

Los programas de formación de profesores

Una experiencia y comentarios sobre el tema

Humberto Domínguez Chávez

Arqueólogo por la ENAH. Maestro en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, con estudios de doctorado en Historia y Educación (Facultad de Filosofía y Letras y Universidad La Salle). Profesor del CCH, Plantel Azcapotzalco, además del programa de la MADEMS, sede FES Acatlán. Ha impartido múltiples cursos en instituciones de educación superior nacionales. Autor de diversos trabajos académicos. Su interés actual se relaciona con la formación de docentes en el bachillerato y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje como apoyo a los cursos del bachillerato universitario.

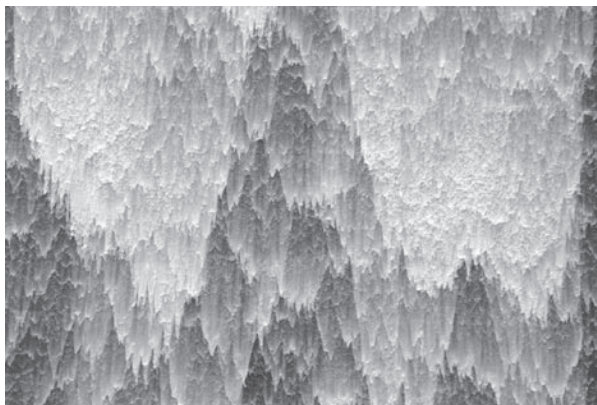
Introducción

El *Plan General de Desarrollo¹ para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014²* se ha elaborado con el propósito central de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro del mismo encontramos un planteamiento específico, orientado a la reforma y el fortalecimiento de la docencia, en el que se busca impulsar una política de cambio, mejora y renovación de la práctica docente. Se considera esencial que los profesores viertan en sus clases los conocimientos adquiridos, conduciendo sus actividades con base en estrategias de planeación, para lograr que sus estudiantes enfrenten con éxito los propósitos considerados institucionalmente para sus cursos, y se apropien de los aprendizajes que se tienen por imprescindibles para el bachiller universitario.

Al respecto, consideramos esencial en estas tareas, siguiendo las ideas de Avilés Fabila,³ conseguir que nuestros estudiantes adquieran el cono-

cimiento y promuevan el espíritu humanista; por tal razón, resulta necesario resaltar la importancia de investigar, cuestionar y repensar lo recibido, lo que permitirá a los educandos propiciar la generación y aplicación del conocimiento. Todo ello permitirá dar cumplimiento al deber de la Universidad y su compromiso con la sociedad, de la que es producto y a la cual ha de responder mediante sus cuestionamientos y aportaciones.

Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar sobre las actuales condiciones materiales de vida en nuestro país, que imponen límites a la acción educativa por las consecuencias que tienen las condiciones de pobreza y de indigencia en que vive gran cantidad de la población, cuyo desarrollo cognitivo no puede ser subestimado. En este orden de ideas, resulta fundamental considerar si se pueden lograr buenos resultados educativos sin modificar las bases estructurales en virtud de las cuales se generan la pobreza y la exclusión, lo que nos conduce a repensar y trabajar sobre los niveles básicos de equidad



como condición necesaria para que sea posible la tarea educativa.⁴ En ésta el principal desafío consiste en definir qué es lo básico para desempeñarse en la sociedad y cuáles son las condiciones indispensables para que se adquiera ese nivel de conocimientos, aptitudes o habilidades.⁵

Dentro de la propuesta de reforma y fortalecimiento de la docencia del *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*, encontramos el propósito de generar un programa permanente para la formación de profesores que, se considera, deberá partir de una reflexión y de la propia crítica de los docentes, para lograr mejorar las prácticas docentes en el aula y, con ello, elevar la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. El programa tiene como objetivo promover las habilidades didácticas de nuestros docentes, lo que les permitirá convertirse en organizadores y promotores de una pedagogía constructivista, en creadores de situaciones de aprendizaje en las situaciones heterogéneas de sus grupos y en reguladores de los procesos de formación de sus estudiantes, de conformidad con el Modelo Educativo del Colegio.

