

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

EVALUACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA RIEMS: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Juan Pedro Vázquez Rosaliano
Carmen Romano Rodríguez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior
juanpedro09_2@hotmail.com
romanocarmen@hotmail.com

RESUMEN

La recién implementada Reforma Integral en Educación Media Superior (RIEMS) representa el gran reto de la administración educativa. Más allá de sus fines y metas planteadas, se retoma en este trabajo la correspondiente a la formación docente. En el proceso general de habilitación para el docente, el nivel está determinado por el PROFORDEMS y CERTIDEMS. A juicio de este artículo, es de suma importancia el trabajo realizado en dichos programas. Pero incompleto. Para el contexto de la RIEMS, se hace necesario replantear la formación docente. Planteado desde la evaluación del desempeño docente, se presenta un análisis de los mecanismos de evaluación y del contenido de dicha evaluación desde la Reforma. Y se complementa con la propuesta de criterios de formación docente desde un enfoque humanista. La intención no es la de generar un instrumento de evaluación. Aún no. Sí la de ampliar los criterios a partir de que el docente de nivel medio superior se forme o re-forme desde una perspectiva humanista.



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

Evaluación docente en el contexto de la RIEMS.

El contexto natural de la evaluación docente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior a partir de la reforma implementada (SEP 2008), está determinada por el enfoque en las competencias. Se establecen de manera precisa las características de dicho perfil en las competencias docentes. Y se establece, por medio de la PROFORDEMS y CERTIDEMS, los procedimientos formativos para alcanzarlo. Cabe entonces analizar tanto las competencias propuestas como la organización del programa de formación docente para el nivel medio superior, así como el proceso de certificación, que implica un nivel de acreditación y optimización, de los docentes para el nivel.

Según el acuerdo 447, se establecen ocho competencias y 38 atributos que el docente debe cumplir. Me parece pertinente el análisis de la definición “operativa” que se hace del personal docente que se realiza en el acuerdo. Es una definición general y nos orienta sobre los alcances de la labor docente para el nivel: por personal docente debe entenderse: “al conjunto de educadores que satisfacen los requisitos a que alude el presente Acuerdo y que como promotores y agentes del proceso educativo, ejercen la docencia a través de la cátedra, la orientación, la tutoría y en general, toda actividad propia de dicho proceso” (SEP, 2008 b)

Los requisitos son las competencias. El docente asume un rol de promotor y gestor de la educación. Su ejercicio docente, implica ya no la transmisión de saberes o conocimientos disciplinares. Se amplía a un seguimiento tutorial y la orientación del alumno. Es decir, una intervención en el proceso como agente formador. Indudablemente que el perfil implica una formación docente más allá de lo profesional o especialista en el área del saber que atiende. Implica, por el docente, involucrarse en el desarrollo total del alumno.

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

Se establece que el docente es un profesional. Lo determina ya en el campo, frente a grupo. Lo responsabiliza de su formación como una característica que le es inherente. Como profesional, y como profesional en educación, su deber es estar formándose de manera permanente. Implica una actitud proactiva del docente. No debe esperar agentes externos. *La competencia radica en la conciencia de la necesidad de formarse.* El documento Delors (1997), señala que la formación continua es un eje rector de la mejora educativa; al igual, las sugerencias de la OCDE 2010, donde el Estado es el promotor de la formación permanente del docente, hacen compatibles la perspectiva de la competencia 1.

De manera precisa, en el documento Lineamientos de Evaluación Docente que emite la SEP (2010) en el contexto de la RIEMS, conceptualiza a dicha labor bajo el enfoque en el desempeño docente. Ya en el acuerdo 447 se plantea que las competencias “no reflejan la situación actual de la docencia en el tipo educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional”. (SEP, 2008 b: 1). Es decir, desde esta perspectiva el docente se habilita cuando, por medio del trabajo en PROFORDEMS, se desarrollan las competencias propuestas y se convierten en evidencias del desempeño. Y este desempeño no debe ser observado como algo terminal o inamovible.

“La evaluación del desempeño de una persona significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función” (SEP, 2010: 11)

Para el contexto de la RIEMS se aplica la evaluación del docente bajo este enfoque y se determinan indicadores y criterios para realizar dicha evaluación:

- a) Criterios: desarrollo pedagógico y profesional.
- b) Indicadores: existencia y pertinencia (SEP, 2010: 12)

Analizando lo que se entiende por los criterios, podemos señalar que son los elementos básicos para que se desarrollen las competencias en los alumnos a partir de los procesos administrativos necesarios para la labor docente sistematizada. Además, se hace necesario que el docente se actualice ya sea vía la convocatoria de las autoridades educativas (PROFORDEMS), como etapa inicial; además de actualizarse de manera autónoma e independiente. Los indicadores favorecen la necesidad de que existan evidencias sobre el desempeño y sobre las acciones realizadas.

