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce una acumulación de experiencias y rutinas.

Nora Mendizábal, informa que el nivel socioeconómico de los alumnos parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de la misma en el desempeño docente.

Existe una relación directa entre malas condiciones de trabajo y salud. Los docentes que perciben como baja la consideración social de su tarea, ya provenga de los alumnos, los padres, las autoridades educativas o la sociedad en general, sienten más frecuentemente fatiga que los que la consideran alta. (Nora Mendizábal, 1995, pág.157).

Las investigaciones referidas a estas temáticas, dice Silvia Llomovate, (citado por Nora Mendizábal, 1995, pág.159), coinciden en que los docentes pertenecen en los 90 a los sectores medios y medios bajos de la sociedad. El origen social de los docentes ha descendido últimamente y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente.

Julio Neffa, hace referencia al estudio ya mencionado de Nora Mendizábal, y nos informa de un enfoque llamado "renovador emergente" relacionado con las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT).

Neffa, explicando esta concepción renovadora, concluye: **"la tarea de los docentes constituye una actividad laboral en todo el sentido de la palabra, que compromete todas las dimensiones de la persona de los trabajadores de la educación; de ninguna manera puede ser vista como una actividad sólo mental.** Por diversas razones, y entre ellas el deterioro de los salarios reales y la

pérdida de prestigio social, se trata de una profesión que se feminiza rápidamente, pero sin que desaparezca la discriminación sexual (o de género): el porcentaje de varones en los cargos directivos, más prestigiosos y de mayor responsabilidad, es muy superior al de las mujeres. (Julio Neffa, 1995, pág. 91).

Hay que señalar además, y siempre teniendo en cuenta las consideraciones de estos autores y de otros, el tema del estrés. Por ello, creemos necesario definirlo operacionalmente para complementar este trabajo.

El estrés es un mecanismo normal de reacción de nuestro organismo a perturbaciones del medio ambiente; es un dispositivo de defensa que nos ayuda a sortear peligros. Tiene una clara dimensión biológica, pues está regulado por el sistema nervioso autónomo y por el sistema endocrino.

El estrés no es la enfermedad, no es la causa; es el efecto producido por los agentes o factores del estrés (estresantes). Estos pueden ser peligros físicos (accidentes, presencia de elementos extraños, etc.), y peligros psíquicos (sobreexigencia de tareas, crisis, desempleo, etc.).

La acción nociva del estrés dependerá de la intensidad y frecuencia de los agentes estresantes y de la capacidad del sujeto para adaptarse a ellos.

Las reacciones ante los estímulos estresantes se dan en tres etapas: reacción de alarma (incertidumbre e indefensión); etapa de resistencia (mantenimiento de la intensidad del estímulo, se ponen en marcha recursos defensivos); agotamiento (incapacidad del organismo para mantener respuestas adaptativas, mientras, psicológicamente, se le siguen pidiendo esfuerzos). Citado por (Mirta G. Gavilán, 1999).

Por lo tanto, al referirnos al malestar docente no estamos afirmando que todos los docentes que sienten malestar finalizarán estresados, sino que la

persistencia de algunos aspectos del malestar o agente estresante puede llegar a desencadenar estrés.

Del estudio de las diferentes investigaciones observamos cómo la percepción de la “desvalorización del rol docente” influye en la sensación del malestar docente y en las elecciones vocacionales de los adolescentes, entre las que se encuentra según la propia autora:

El cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de los profesores y maestros.

La violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral.

Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales.

La desvalorización de la que son objeto los docentes por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales. (Mirta G. Gavilán, 1999).

La actividad docente implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en una institución, la *escuela*, con sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, en un ámbito específico, el *aula*, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores.

Eso produce un clima emocional en el grupo que, dependiendo de la realidad del docente y de cómo percibe éste esa realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará, creando ciclos o cursos de acción, y, de acuerdo con ellos, corresponderá determinado equilibrio emocional.