Una experiencia personal

Durante el pasado periodo interanual fui invitado a participar, del 2 al 6 de agosto de 2010,

en la impartición de un curso en el Plantel Azcapotzalco, denominado Jornadas de Planeación de Clases, con el que se inició el programa. Con esta experiencia de formación se buscaba impulsar y fortalecer la cultura de la planeación, como un recurso institucional para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la formación de grupos multidisciplinarios, con la intención de fomentar el acercamiento entre los profesores de las diferentes áreas. Estaba implícita la idea práctica de propugnar el conocimiento e intercambio de estrategias particulares de planeación; sin que se excluyera en el curso el poder contar con criterios conceptuales y metodológicos importantes, como la comprensión del *Modelo Educativo* del Colegio,⁶ los componentes de la planeación, o la didáctica específica de cada disciplina. Se buscaba con esta experiencia contextualizar y analizar las diversas experiencias de planeación que se pudieran presentar y, a partir de ello, llevar a la práctica en las aulas, durante el siguiente año escolar, los resultados obtenidos en los cursos.

Estos eventos se multiplicaron en todos los planteles del Colegio, con una amplia y nutrida participación de los docentes, y se consideró su continuidad en el siguiente periodo intersemestral (noviembre-diciembre de 2010), con la intención de instituir de manera habitual, y sistemática, las prácticas de planeación y evaluación

de nuestros profesores para el desarrollo de sus clases. El único requisito solicitado a cada participante consistió en que debían llevar a las sesiones tanto el programa indicativo oficial de los cursos que estaban impartiendo,⁷ como los avances de su programa operativo en el que se basaban para organizar sus clases.

Breves reflexiones sobre los resultados

En mi experiencia particular hubo una participación de 22 docentes.⁸ Pudieron apreciarse evidencias de trabajo colegiado de los docentes de Matemáticas I a IV y de los docentes de Educación Física; mientras que los otros participantes aportaron a la discusión sus propias reflexiones y propuestas personales.

En casi todos los casos se manifestó un desconocimiento o una valoración mínima de las propuestas de planeación elaboradas por otros colegas o grupos de docentes; lo mismo sucedió con propuestas de evaluación del aprendizaje integradas por otros profesores. Esta situación evidenció lo que parece ser una realidad: cada maestro enfrenta sus tareas docentes de manera individual y, al parecer, existe una pobre valoración del trabajo colegiado y planificado a corto, mediano o largo plazo dentro del profesorado.

Por otra parte, la experiencia permitió confirmar que en gran medida existe dentro de nuestra planta docente, que incluye a profesores con gran experiencia y a jóvenes maestros de reciente ingreso (al menos en papel y en un curso de esta naturaleza), una gran valoración de la necesidad de la planeación en sus actividades docentes; que conocen el Modelo Educativo del Colegio y la diferencia fundamental entre la propuesta institucional de un programa indicativo de un curso y sus particulares adecuaciones, personales o de grupo en la integración de propuestas operativas para conducir sus clases de conformidad con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Para los profesores la necesidad de dar respuesta es clara en sus propuestas de planificación; también es clara su necesidad de responder a qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y para qué evaluar, con base en estrategias de enseñanza y su correlación con el desarrollo de las estrategias específicas de aprendizaje de sus alumnos; además de la necesidad de promover en sus clases, y en las tareas a realizar fuera del aula, el desarrollo de la estructura cognitiva de los estudiantes, pese a que reconocen las grandes deficiencias que presentan en su formación al ingresar en nuestras escuelas.

Lo que resultó limitado fue la presentación de procedimientos y materiales para lograr la evalua-



ción de los aprendizajes que obtuvieron los estudiantes, y su correlación con el perfil de egreso definido para cada asignatura y para el subsistema; asimismo, no fue posible corroborar la existencia de una vida colegiada de los docentes que evidenciara la construcción de estrategias, de secuencias didácticas o planes de clase contruidos colectivamente por los profesores; lo mismo puede decirse sobre la utilización de materiales didácticos, y/o de procesos de enseñanza aprendizaje, integrados con uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a los cursos. Además, el trabajo en las jornadas permitió apreciar el gran desconocimiento general de los participantes sobre los trabajos elaborados por los profesores de tiempo completo,⁹ durante varios lustros.