De esta manera, se ha planteado un proceso general, pero poco definido. En cuanto a los propósitos de la evaluación, su enfoque final es generar la *autorreflexión y autoevaluación* sobre su práctica docente. Las fases están determinadas por esta autoevaluación y la evaluación institucional. (SEP, 2010: 14-15). El documento citado abunda en procedimientos que se habrán de seguir; que se resumen en capacitar al docente en procesos de planeación y evaluación; a partir de reflexionar sus “carencias” para potenciar las nuevas competencias. Indudablemente es un proceso gradual y permanente. Y los fines de evaluación determinan la reconfiguración o mejora de la labor docente.

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

En relación con estos planteamientos es necesario hacer los siguientes comentarios críticos:

1. Es indudable que la evaluación del desempeño docente es una necesidad clara para el contexto de la RIEMS. Sin embargo, se deben tener presentes las condiciones reales y las características generales de los docentes en el nivel medio superior, quienes en la mayoría de los casos adolecen de la requerida formación docente especializada en el área didáctico-pedagógica.

Siendo la “normalidad” que sólo cuenten con formación como profesionistas en un área concreta del saber. En estas circunstancias, es la experiencia el común denominador de la formación del docente, la cual suele resultar por demás empírica e insuficiente. Y salvo los casos de excepción, en donde las Instituciones educativas se procuran en cierta medida ocuparse de la formación pedagógica de sus docentes, para el caso de los docentes que laboran en instituciones privadas, en buena medida quedan a la deriva de cualquier formación “formal”.

2. Sin que sea una regla universal, es sabido que así como hay docentes de bachillerato que se han formado de manera empírica y realizan su trabajo lo mejor que pueden hacerlo, hay otros docentes que han continuado su formación ya sea a partir de diplomados y/o posgrados en relación con el área educativa. Sin embargo, no obstante que en ambos casos puedan ser “aptos” o competentes para el nivel educativo, en un futuro próximo, no serán reconocidos por sus logros hasta tanto sean validadas sus habilidades magisteriales por PROFORDEMS y CERTIDEMS. Situación por demás preocupante.

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

Se comprende el interés de normar y digamos poner orden ante el posible magisterio improvisado, ineficiente o fraudulento. Pero de ahí no se sigue que el único camino válido para otorgar reconocimiento a los docentes sea a través de un organismo certificador, porque se corre el grave riesgo de desaprovechar prácticas docentes comprometidas, eficientes, pero innovadoras, por lo cual puedan no necesariamente cumplir con los requerimientos de la certificación y que sin embargo, si puedan evidenciar sus logros a través, por ejemplo del desempeño logrado por los alumnos, por la disposición, creatividad y compromiso del docente, entre otros.

3. Según el documento de evaluación (SEP 2010) se espera que los docentes en el contexto de la RIEMS, retomen la búsqueda de la conciencia de su labor como docentes, y para ello hagan uso de la autoevaluación y la coevaluación como medio de mejora. En la medida en que la autoevaluación y la coevaluación formen parte de la actividad cotidiana de los docentes, claro, no con miras punitivas, o de descalificación, sino realmente como herramientas que trasluce las condiciones en las que se encuentran los procesos y por tanto brindan información para reorientar los rumbos de estos procesos, sin duda los resultados en el aprovechamiento escolar tenderán a ser beneficiados.

FORMACIÓN HUMANISTA COMO PROCESO DE APOYO EN EL CONTEXTO DE LA RIEMS

La parte esencial de este trabajo radica en proponer un proceso de formación o reformatión docente desde una perspectiva humanista. De manera primordial favorecida por las instituciones donde el docente se desempeña y a partir de crear colegiados docentes de intercambio de vivencias y experiencias que orienten el trabajo en contexto.



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

“El trabajo en equipo (se) hace referencia a objetivos asumidos por todos, a actuaciones que definen un estilo de trabajo específico, a un liderazgo integrador que sea capaz de interesar a todos en el trabajo diseñado previamente y al control de los resultados del trabajo común” (Álvarez, s/f: 21), es ese el espacio institucional propicio para integrar el trabajo docente.