Si bien los aspectos enunciados hasta aquí serían similares en los diferentes contextos, debemos considerar que los problemas se agudizan y difieren en los países en vías de desarrollo.

De acuerdo con el sistema de ingreso a la actividad laboral docente, los nuevos, para aumentar las posibilidades de empleo, deben concurrir por lo general a los establecimientos educativos que están situados en comunidades de mayor conflictividad social. También se da el caso de docentes que, por sus carencias económicas, deben procurarse más de un cargo, es decir, se cae en el famoso pluriempleo de nuestro sistema educativo.

Estas situaciones, que están unidas a malas condiciones de trabajo y de medio ambiente (zonas desfavorables, escuelas distantes de los domicilios, escuelas deficientes en sus instalaciones o sin recursos para la actividad docente, alumnos provenientes de grupos familiares de bajos ingresos —muchos de ellos con las necesidades básicas insatisfechas—, etc.), producen el círculo vicioso del malestar docente: maestros sobre exigidos —alumnos con problemas psicosociales de consideración (desprotección familiar, familias desintegradas, violencia escolar y familiar, drogodependencia, etc.)— y aumento de la carga psíquica de los docentes: malestar.

Debemos tomar conciencia de lo lejos que están nuestros adolescentes de elegir la carrera docente, que sólo hacen aquellos que tienen una gran vocación, los que no tienen posibilidad de continuar otros estudios, o los que creen que constituye una salida laboral.

Por lo tanto, es urgente construir estrategias para revertir este ciclo de malestar, pues a pesar de que algunos docentes desean permanecer en el sistema, debido a la intensidad vocacional de la profesión, habría que completar los estudios con otras investigaciones y ver cómo influye en ellos el problema del desempleo. En países donde existen posibilidades de encontrar otra ocupación, su

expresión manifiesta de abandonar el sistema es más abierta. También debemos considerar el hecho de que desear permanecer no significa necesariamente ausencia de malestar.

Otra situación paralela a la anterior lo constituyen las reformas educativas, Angel Díaz Barriga, (2001), plantea, las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.

Según el autor, el nuevo contexto internacional caracterizado por el ascenso de teorías económicas vinculadas al mercado, que marcan el fin de un modelo de intervención estatal en la sociedad, la mundialización de las relaciones comerciales, el desarrollo de tecnologías de comunicación e información, en particular Internet, que han convertido al mundo en la aldea global, así como la socialización de una cosmovisión «global» sobre la educación en la que se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación, han hecho que los organismos internacionales participen de muy diversa forma en esta acción.

En tal contexto se han establecido elementos de una reforma educativa que asume nuevas perspectivas de educación y que abruptamente tienen la intención de lograr cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo, **lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones «de actuar»**, y por lo tanto de llenar de significado una reforma, en los docentes.

Las reformas educativas que se impulsaron en la región a finales del siglo xx se caracterizaron por un reemplazo de la concepción nacionalista de la educación que había sido sostenida por el Estado desarrollista (ahora conocido

como Estado benevolente), por otra que parte de un Estado liberal que funciona de acuerdo con las reglas del mercado, considerando de diversas formas que la educación debe incluir elementos de oferta y de demanda. De igual manera, se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como altos índices de reprobación, menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza, situación que ha sido documentada por diversos estudios nacionales e internacionales. (Ángel Díaz Barriga, 2001)

Los factores externos de la reforma, surgen del cambio de concepción de la educación que difundieron diversos organismos internacionales. En 1990 el Banco Mundial publicó un estudio sobre la educación básica titulado La educación primaria. Documento de Política, que constituye un referente de algunas temáticas, entre las que destacan la necesidad de revisar los libros de texto, **la propuesta de evitar incrementos salariales a los docentes que no estuvieran vinculados a un análisis de sus resultados, la justificación para establecer un proyecto escolar**, la propuesta de descentralizar el sistema. (Ángel Díaz Barriga, 2001).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también ha enfocado sus acciones a la educación. En el documento La educación como catalizador del progreso (abril 1998), indica: «La educación es percibida cada vez más, y con razón, como un elemento vital para el desarrollo económico, la reducción de la pobreza y la disminución de las desigualdades en el ingreso [...] cada vez más la educación está siendo percibida como el principal catalizador del desarrollo». La participación del Banco se ha desplazado del apoyo a la construcción e infraestructura a una mayor preocupación por el mejoramiento de la calidad, y al apoyo de la supervisión y la descentralización. Sobre todo se han apoyado