Las dimensiones de la problemática

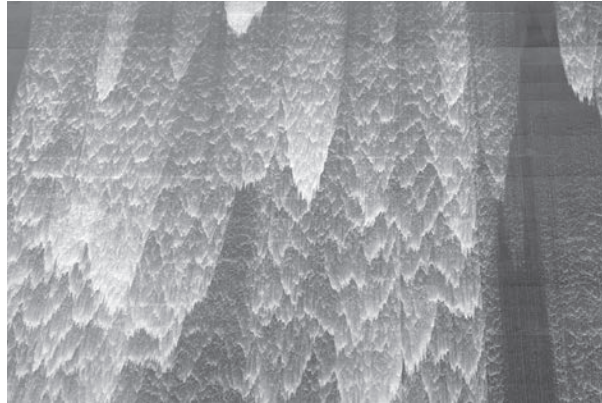
Diversos especialistas coinciden en la necesidad de impulsar los programas de formación de docentes en servicio (Caillods, 2006b), con el objetivo de mejorar la calidad de la educación; sin embargo, advierten que debe asegurarse que estos programas conduzcan a una mejoría en el nivel de aprendizaje de los alumnos. El objetivo es claro: lograr contar con buenos profesores. Sin embargo, ¿cómo se define a un buen docente? Podemos considerar que algunas de sus características se relacionan con: 1) dominar el contenido de lo que enseña; 2) utilizar diversos métodos de enseñanza y seleccionar los que se adecuan mejor al contenido que enseña; 3) preparar sus clases y hacer uso de materiales de enseñanza, con ajustes que le permitan enfrentar las necesidades diferenciales de aprendizaje de sus estudiantes; 4) encargar trabajos y tareas a sus alumnos, brindándoles la necesaria retroalimentación que les permita lograr sus aprendizajes; y 5) ser puntuales y capaces de controlar el tiempo de sus clases, manteniendo el control del grupo.¹⁰

Si la calidad de los docentes depende de sus conocimientos, a esto se adiciona sus habilidades pedagógicas y didácticas al seleccionar sus estrategias de enseñanza, además de su capacidad para controlar las actividades en la clase. Por otra parte, un elemento importante radica en su motivación, que en gran medida depende de sus condiciones laborales y administrativas, además del clima y ambiente institucional, sin dejar de lado su particular ética profesional.¹¹

En varios países se han destinado cuantiosos recursos para impulsar programas de formación de docentes en servicio; pero sus resultados han sido poco eficaces para lograr renovar la práctica docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por lo anterior se ha propuesto adoptar las siguientes medidas: *a)* utilizar las aulas como laboratorio para su desarrollo; *b)* fortalecer el trabajo en equipo, en el que los docentes observen lo que hacen los demás y reflexionen sobre las experiencias ajenas; *c)* introducir la investigación-acción como mecanismo para su desarrollo; *d)* analizar los procesos de pensamiento de los estudiantes; y *e)* equilibrar las iniciativas propias de los profesores con guías y sugerencias externas.¹²

Se reconoce universalmente que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes, mientras que por otro lado existe un proceso de desprestigio de esta profesión masificada en la que se manifiesta la ruptura de su homogeneidad cultural y por lo tanto, la debilidad de sus saberes profesionales. Lo anterior se asocia a la desmoralización de estos profesionales ocasionada por el deterioro de las condiciones de su trabajo y el creciente corporativismo de sus organizaciones gremiales.

Por otro lado, el deterioro de la profesión docente también está asociado con variables culturales vinculadas a los cambios y la aparición de nuevos agentes de socialización y de transmisión cultural; en este caso el primer impacto significa-



tivo se produjo con la expansión de los medios de comunicación de masas, particularmente la televisión, por lo que la cultura escolar, basada fundamentalmente en el libro y en el manejo de la lengua escrita, comenzó a competir con medios unidireccionales de transmisión con imágenes y voz en la pantalla. A lo anterior se han sumado más recientemente, las tecnologías de la información y la comunicación, con su enorme potencial para acumular y poner a disposición del usuario múltiples formas de obtener información y conocimientos significativos situación que ha ido relegando a la escuela y a los docentes a un sitio subalterno desde el punto de vista de los recursos.¹³

Estos cambios tecnológicos se vieron acompañados de una crisis general de la autoridad de los adultos para transmitir contenidos culturales, que se anunció desde la década de 1970 como rasgo fundamental de la cultura capitalista posmoderna, que impulsa una conceptualización del mundo centrada en el tiempo presente, la desaparición de distinciones entre los grupos de edad y el consecuente déficit de sentido para dar significado a la transmisión intergeneracional.¹⁴