Para el enfoque en formación humanista que aquí se plantea, es indispensable que el docente desarrolle cualidades específicas. *Trabajo colegiado, Empatía, tolerancia, autonomía moral, autorrealización*. Es claro que son aspecto de la vida de un docente los que se plantea se renueven o recuperen para que su trabajo se reoriente. Y es que precisamente son los que mediaran para que se recupere la persona que es el docente. No son los únicos, según López Mojarro (2002) hay por lo menos más de 25 aspectos de la vida docente susceptibles de mejora. Quizá no todos sean de inmediata mejora. Las que aquí se proponen son las que pueden abordarse en un colegiado docente institucional, favorecido por las mismas autoridades, en el contexto que al docente se le presenta como problemático.

Trabajo colegiado

“Todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado” (Wenger, E. 2001: 23). Y esas comunidades de práctica, otorgan sentido de identidad, significado de quehacer cotidiano y sentido de la práctica en una comunidad definida (Wenger, E. 2001: 69-70).

Trabajar en colegiados implica el intercambio de experiencias generales. El colegiado visto como una comunidad de práctica implica “hacer algo en un



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, E. 2001: 71). En el reconocimiento de un colegiado de personas que son docentes y docentes que son personas, en la claridad contextual de su labor, la idea del trabajo colegiado representa una alternativa productiva.

Empatía

Se refiere a la identificación de la persona que es el docente y la relación que establecerá con los otros. La empatía es establecer climas propicios para el desarrollo de la persona docente en tanto son posibles relaciones afectivas reales, donde la comprensión y el acompañamiento detonan las relaciones maestro alumnos de manera propositiva.

Educar, dice Freire (1996) exige querer bien a los educandos. No se refiere a los falsos lazos de autoridad donde me quieres (como docente) porque represento el poder. No es un querer a la fuerza. Es establecer en y por el docente “que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo a expresarla. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad” (Freire: 1996: 135). Siguiendo este razonamiento, no implica perder autoridad. Implica ganarla por el docente mediante conductas empáticas. Las conductas empáticas del docente, generan confianza, tolerancia, apertura y crecimiento. Siendo el docente el detonador del crecimiento por dichas actitudes. “El educador progresista (o cualquiera que desee formarse en un ámbito humanista), necesita estar convencido de que una de sus consecuencias es hacer de su trabajo una especificidad humana” (Freire: 1996: 137).

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

Tolerancia

Los tiempos que corren están claramente identificados por las diferencias. A medida que el docente se enfrenta a alumnos más “problemáticos”, algunas de las conductas son asumidas como adultos excluyentes. Por edad, por condición social, por el desarrollo personal, los alcances educativos; el género, la preferencia sexual; las convicciones ideológicas y demás situaciones, han generado conductas muy referidas, no permanentes, en el trabajo del docente.

Expuesto, muy expuesto, a ser rechazado por las situaciones antes referidas o por otras. Aún por los alumnos. “Los padres se quejan algunas veces de que la escuela quizá es un poco demasiado <<tolerante>>; y que los niños desconocen la disciplina” (Fromm, 1992: 113). Preocupados por no ser “acusados” de livianos, los docentes refuerzan su autoridad con actitudes poco tolerantes en función de operar para lo que la sociedad desea.

La tolerancia es comprender al otro porque es como yo: una persona. Es convencer al otro porque tiene derecho a no ser como yo. “La razón exige relaciones y un sentimiento de identidad. Si solo soy el receptor pasivo de impresiones, ideas, opiniones puedo compararlas y manipularlas” (Fromm, 1992: 145). Implica dejar atrás actitudes antes citadas y favorecer, con la conducta tolerante del docente, conductas de apertura en el alumno. Sigue siendo el docente el punto de partida.

Autonomía moral

“Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores, las convicciones que orientan mi



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy?” (Díaz, 2006: 90)

Es indudable que debe trabajarse esta dimensión personal en el docente. ¿Cómo hacerlo sin parecer esa autoridad impositiva que te dice lo qué y cómo debes hacerlo? “Partimos de un profundo respeto hacia la profesionalidad de los participantes (docentes) y hacia su autonomía. No se trata de enseñarles como han de hacer o sentir, sino de generar un contexto en el que puedan desarrollar las competencias sociales y emocionales de las que ya disponen” (Palomero, 2009: 148). El asunto es empatar dicha historia y hacerla compatible con la de la institución, para que, aun siendo parte de una abstracción social ideológica (institución educativa), deba respetar la normatividad de dicha institución y el docente conserve su autonomía moral, porque es una persona capaz de reflexión sobre su contexto.