préstamos para educación primaria, pero a partir de 1997 las cantidades destinadas a educación secundaria y vocacional representaron más del 80 por ciento de los préstamos del año. Básicamente el (BID) ha promovido cinco aspectos: a) instituciones, **incentivos y rendición de cuentas**; b) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados; c) maestros considerados como quienes ponen en práctica las innovaciones en el aula, entre cuyos aspectos destaca el apoyo a la capacitación (en la actualidad, uno de cada cinco maestros de la región ha recibido o se espera que reciba capacitación financiada por el bid); d) tecnología de la información; e) financiamiento. (Angel Díaz Barriga, 2001).

En esta multiplicidad de elementos internos y externos cada país de la región ha venido conformando un proyecto de reforma educativa que ciertamente tiene un conjunto de temáticas comunes tales como descentralización de la educación, establecimiento de un sistema de exámenes para valorar los resultados de la acción educativa, y un conjunto de especificidades que se vinculan con las particularidades de cada país.

En el caso mexicano se puede identificar una descentralización (federalización) que conserva el manejo central de los contenidos y de la evaluación del sistema, y un acercamiento de sistemas de evaluación del desempeño docente que lo asemejen a los de certificación profesional que existen en los Estados Unidos.

Las reformas impulsadas por el financiamiento surgen de la necesidad de «reducir los presupuestos del sector público»; son el resultado de una crisis económica que obligó a los países de la región a encontrar una forma de disminuir el gasto en educación. Según Carnoy y de Moura, se encuentran comprimidas por la necesidad de lograr un incremento simultáneo en la matrícula. **Por su parte, las reformas impulsadas por la competitividad son una respuesta al proceso de mundialización; parten de la necesidad de**

incrementar «el rendimiento educacional y las habilidades laborales en formas nuevas y más productivas, con el objeto de preparar capital humano de más calidad, para lograr una mayor competitividad en el escenario mundial.

Ciertamente los autores expresan que estos tres componentes de alguna manera se encuentran en las reformas, y ciertamente se puede afirmar que sí en algún sentido; sin embargo, tal como dichos autores reconocen, la mayoría de las reformas tiene como intencionalidad real, oculta en el discurso que las sustenta, la reducción del gasto educativo, aunque desde un punto de vista argumental se exprese lo contrario. En palabras de Carnoy y de Moura «Los reformadores de países como México y El Salvador, abrigan todavía la esperanza de que la descentralización predominantemente por razones de financiamiento será el mecanismo para mejorar la escuela, economizar recursos públicos o ambas cosas a la vez.» (Angel Díaz Barriga, 2001).

En un estudio publicado por la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago de Chile (orealc), se ha comprobado que el maestro, dentro de la institución escolar, desarrolla su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico-pedagógico. Esta tendencia es más acentuada en el área rural que en la urbano-marginal. El hecho de tener deficientes condiciones materiales y de infraestructura, de trabajar con más de un grado, con un número alto de alumnos, influye para que el maestro tenga que dedicarse a superar estas deficiencias y los problemas que devienen de ellas. Las asignaciones diferenciadas entre trabajo rural y urbano no significan un incentivo para cubrir las necesidades de los maestros, ni las dificultades en la capacitación sistemática ligada a sus necesidades y experiencias han repercutido en los proyectos de vida de los sujetos.

Los docentes que pueden responder a la reforma se encuentran en proceso de formación —siempre y cuando los centros de formación de profesores,

en particular aquellos que se encuentran desvinculados de las universidades tales como las escuelas normales o los institutos pedagógicos—, pueden tener un replanteamiento no sólo de los contenidos que enseñan, sino de la cosmovisión educativa que tales instituciones transmiten.