En este contexto sociocultural, es necesario mencionar la persistencia de algunas hipótesis controvertidas, relacionadas con el vínculo entre el desempeño docente y los resultados en el aprendizaje de los alumnos, que si bien no se admiten

como válidos en los discursos pedagógicos,¹⁵ se han venido revalorado como causa fundamental para explicar los malos resultados obtenidos por los alumnos. Esto ha conducido a establecer mayores niveles de responsabilidad en el desempeño profesional de los profesores; incluso se han revivido prácticas que se consideraban ya superadas, como el pago por resultados académicos, al mismo tiempo que se presenta una creciente gama de opiniones entre los docentes, quienes dudan de que sus alumnos sean capaces de aprender todo lo que se les exige en las escuelas.¹⁶

Estas aparentes soluciones olvidan que los datos sobre la eficiencia terminal, indicador apreciado en ciertos contextos, señalan una gran crisis que afecta a la educación mundial; incluso en países con economías consolidadas como Francia, donde el objetivo en los años ochenta era que 80 por ciento de los alumnos terminara el bachillerato, hoy lo logra únicamente 65 por ciento; en los países de la OCDE lo consigue 86 por ciento; y en los Estados Unidos lo alcanza 75 por ciento.¹⁷

Sin pretender agotar el tema en estas líneas, apuntamos algunas de las causas que han dado lugar a esta situación. Nuestro nivel educativo tiene una historia y un sentido que ha cambiado con el tiempo;¹⁸ su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción de las élites, que en el contexto del desarrollo de la sociedad indus-

trial y urbana de nuestros países presentaba una racionalidad selectiva y, así, a las escuelas llegaban los hijos de las clases dominantes y de los sectores medios emergentes de las ciudades, quienes consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio, y nunca como un derecho, de modo que la función social del nivel radicaba en seleccionar a aquellos que continuarían estudios en la universidad.

Hoy la educación se ha masificado como producto de demandas sociales y de políticas económicas que responden a las exigencias del sistema productivo globalizado en general, por lo que todos los adolescentes deben estar en la escuela, independientemente de su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento o su conducta. Lo anterior introduce un profundo cambio de sentido a la enseñanza media en general y de la propia experiencia escolar en las instituciones educativas.

Al entrar en crisis la vieja función selectiva, los problemas típicos del alumnado ya no pueden resolverse con los mecanismos clásicos de las anteriores formas de autoridad pedagógica, que conducían a la autoexclusión, expulsión o repetición; aunque, por lo demás, no se han visto reemplazadas por otras formas. Ante el debilitamiento institucional, los docentes han tenido que movilizar sus propios recursos como su capacidad de seducción, vocación y compromiso, o su voluntad,

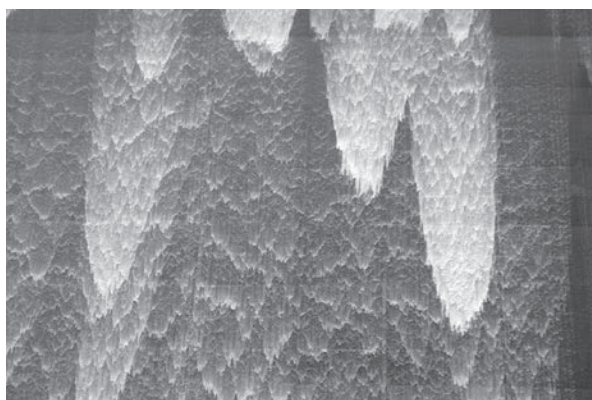
para seguir adelante y encontrarle un sentido a su profesión, o bien se han refugiado en las rutinas y el trabajo a desgano.¹⁹

Caillods (2006) ha destacado la fuerte correlación existente entre el nivel socioeconómico de los padres y los malos resultados escolares de sus hijos, lo que nos conduce al viejo problema de la equidad. También se ha señalado el papel de las instituciones escolares consideradas de calidad para lograr buenos resultados, cuyos directivos y docentes impulsan la exposición hacia el aprendizaje de sus alumnos, además de fortalecer la administración del tiempo de sus integrantes y contar con mecanismos adecuados para fortalecer la disciplina académica.