Por ello, la afirmación de Palomero es certera:

“La autonomía del docente hace referencia a la capacidad de éste para dirigir su propio comportamiento en el aula y en el centro educativo. A menudo nos encontramos con docentes desorientados, incluso desesperados, que se ven a sí mismos como incapaces de dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje en su aula. Generalmente este sentimiento de impotencia aparece envuelto en quejas sobre cómo son los alumnos, el sistema educativo o las familias en la sociedad actual. (Palomero, 2009: 150).

1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

Autorrealización

El proceso educativo es un proceso humano. Como ya se refirió antes, Fromm (1992) nos señala que, por el contexto las actividades laborales no permiten ya el desarrollo de los hombres y mujeres, porque cosifican y deshumanizan a cualquier actividad dentro de la esfera capitalista. Frente a esta postura, Rogers señala que, para que en la labor educativa, la labor del docente cobre sentido ésta debe ser auténtica, porque el docente debe ser un facilitador autentico: “la principal de esas actitudes básicas (como cualidad que facilita el aprendizaje) sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica (...) su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia” (Rogers, 1996: 185).

La autorrealización no es un lugar concreto, según Maslow, es una situación constante, por ello se afirma que la persona que busca la autorrealización es un autorrealizante, es decir, quienes están “involucradas en una causa exterior a su propio cuerpo, en algo externo a sí mismos” (Maslow, 1990: 56), identificados en una labor que, aunque quizá no elegida como primera opción, han identificado y valorado su nueva situación.

La aspiración es concebir una “sociedad donde los educadores estuviesen formados en la interioridad, en la escucha y en el diálogo” (Poeydomenge, 1986: 186), no como un lugar común. En cambio, sí como un proceso de re-formación del propio docente para que, no agotado por la falta de resultados, vea en la educación la situación vital que no se agota. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo determinado, preestablecido. Que mi <<destino>> no es algo dado si no algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar” (Freire, 2002: 52).



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

CONCLUSIONES

A la luz de estas reflexiones, se considera que la propuesta de formación docente en el contexto de la RIEMS apoya para resarcir las debilidades administrativas y pedagógicas de los docentes: sólo se forma para trabajar con enfoque en competencias sin que la autorreflexión real sobre la persona que es el docente y su contexto favorezca un verdadero cambio en la postura del docente sobre la educación, su labor y el contexto donde lo realiza.

“La autoevaluación del profesor es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal. Las autoridades pueden fomentar del desarrollo profesional, pero deben limitarse a difundir técnicas de autoevaluación y concienciar a los profesores de la necesidad de mejorar su actividad docente, a que sientan la responsabilidad y la confianza en sus capacidades para esa tarea” (Nieto, 2001: 26)

Es indudable que en el contexto de la RIEMS no se plantea una formación que recupere la persona que es el docente y tampoco se plantea una postura humanista sustentada. Dicha postura es aún un camino que diseñar. El avance de la propuesta de este trabajo es que ya se consideran cinco categorías que todo docente humanista puede desarrollar. El medio debería estar determinado por la institución donde se labora rescatando la idea de los colegiados docentes. Colegiados formativos, colegiados de intercambio de experiencias. Donde las categorías expuestas se refuerzan a partir de la apertura del docente.

Debe pensarse un instrumento que nos permita medir, en lo posible, el impacto de estos cinco criterios de formación docente con enfoque humanista. La intención final, es reflexionar sobre los criterios, su necesidad y pertinencia.



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, M. (S/F) *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.

DELORS, J. (coord.) (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.

DÍAZ, V. (2006) "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógica" *Revista Laurus*, Vol. 12. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado 10 de enero 2012, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76109906>

FREIRE, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno.

_____ (1996) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

FROMM, E. (1992) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.

LÓPEZ Mojarro, M (2002) *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: CISSPRAXIS

MASLOW, A. (1990) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

NIETO Gil, J. (2001) *La autoevaluación del profesor*. Barcelona: CISSPRAXIS

OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias*



1er Encuentro Nacional de Investigación Educativa

Política educativa, resultados y tendencias

para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. 30 sep. 2011.

PALOMERO, P. (2009) “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. España. Vol. 12 Num. 2. Junio 2009.* Recuperado 10 de febrero 2012, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2170/217015206011.pdf>

POEYDOMENGE, M. L. (1986) *La educación según Rogers*. Madrid: Narcea.

ROGERS, C. (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

SEP (2010) *Lineamientos de evaluación docente (evaluación del desempeño docente bajo el enfoque en competencias)* Recuperado enero 2012.

_____ (2008 a) “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad,” *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre. [Modificaciones 17 de octubre de 2008.]

_____ (2008 b) *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.*

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