Se deben fomentar acciones de prevención desde las mismas unidades educativas, que deben ser más abiertas e interactuantes; estimular programas de capacitación más flexibles, no impuestos sino demandados por los propios docentes de acuerdo con sus necesidades; mejorar las retribuciones económicas; aumentar su participación en la toma de decisiones ante los cambios curriculares.

En definitiva, se debería devolver al docente el rol de conducción del proceso de aprendizaje que alguna vez tuvo y del que hoy se siente despojado, utilizando todas las alternativas y estrategias posibles que influyan en la motivación profesional y la educación permanente del docente.

Finalmente, la reforma misma se encuentra atrapada en la necesidad del Estado de reducir el gasto social, y, a la vez, en la exigencia de impulsar una reforma que eleve la calidad de la educación, lo que entre otras cosas implicaría mejorar tanto la infraestructura escolar como las condiciones de trabajo docente. La educación, de ser una función social del Estado nacional, se convirtió en una carga fiscal, y la reforma en el instrumento para aligerar dicha carga.

A pesar de que hay un reconocimiento explícito con relación a que una de las motivaciones de las reformas educativas se encuentra vinculada con la reducción del gasto en educación, se mantiene un discurso que sostiene que su principal interés se centra en su mejoramiento.

La disminución del gasto, por último, se expresa en una reducción del salario docente y tiene efectos en su «rendimiento» y en la motivación frente a su trabajo, lo que resulta muy preocupante, porque existen evidencias de investigación educativa que muestran que el docente influye directamente en los resultados que pueden mostrar los estudiantes. (Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B, y Farrés, P. (1994):.

2.6. CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN HACIA EL TRABAJO

F. W. Taylor (1856-1915) realizaron estudios que sentaron las bases científicas para el desarrollo de la organización científica del trabajo.

Según Taylor, el único motivo que impulsa al hombre a trabajar es el afán de lograr mayores ganancias. Propugnó la idea del llamado “hombre económico”, movido solo por el interés monetario. De esta forma, Taylor absolutizaba la influencia de los estímulos y necesidades de carácter material.

Al considerar al hombre como un apéndice de la máquina no estudiaba las posibilidades y capacidades psíquicas del rendimiento, no tenía en cuenta las actitudes, ni los motivos superiores y sociales de la actividad laboral. Por lo tanto, al tener una concepción mecanicista sobre el ser humano, orientaba la conformación del trabajo más al establecimiento de una estrategia de movimientos económicos que a los procesos superiores que regulan la actividad humana.(Diego J. González, 1995, pág. 127).

La concepción de Taylor sobre el trabajo no consideraba la esencia psicológico-social del hombre ni el papel de la ideología y la conciencia, lo cual le llevaba a ignorar la importancia de las necesidades morales, de los factores psicosociales y de los reflejos, procesos y propiedades psíquicas de la personalidad.

Aún cuando la implantación del sistema ideado por Taylor trajo aumentos iniciales en la productividad, estos no se mantuvieron, pues la productividad comenzó a descender nuevamente y se presentaron fenómenos de ausentismo, fluctuación, etc. En ellos influyeron varios factores entre los cuales debe señalarse la tensión nerviosa a que eran sometidos los obreros por tener que mantener un ritmo alto de trabajo. A su vez, se vivenció más fácilmente el grado de explotación a que los trabajadores estaban sometidos favoreciendo la agudización de sus contradicciones con los dueños de empresas. Esto, unido a las condiciones sociales del momento, por ejemplo, la crisis económica mundial de los años 30, condujo a mayor relevancia política por parte de los sindicatos. (Diego J. González, 1995, pág. 127).

Como respuesta a todo esto surge la doctrina de las relaciones humanas para elevar la motivación y satisfacción del trabajo, prestar especial atención a las relaciones humanas en la empresa y asegurar la paz laboral.