En relación con los resultados escolares, estudios realizados en Estados Unidos durante la primer década del siglo XX mostraron que los enfoques de enseñanza centrados en los aprendizajes básicos, con una enseñanza estructurada, sistemática y explícita del acto de aprendizaje, fueron más eficaces que aquellos basados en el ritmo de aprendizaje, el análisis de necesidades y el interés de los estudiantes.²⁰

A manera de conclusión

Es claro que, como señala Coll, para afrontar los retos asociados con enseñar y aprender en las es-



cuelas no es suficiente con los compromisos que puedan establecer las instituciones y sus profesores al respecto: será necesario que la sociedad y las comunidades en las que se insertan aquéllos adquieran los compromisos y las responsabilidades que les corresponden en el marco de un proyecto de toda la sociedad.

Notas

1. Lucía Laura Muñoz Corona, *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010-2014*, CCH, México, 2010.
2. <http://www.cch.unam.mx/>
3. René Avilés Fabila, “El papel de la universidad en la divulgación de la cultura”, en *Reencuentro*, núm. 39, UAM Xochimilco, abril de 2004, pp. 24-33.
4. Juan Carlos Tedesco, *Educación y justicia: el sentido de la educación*, Fundación Santillana, Madrid, 2010.
5. César Coll, “Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas”, en *Pensamiento iberoamericano*, núm. 7, Madrid, pp. 47-66.
6. CCH, *Modelo Educativo*, CCH-UNAM, México, 2010.
7. CCH, *Plan de Estudios*, CCH-UNAM, México, 2010.
8. Tres que atienden los cursos de Biología I a IV; uno de Historia de México y otro de la materia de Derecho; siete en Matemáticas I a IV, uno de Cálculo, uno del Taller de Cómputo, y otro de la materia de Cibernética y Computación; uno del Taller de Expresión Gráfica; y seis de la materia de Educación Física.
9. CCH, “Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta CCH*, Suplemento especial núm. 4, 23 de mayo de 2008.
10. Françoise Caillods, “Improving Teachers Quality: The Planner’s approach”, p. 66.
11. *Idem*.
12. *Idem*, p. 71.
13. Juan Carlos Tedesco, *op. cit.*, p. 35.
14. *Idem* (Apud: Mead Margaret, *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Gedisa, Barcelona, 1997).
15. Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.
16. Juan Carlos Tedesco, *op.cit.*, y Françoise Caillods, *op. cit.*
17. Françoise Caillods, “La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados: ¿cuál es el impacto que tienen las políticas?”, p. 4. De la misma autora: “Los chicos se aburren y no estudian: eso es fracaso escolar”.
18. Emilio Tenti Fanfani, “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”.
19. rançoise Caillods, “La lucha contra el fracaso...”, *op. cit.*
20. *Idem*, p. 9.

Bibliohemerografía

- AVILÉS FABILA, René, “El papel de la Universidad en la divulgación de la cultura”, en *Reencuentro*, núm. 39, México, UAM-Xochimilco, abril de 2004, pp. 24-33.
- CAILLODS, Françoise, “La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados: ¿cuál es el impacto que tienen las políticas?”, *Seminario Internacional sobre nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa: la escuela vista desde afuera*, 16-17 de noviembre de 2006, Buenos Aires, 2006.
- “Improving Teachers’ Quality: the planner’s approach”, en *Japan Education Forum III. Collaboration toward Greater Autonomy in Educational Development*, National Center of Sciences Building, Tokyo, 9 de febrero de 2006.
- “Los chicos se aburren y no estudian: eso es fracaso escolar”, *El Clarín*, Buenos Aires, 11 de marzo de 2007, p. 3, Entrevista de Desirée Jaimovich.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, “Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta CCH*, Suplemento especial núm. 4, 23 de mayo de 2008, CCH-UNAM, México, <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/supple4-2008.pdf>
- *Modelo Educativo*, UNAM, México 2010, <http://www.cch.unam.mx/principal/modelo>
- *Plan de Estudios*, UNAM, México 2010, <http://www.cch.unam.mx/principal/plandestudios>
- COLL, César, “Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas”, en *Pensamiento iberoamericano*, núm. 7, Madrid.
- MUÑOZ CORONA, Lucía Laura, *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*, CCH-UNAM, México, 2010.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y justicia: el sentido de la educación*, XXV Semana monográfica de la educación. La educación en el horizonte 2020, Fundación Santillana, Madrid, 2010.
- TENTI FANFANI, Emilio, “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”, en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO IIEPE/Fundación Osde/Altamira, Buenos Aires, 2003.
- (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.