Aquí adquiere especial relevancia la obra de E. Mayo (1959), quien basado en datos experimentales le adjudicó un peso decisivo a los factores psicosociales, tales como el estado de ánimo y los sentimientos de los trabajadores, las relaciones entre los mismos que llevan a la organización de los grupos informales y a su coincidencia o no con los grupos formales, al c dirección, etcétera.(Citado por, Diego J. González, 1995, pág. 127).

Con relación a la influencia del salario, factor poco estudiado en estas investigaciones, los seguidores de Mayo plantean que es imposible separarla como si tuviera un efecto independiente y su eficacia depende de sus relaciones con otros factores. De la contribución de E. Mayo a la teoría de la motivación hacia bajo se pueden sacar dos conclusiones fundamentales:

Primera: Hizo aportes indiscutibles, con una fundamentación mental, al conocimiento de factores psicosociales y de la personalidad individual que participan de manera importante en el fenómeno de la motivación laboral.

Segundo. Ofreció un enfoque parcialmente verdadero, unilateral y, por lo tanto, con grandes limitaciones, algunas de las cuales son:

Absolutizó el carácter psicológico de las relaciones humanas en la empresa, minimizando el rol de las relaciones materiales, económicas, las cuales tienen una relativa independencia y determinan, en última instancia el carácter de las relaciones psicológicas e ideológicas en la empresa.

Si Taylor enfatizó solo lo material, lo económico, Mayo, por el contrario, enfatiza unilateralmente lo psicológico y las relaciones psicosociales. Diego J. González, 1995, pág. 127).

Concibió la empresa como un sistema estable encerrado en sí mismo, aislado del mundo exterior, sin tener en cuenta que los grupos forman parte de organizaciones superiores cuyo conjunto constituye la sociedad humana. Lógicamente estuvo muy lejos de abordar la motivación hacia el trabajo como un fenómeno socio histórico concreto y en desarrollo.

La teoría más famosa en la década del 40 al 50 fue la de A. Maslow, el cual influyó en investigadores como R. Sutermeister y otros.

Maslow (1954), establece una jerarquía de necesidades. En su base se encuentran las necesidades fisiológicas, después vienen las de seguridad, las de pertenecer y de amor, las de estimación (de logro y fama) y, por último, la necesidad cumbre de esta jerarquía es la de autorrealización. Según Maslow para que actúen las necesidades, superiores deben haberse satisfecho previamente las inferiores, pero en "nuestra sociedad" (dice Maslow) las necesidades fisiológicas son gratificadas crónicamente y si la sociedad está bien ordenada y

regulada, las necesidades de seguridad no dominan la conducta. (Diego J. González, 1995, pág. 128).

En la persona sometida a una privación de las necesidades inferiores dominan dichas necesidades, pero en la persona autorrealizada la necesidad de autorrealización gobierna la dirección de la conducta. Y Maslow entiende por autorrealización el deseo de volverse cada vez más lo que uno es, de convertirse en todo lo que sea capaz de convertirse. Este autor considera que estas necesidades jerarquizadas son universales e “instintoides”.

En trabajos posteriores Maslow, aplica estas concepciones al problema de la motivación hacia el trabajo. Es partidario de que los individuos asimilen su trabajo a su identidad en el sí mismo como parte del mismo. De esta manera, dice Maslow, el trabajo es psicoterapéutico, permite los métodos de la psicoterapia a la vida económica del hombre.

Consideramos que es necesario diferenciar, dentro de la concepción de Maslow, los aspectos valiosos de sus deficiencias. Resultan interesantes sus consideraciones sobre la importancia de la necesidad de autorrealización laboral en el hombre y en qué condiciones actúa y es bloqueada. Sin embargo, la teoría de A. Maslow tiene un defecto principal: enfatiza unilateralmente los determinantes psíquicos internos e individuales y no tiene en cuenta de forma debida la determinación externa y socio histórica de la motivación humana. Su teoría no nos habla del carácter histórico—concreto de la motivación humana en dependencia de las relaciones de producción y de la superestructura ideológica que les corresponde. (Diego J. González, 1995, pág. 128).

Otro autor de reconocida importancia en la investigación de la motivación hacia el trabajo es F. Herzberg (1968). Con su “teoría de los dos factores, fue el que más impulsó la investigación sobre la motivación del trabajo. Estableció que el dinero no necesariamente es la motivación más

poderosa, y que, por el contrario, debe atenderse de forma especial a los factores que él llama *de motivación* que son intrínsecos al trabajo: la realización, el reconocimiento para la realización, el trabajo mismo, la responsabilidad, el crecimiento o avance. Por otro lado, los factores de evitación de la insatisfacción o de *higiene* son extrínsecos al trabajo e incluyen la política de la compañía y de la administración, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo, el salario, la posición social y la seguridad.

La conclusión fundamental de los trabajos de Hersberg consiste en que los factores de motivación, a diferencia de los de higiene, tienen un efecto mucho más largo sobre las actividades de los empleados y constituyen los determinantes fundamentales en la motivación hacia el trabajo.

Resulta de sumo valor la diferenciación que establece Herzberg entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas al trabajo, el papel movilizador que confiere a las primeras y los precedimientos que recomienda para el “enriquecimiento del trabajo”, el cual implica el desarrollo de los factores intrínsecos. (Diego J. González, 1995, pág. 129).

Hay similitud entre la teoría de Maslow y Herzberg en cuanto a que ambos postulan necesidades superiores como los factores fundamentales del trabajo (la autorrealización en el trabajo y las necesidades intrínsecas a este). De esta forma podemos hacer a Herzberg la misma crítica que a Maslow: ignora la importancia, decisiva en última instancia de los factores económicos y extrínsecos en general, así como la naturaleza y el desarrollo socio históricos de la correlación entre lo intrínseco. Por ello, aunque su teoría, junto al trabajo empírico aplicado contienen valiosos aportes y sugerencias, su punto de vista resulta inaceptable como teoría general y total de la motivación hacia el trabajo. (Diego J. González, 1995, pág. 129).

Otra posición teórica importante radica en la llamada “teoría de la equidad, la cual ha sido desarrollada por diferentes autores, entre los cuales se destaca J. S. Adams (1965). El criterio fundamental de esta teoría radica en considerar el grado de equidad, justicia, que un individuo percibe en su situación laboral como el mayor determinante de la ejecución laboral.

Adams dice que la inequidad o injusticia existe para una persona siempre que ella *perciba* que la relación entre los esfuerzos que ha invertido y lo revertido (por ejemplo, el salario que recibe), así como la relación entre lo invertido y lo percibido por otros, son desiguales. Por ejemplo, si un trabajador piensa que está siendo menos pagado que sus compañeros por el trabajo, está insatisfecho y tratará de transformar esto por varias vías. (citado por, Diego J. González, 1995, pág. 130).

Otro punto de vista que goza de cierto reconocimiento es la “teoría de la Valencia de las expectativas” que ha sido expuesta por V.H. Vroom, basada en la obra de Lewin y Tolman, esta teoría señala que la conducta humana es una función de los procesos de interacción entre las características de un individuo y su ambiente percibido. La fuerza motivacional dirigida hacia el trabajo es una función multiplicativa de las *expectativas* y creencias que el sujeto tiene respecto a los resultados derivados de sus acciones y del valor o valencia que le confiere a estos resultados.

En esta teoría se enfatiza, al igual que en la de la equidad, la importancia de la percepción y su relativa independencia como factor motivacional en el trabajo pero mientras en la anterior se destaca el problema de la percepción de la retribución justa, aquí se señala la importancia de las expectativas. Para ambas teorías podemos formular la misma crítica. Ellas aportan concepciones interesantes y valiosas sobre el papel de la percepción en la motivación hacia el trabajo, pero resultan parciales, unilaterales, pues no ofrecen una concepción adecuada sobre el rol del liderazgo, los grupos, la organización, el clima socio

psicológico y el medio socio histórico en la motivación hacia el trabajo. Diego J. González, 1995, pág. 130).

2.7. LA MOTIVACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Las teorías educativas se han desprendido de relaciones básicas con otros campos del saber: la filosofía moderna fue la génesis de la pedagogía en el siglo XIX, los trabajos de Herbart y Dilthey son un testimonio de ello.

En los albores del siglo xx, la sociología es vista como el paradigma de la educación; el pensamiento de Durkheim tiene una notable influencia en el desarrollo de los conceptos educativos; este paradigma tiene posteriormente una expresión cercana a la teoría de la ciencia y al positivismo, en donde se desarrolló el concepto ciencias de la educación.

A finales del siglo xx emerge un nuevo paradigma vinculado con la economía de la educación. Dicho paradigma resalta el valor económico que subyace a todo acto de formación del capital humano, por lo que los estudios del Banco Mundial se encuentran completamente inscritos en el mismo.

Las escuelas formadoras de maestros asumieron de diversa forma el primero y el segundo paradigmas, pero los proyectos de la modernización se encuentran entrecruzados por el último.(Díaz Barriga, 2001).

De acuerdo al análisis realizado por el autor, sobre estudios realizados, se plantea que los docentes son sujetos que viven la tensión que genera un salario bajo. Existen múltiples evidencias de lo que ha significado la disminución del poder adquisitivo del salario docente en la región, en tanto se ha constituido en un factor que disminuye su motivación profesional.

Hay un bajo nivel de satisfacción de los maestros tanto por los resultados académicos de los alumnos, como por los niveles de salarios. Esto los lleva a buscar una salida del sistema escolar.

En otros momentos, en el mismo estudio, se hace referencia a la necesidad de un doble empleo, «a la disminución del prestigio profesional y a un círculo vicioso donde el bajo salario impide reclutar jóvenes con buena capacidad para desempeñarse como docentes. (Schiefelbein, E.; Braslavsky, C.; Gatti, B, y Farrés, 1994). Todo ello, frente a un discurso que aspira a construir una relación profesional, se encuentra en una realidad que los coloca como empleados.

Llevamos más de diez años en los que en las declaraciones internacionales, como las que surgen de reuniones de ministros de educación o en las nacionales, se plantea que es necesario dotar al docente de mejores condiciones para el desempeño de su labor, que hay que elevar el monto de sus salarios y modificar su sistema de formación.

De hecho el salario docente es escaso, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Se acerca más al del obrero que al del profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión de la de un profesional (más allá del discurso asumido en esta perspectiva, que juega más como una justificación ideológica o una racionalización) y se acerca a la de un proletario. Su origen de clase también impulsa esta perspectiva. (Díaz Barriga, 2001).

Todo eso influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. Aun visto como trabajador, esto es, utilizando los elementos básicos de una visión gerencial, no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño.

Es una realidad la situación que ha caracterizado al docente, como la necesidad de considerar sus méritos o gratificar su desempeño, pero un sistema de compensación o gratificación, será bueno si existe una evaluación que lo justifique.

2.8. GRATIFICACIÓN, INCENTIVOS, RECONOCIMIENTO Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN

La evaluación del desempeño docente se ha convertido en un tema prioritario de las políticas referidas a docentes en muchos países, particularmente en aquellos del mundo desarrollado. Esto se explica por varias razones, algunas de las cuales se relacionan directamente con la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje del sistema educativo y el supuesto que los maestros tienen un rol decisivo en el logro de estos resultados.

Sin contradecir estas razones y más bien complementándolas, se argumenta que se ha aceptado por demasiado tiempo que los profesores y profesoras sean autónomos en su gestión en el aula, situación que debería comenzar a cambiar, en cuanto a "rendir cuentas" respecto a la calidad de su actividades y que la evaluación de su desempeño es una forma de asegurar que esto ocurra.

Los sistemas en discusión y en práctica en otros contextos varían en sus presupuestos respecto al rol que juega el desempeño docente en los resultados de los alumnos, el rol de incentivos como estímulo para el mejorar el desempeño y el concepto mismo de desempeño docente efectivo y las formas de evaluarlo.

Uno de los conceptos que se viene manejando desde los años ochenta es el que asocia recompensa económica a la evidencia de buenos niveles de desempeño. Es así como se resucitaron conceptos de fines del siglo diecinueve de "pago por mérito", basados en el concepto de ofrecer algún tipo de incentivo o

premio a quienes demuestran un desempeño docente "excelente". Para algunos autores (Hanuschek, 1999) una de las formas más efectivas de mejorar el desempeño docente, es mediante una política de incentivos insertada en esquemas competitivos. Sin embargo, tanto la evidencia de teóricos de la educación como de experiencias fracasadas, muestran que los esquemas rígidos de "pago por mérito" no han podido siquiera implementarse (Bacharach, Conley y Shedd, 1990; Kohn, 1993) y que no hay evidencia que, por sí mismas, las recompensas mejoren el desempeño (Chapman, Snyder y Burchfield, 1993).

Con el fin de superar el simplismo de suponer que el incentivo asegura un buen desempeño docente y que dicho mejor desempeño asegura buenos resultados de aprendizaje de alumnos, se ha propuesto, en diversos países, esquemas de evaluación docente basados en la definición de criterios de desempeño efectivo evaluados en el aula (Tulic, 1999, citado por Héctor Valdés). Sin embargo, no ha sido fácil relacionar estos esquemas con una propuesta confiable de incentivos.

Cuando no se considera el concepto de "pago por mérito", aparece una tendencia que busca establecer esquemas ligados a conceptualizaciones claras sobre la docencia, fundados en investigaciones sobre el ejercicio docente. Estos esquemas le proponen metas a los profesores para mejorar su desempeño, comprenden sistemas de apoyo para ese mejoramiento y ofrecen recompensas de tipo económico como no económico, que están a disposición de todos los que se esfuerzan por alcanzar las metas. Se discuten y experimentan estos sistemas en Estados Unidos, Australia y Canadá.

Sin embargo, si los esquemas de evaluación no van acompañados de algún tipo de estímulo, se corre el peligro de que se conviertan en simples diagnósticos que pueden o no motivar a los profesores a mejorar su desempeño y que terminan por convertirse en simples mecanismos de control sobre profesores para determinar casos límites (Ingvarson, 1994). De ahí, que la discusión sobre

evaluación se esté llevando más en el terreno de considerar sistemas de evaluación docente basados en estándares de desempeño y ligados a avances en una carrera docente (Ingvarson, 1994; Bacharach, Conley y Shedd, 1990).

El potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades (Knox, 1977). Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo, un padre o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del docente.

Es importante tener presente, que se puede inhibir el crecimiento como consecuencia de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada.

Para Brock (1981), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.)
- Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.)
- Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.).

Stiggins y Duke (1988) a través de la realización de un conjunto de estudios de casos, identificaron las siguientes características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.

- Actitud abierta ante la crítica.
- Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Conocimientos sólidos de su área de especialización.
- Alguna experiencia anterior positiva en la evaluación del profesorado.

Estos mismos autores plantearon que las características clave de los evaluadores, para asegurar el crecimiento profesional de los docentes son:

- Credibilidad como fuente de información.
- Tener una relación de cooperación con el profesor.
- Confianza.
- Capacidad para expresarse de un modo no amenazador.
- Paciencia.
- Flexibilidad.
- Fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Capacidad para crear sugerencias.
- Familiaridad con los alumnos del profesor.
- Experiencia pedagógica.
- Sugerencias útiles.

Los autores antes referidos identificaron como importantes dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación: características de los procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación para el profesorado.

Entre las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación (basada en percepciones de los profesores con respecto al crecimiento profesional que habían experimentado) se incluyen las siguientes: