
CAPÍTULO 4

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL PARA LA PROFESIÓN DOCENTE¹

*Claudia Santizo Rodall**

INTRODUCCIÓN

Al preguntarnos acerca del perfil que deben tener los docentes del sistema de educación pública necesitamos tener como punto de partida los objetivos de enseñanza. Puede ser motivo de debate establecer un consenso acerca del tipo de aprendizajes que necesitan desarrollar infantes, niños y jóvenes, pero no se puede hacer a un lado el tema para discutir cuáles deben ser los perfiles de docencia.

Se puede tomar como punto de partida para el tema el informe Delors (1996), con el cual se reportan las conclusiones de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Éste destacó la necesidad de proveer a los niños y jóvenes de habilidades para

* Profesora investigadora de tiempo completo de la UAM-Cuajimalpa.

¹ Este capítulo deriva del proyecto de investigación titulado: *Perspectivas de la gestión centrada en la escuela en el sistema público de educación básica en México: Límites y posibilidades. Estudios de caso*, del cual la autora es responsable, y contó con el apoyo del Departamento de Estudios Institucionales en la UAM, Unidad Cuajimalpa, durante el periodo de marzo de 2013 a marzo de 2015.

sostener su educación a lo largo de la vida y dichas habilidades se sustentarían en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos aspectos fueron retomados en el Foro Mundial de Educación del año 2000, realizado en Dakar, Senegal, donde diversos países firmaron el compromiso *Educación para Todos* que busca garantizar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Los mencionados aprendizajes para la vida han sustentado los cambios curriculares en diversos países, entre ellos México. Este es el enfoque en el cual se basa la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en el país de manera paulatina desde 2009.

A finales de la década de los noventa se modificaron los planes de formación de docentes y se introdujo el constructivismo como enfoque de enseñanza. Actualmente no se cuenta con un diagnóstico de cómo ocurrió ese ajuste en el sistema educativo, pues conviven docentes que practican una enseñanza tradicional con docentes que implementan un enfoque constructivista. Con los cambios que propuso la RIEB se realizó un intenso trabajo de capacitación pero, como veremos, no es posible esperar un cambio inmediato en la enseñanza, aun así se pueden delinear las necesidades del sistema educativo y, por tanto, el perfil del docente que se requiere.

Sylvia Schmelkes anota la complejidad del trabajo docente y señala como característica que los docentes deben estar en capacidad de:

comprender el contexto en el que trabajan, dominar los contenidos, tener conocimiento pedagógico de los contenidos, contar con un amplio repertorio de estrategias pedagógicas, tener capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar conocimientos; desarrollar su tarea en contextos de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad, y tener capacidad de razonar y juzgar (citada por Cristián Cox, 2013, p. 74).

En este capítulo se analizarán dos características con las cuales deben contar los docentes: la enseñanza centrada en el alumno y el trabajo colaborativo; este último incluye también aspectos

personales como los costos en que se incurre al modificar las prácticas de trabajo y la motivación para trabajar sostenidamente con nuevas dinámicas. Estas características señalan, por un lado, un aspecto individual que es la actitud y las capacidades personales para enfocar la atención en los alumnos según sus necesidades y, por otro, un aspecto colectivo que es el trabajo entre pares.

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

En primer término es conveniente tener un diagnóstico de la situación de la docencia en el país. Este punto remite a un estudio realizado en 1979 por Muñoz Izquierdo y otros investigadores, en una muestra de escuelas² donde analizaron las prácticas docentes en el aula. Este estudio destacó que “el tiempo dedicado a la instrucción, en este caso el tiempo usado en la corrección de ejercicios, exposiciones, y otras actividades donde se interactúa con los alumnos, ocupaba cerca de 50% de la jornada docente” (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979, p. 261).

Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) destacaron la actitud del docente frente a las capacidades de aprendizaje de los alumnos con mayor rezago. Los autores señalaron que 46% de los docentes observados al detectar un rezago durante su práctica en el aula se comportaron de forma indiferente o amenazante y sólo 24% de los docentes observó una conducta tendente a reforzar a los alumnos rezagados. La indiferencia se reveló por la falta de interacción con los alumnos con problemas, la cual sí realizaban con los alumnos avanzados. Además, los docentes identificaban a los alumnos rezagados como indisciplinados, lo cual reforzaba la percepción negativa de éstos.

Otro estudio realizado en 2011 por Bruns y Luque (2014), encontró datos similares a los del estudio de Muñoz Izquierdo *et al.*

² Estudio no experimental realizado en escuelas de la Ciudad de México, Morelos y Chiapas.

(1979), pues en las escuelas de la Ciudad de México que analizaron, un promedio de 50% del tiempo en el aula se ocupaba en la enseñanza en actividades muy similares a las encontradas en el estudio de Muñoz Izquierdo. La similitud entre ambos diagnósticos es notoria aun cuando medien 20 años entre ellos y nos indica que la situación no ha cambiado mucho.

En 2008, la OCDE realizó el estudio TALIS (encuesta sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje, publicado en 2009), en el cual participa México y donde se consideran los métodos de enseñanza en aula en escuelas secundarias.³

El estudio mencionado señaló dos indicadores importantes para México que se relacionan con el tema de este capítulo: uno sobre la aceptación de los docentes del enfoque constructivista y otro sobre las prácticas de enseñanza en el aula. Ambos indicadores revelaron que los docentes aceptan el constructivismo como enfoque de enseñanza pero utilizan la enseñanza tradicional.

En la continuación del estudio TALIS efectuado en 2013 en México (OCDE, 2014) participaron docentes de escuelas primarias, secundarias y de bachillerato. Entre las preguntas del cuestionario se pidió a los docentes que indicaran el porcentaje de alumnos de su grupo con bajo aprovechamiento, las opciones de escala para reportar fueron: entre 0 y 10%, 10 y 30%, 30 y 60% y, finalmente, entre 60 y 100% de alumnos con rezago. Por otro lado, se les preguntó acerca del tipo de prácticas de enseñanza utilizadas en el aula, las cuales podrían clasificarse entre prácticas de *enseñanza tradicional* y prácticas de *enseñanza que motivan el aprendizaje activo*; de los aspectos que busca conocer esta investigación sólo destacó los siguientes.

Entre aquellos asuntos que motivan un *aprendizaje activo* en los alumnos se encuentran: trabajar por proyectos que se deben entregar en una semana o más, y que los alumnos trabajen en pequeños grupos. Entre los aspectos que se ubican como *enseñanza*

³ La aplicación de la encuesta en cada país analizado incluye mínimo a 200 escuelas y a 20 docentes por escuela; es decir, un mínimo de 4 000 docentes.

tradicional se encuentran: revisar el cuaderno de ejercicios y el de tareas para hacer en casa, así como practicar ejercicios hasta que los alumnos comprendan la solución. Además, es interesante otra pregunta que indaga acerca de dejar tareas específicas a los alumnos con bajo aprovechamiento o avanzados.

Los porcentajes de respuesta de los docentes de primaria⁴ se muestran en la gráfica 4.1 y corresponden a diversas prácticas de enseñanza que reportan realizar de manera frecuente y en casi todas las clases.

Algunos métodos de la *enseñanza moderna enfocada a los aprendizajes activos* son utilizados por un alto porcentaje de los docentes entrevistados, independientemente del número de alumnos con problemas de rezago en los grupos. Así, el *trabajo mediante proyectos es usado en un rango de 34 a 50%*, esto puede verse en el primer bloque de barras, donde el uso de los proyectos se reporta en todos los grupos, y con mayor intensidad en aquellos que presentan entre 60 y 100% de alumnos en situación de rezago.

En contraste, otra técnica de enseñanza moderna, *el trabajo en pequeños grupos* es menor conforme aumenta el número de alumnos en situación de rezago. De esta manera, en grupos en los que de 60 a 100% de los alumnos presenta problemas de aprendizaje utiliza esta estrategia 8.3% de los docentes entrevistados, pero cuando en el grupo el número de alumnos con rezago disminuye a un rango de entre 0 y 30% esta estrategia la utiliza 20% de los docentes. Paradójicamente, dicha técnica se utiliza menos en grupos que presentan el mayor número de alumnos con problemas de rezago (entre 60 y 100%), cuando podría propiciar que los alumnos más avanzados ayudaran aportando ideas, o hicieran más ameno el tema, para que los alumnos menos avanzados se interesaran en la clase.

En cuanto a la *enseñanza tradicional*, que tiene como base realizar *ejercicios del libro y revisar las tareas que se elaboraron en casa*, su uso es reportado por los docentes como algo que practican entre

⁴ En México los datos de las primarias corresponden a 176 escuelas.

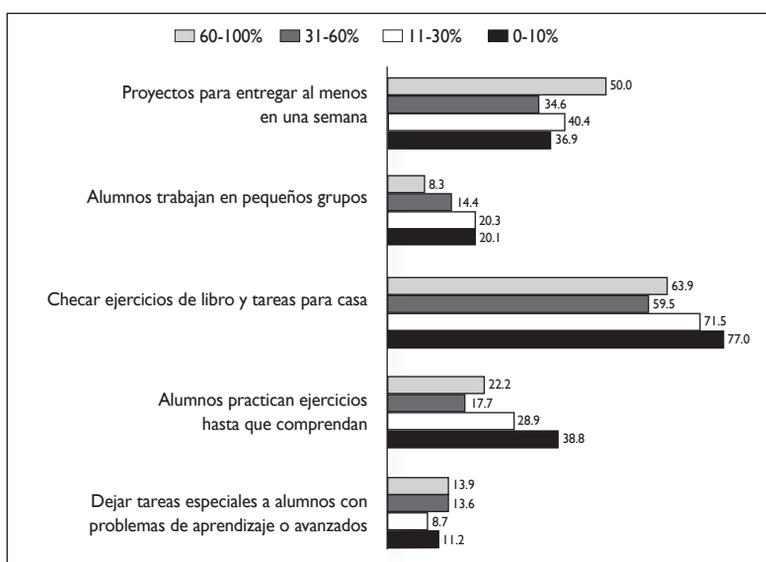
59.5 y 77% de las ocasiones. Si se observa el tercer grupo de barras en la gráfica 4.1, el uso de ambas estrategias es amplio o preferido entre las diversas técnicas para el aula; es decir, los docentes les dedican más de la mitad del tiempo de clase.

Otra enseñanza tradicional es que los alumnos *practiquen ejercicios hasta que comprenden la solución*, lo cual los docentes reportan hacer entre 17.7 y 38.8% del tiempo de clase, paradójicamente, realizan con mayor frecuencia esta práctica tradicional en grupos que presentan el menor rezago (entre 0 y 10%).

La atención individual se refiere a dejar tareas a todos los alumnos, tanto con problemas de aprendizaje como a los avanzados, lo cual sólo se realiza entre 8.7 y 13.9% del tiempo de clase en los grupos analizados, este método se utiliza más en grupos donde el problema de rezago es mayor (desde 31 hasta 100% de los alumnos con rezago). Este último resultado destaca debido a que el problema del rezago educativo es muy importante en el sistema educativo mexicano y no está recibiendo atención en la proporción que debería tener.

Algunas posibles razones podrían ser que la carga de trabajo de los docentes es mucha y no toda se relaciona con la enseñanza, ya que algunas de sus ocupaciones son de tipo administrativo, también enfrentan la falta de materiales y habilidades, o bien, por el proceso de adopción de técnicas donde se combinan recursos, capacitación, etapas y adecuaciones del enfoque a las realidades de las escuelas, lo que es un problema de implementación. Por lo cual, aunque acepten el enfoque constructivista, no pueden atender a los alumnos de manera individual; por ello es posible que un docente opte por utilizar los pequeños grupos de trabajo pues con éstos, por un lado, puede atender a un grupo de alumnos y, por otro, los alumnos entre sí pueden ayudarse. Sin embargo, tal estrategia se está utilizando en menor proporción en las escuelas con altos porcentajes de alumnos rezagados.

Gráfica 4.1. Prácticas de enseñanza en aulas de primaria que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)

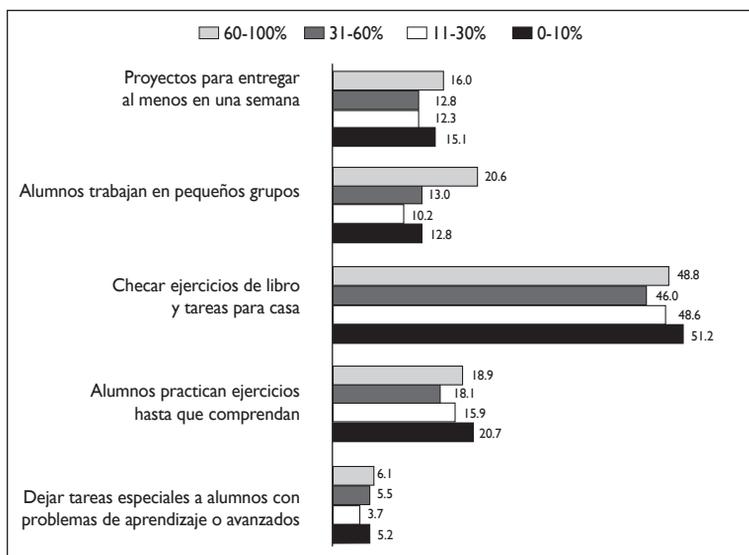


Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

Otro aspecto que cabe resaltar es el uso, relativamente amplio, de proyectos escolares que sustituyeron las tareas. Ese cambio no garantiza por sí sólo un mayor aprendizaje. Lo que estaría detectando la encuesta de TALIS es posiblemente la efectividad de los cursos proporcionados a los docentes para implementar la RIEB, pues han internalizado una práctica.

En la educación secundaria el panorama no es muy diferente, la práctica tradicional más utilizada es la revisión de ejercicios de los libros y las tareas, independientemente del número de alumnos con rezago en su aprovechamiento escolar. Es notorio que en secundaria la atención individualizada disminuye en forma significativa, como puede apreciarse en el último conjunto de barras de la gráfica 4.2.

Gráfica 4.2. Prácticas de enseñanza en aulas de secundaria que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)



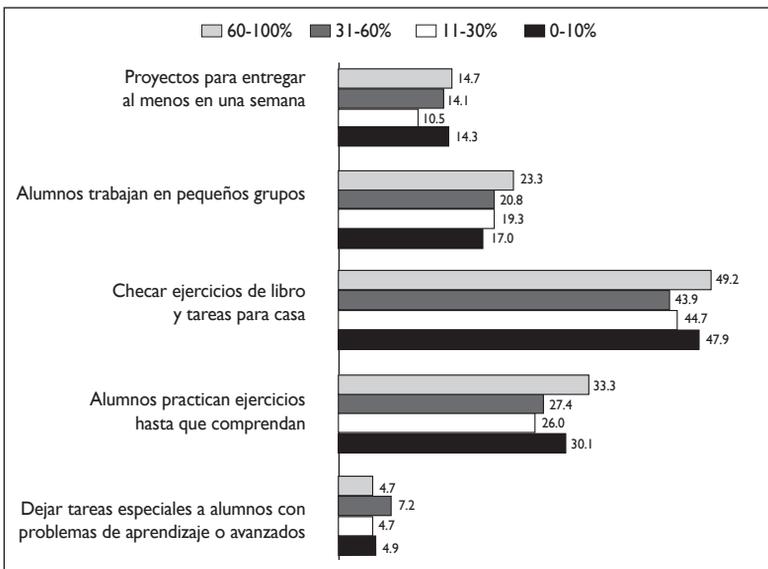
Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

Mientras que en el bachillerato la tendencia se reproduce y la revisión de ejercicios del libro y las tareas ocupa el primer lugar en las prácticas desplegadas en el aula durante casi 50% del tiempo de clase en los grupos analizados (véase gráfica 4.3). De igual manera, la atención individualizada disminuye, al tiempo que se incrementa –en relación con la secundaria, y casi a los niveles de primaria–, que los alumnos practiquen ejercicios hasta que los comprendan. En cuanto a las prácticas modernas de enseñanza, el trabajo por proyectos se utiliza en un porcentaje notoriamente menor en el bachillerato (en rangos de 10.5% a 14.7% del tiempo de clase) respecto a la primaria, donde llega a ocupar hasta 50% del tiempo de clase (véase gráfica 4.1).

Cabe anotar que la efectividad de los enfoques de enseñanza no es automática, pues depende de las circunstancias. Por ejemplo, en

un estudio realizado en Israel por Lavy (2011), donde analizó los efectos en el aprendizaje de los métodos de enseñanza tradicionales (centrar la atención en el conocimiento y comprensión de los alumnos) y modernos (desarrollar en los alumnos habilidades analíticas), encontró que ambos métodos tenían efectos positivos en los aprendizajes pero los efectos dependían del tipo de alumno. “El estudio reveló que la enseñanza tradicional tenía un efecto mayor en los alumnos cuyas familias tienen bajo nivel socioeconómico y educativo. Por el contrario, la enseñanza moderna presentaba mayores efectos en los alumnos de familias de grupos socioeconómicos altos” (Lavy, 2011, p. 4). Por ello, este autor señaló que sus resultados están indicando la necesidad de valorar el uso de métodos de enseñanza específicos, de acuerdo con las necesidades y los contextos donde se desarrollan los alumnos.

Gráfica 4.3. Prácticas de enseñanza en aulas de bachillerato que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

De lo señalado hasta el momento hay que resaltar que atender de manera personal a la variedad de alumnos con diversas capacidades, para el docente implica un mayor costo (en tiempo invertido) en la preparación de clases, de ejercicios y materiales didácticos, así como en la creación de métodos de enseñanza novedosos.

Es claro entonces que el docente enfrenta situaciones diversas en el aula, los alumnos no tienen las mismas características, y una enseñanza que desarrolle aprendizajes para la vida demanda creatividad por parte del profesor. En este sentido se hace necesario incluir en el perfil docente *las capacidades para la innovación*. Sin embargo, este perfil no resuelve el problema de los mayores costos en la preparación de la clase que tienen que asumir los docentes debido a la variedad de alumnos.

Una posible solución para este problema –reducir el costo de la preparación de la docencia–, sería el trabajo en equipo, lo cual permitiría, por ejemplo, desarrollar prácticas e incluso materiales para atender a los alumnos con diversos grados de preparación. El trabajo en equipo reduciría los costos que de otra manera tendría que asumir cada docente. Por ello, se necesitaría incluir *la colaboración entre pares* en el perfil docente.

Cabe anotar que aun cuando no se tuviera el objetivo de desarrollar aprendizajes para la vida y el único propósito fuera reducir los rezagos educativos de los alumnos, el trabajo colaborativo seguiría siendo una estrategia útil para reducir los costos de docencia.

Por otro lado, la colaboración no se reduce al trabajo en equipo entre docentes, ya que es más amplia si se incluye la colaboración con los padres de familia. No abordaré dicho tema en este capítulo, pero dejo anotado que el perfil del docente debe incluir *capacidades de comunicación* con los padres de familia para promover y orientar su colaboración hacia el aprendizaje de sus hijos.

EL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo para enfrentar problemas similares entre los docentes es importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos, ya que puede ser una forma efectiva para encontrar soluciones conjuntas, con lo cual se reduce el costo individual de cada docente.

El aprendizaje colaborativo, entre pares, y el acompañamiento a los nuevos docentes son dos formas de capacitación cuyos beneficios son mayores a los de la capacitación tradicional que se realiza de manera individual y mediante cursos.

Cabe anotar una distinción entre *trabajo colegiado* y *trabajo en equipo*. En el primero se toman decisiones, mientras que en el segundo se desarrollan actividades; por ejemplo el Consejo Técnico Escolar es, en primera instancia, un espacio de coordinación pero de carácter administrativo; a diferencia de la colaboración profesional que implica establecer compromisos y acuerdos puntuales de trabajo en equipo sobre proyectos comunes.

El trabajo en equipo no es un asunto de voluntad sino una estrategia organizacional. Por ello, definir el perfil docente como un conjunto de características personales necesita complementarse con las características propias de la organización del sistema educativo. En este caso, esas características personales del perfil se convierten en un compromiso profesional del docente con el sistema educativo. El perfil docente necesita crear una identidad profesional. Es decir, es menos útil medir o detectar si un docente está dispuesto al trabajo en equipo que el asumir que esa colaboración es un compromiso que necesita practicarse de manera regular.

Los docentes no son un grupo homogéneo y cada quien puede entender la colaboración de diferente manera y realizarla con diferente actitud. Por ello, definir el perfil del docente con capacidades para el trabajo colaborativo debe considerar de manera amplia los diferentes factores que determinan el trabajo en equipo.

No podemos descartar que algunos docentes no deseen o no tengan la menor intención de trabajar de manera colaborativa y

buscarán parecer colaborativos aunque en la mínima expresión. Este problema no se soluciona definiendo un perfil, sino a través de mecanismos del sistema educativo diseñados para acotar las conductas negativas que puedan llegar a presentarse.

Para definir el trabajo colaborativo en el perfil docente se debe tener en mente, por lo menos, los siguientes tres tipos de conducta que pueden desplegarse en las escuelas.

Un primer tipo de conducta la definen aquellos docentes que están motivados profesionalmente para desarrollar sus actividades; por ello, no anteponen la retribución que recibirían o el costo que implica su esfuerzo para realizar su trabajo. Para estos docentes la motivación es el principal combustible de su actuación profesional, no escatimarían esfuerzos para preparar estrategias de enseñanza que consideren los estilos de aprendizaje y los rezagos de sus alumnos.

Un segundo grupo de docentes tomaría decisiones en función de los beneficios que se derivan del esfuerzo que realizan. Es decir, si no hay resultados visibles del esfuerzo docente en el aprendizaje de los alumnos, entonces ralentizan sus acciones y decisiones. En ocasiones, esta conducta se debe a la falta de materiales, recursos didácticos, a los rezagos acumulados en los niños, la falta de estrategias, o a todo lo anterior en conjunto o por separado. En esta situación, algunos docentes pueden optar por aplicar un esfuerzo mínimo en su labor de enseñanza cotidiana.

Un tercer grupo de docentes sólo realiza el esfuerzo necesario para cumplir con sus tareas pero no tiene interés en desarrollar una carrera, o una trayectoria en la docencia. Diversos estudios muestran que algunos docentes aprenden a utilizar el sistema a su favor, es decir, a jugar con las reglas y desarrollar conductas como enseñar para el examen, o bien, su esfuerzo es temporal mientras se mantienen los incentivos económicos que se les entregan.

Un perfil docente debe dar cabida a estos tres tipos de conducta, ya que no se puede determinar mediante un procedimiento cómo se comportará un docente en el aula. Por ello, se puede señalar que

el perfil necesita ser dinámico en el sentido de establecer un mínimo de requisitos, los cuales deben ser acreditados de manera regular.

Los docentes que no acostumbran trabajar en colaboración y que desean iniciar esta dinámica tendrán que asumir costos antes de obtener beneficios que seguramente serán mayores a esos costos iniciales; las siguientes secciones abordan estos temas.

EL COSTO DE CAMBIAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA

La enseñanza tradicional predomina sobre la enseñanza moderna dentro del sistema educativo de México, de acuerdo con la encuesta TALIS. Sin embargo, la misma encuesta señala que entre los docentes predomina la aceptación del enfoque constructivista.⁵

Esta diferencia entre la concepción pedagógica y la práctica en el aula es un problema complejo cuya solución no se logra únicamente con cursos de capacitación. Esto se puede observar con mayor nitidez en un estudio realizado con docentes de ciencias en secundaria, por Rodríguez y López (2006, p. 1325), donde analizan las concepciones epistemológicas y de aprendizajes a fin de observar su correspondencia con las prácticas en el aula.⁶

Para el estudio los autores seleccionaron a tres docentes que se graduaron de la misma escuela y que ahora laboran en diferentes secundarias, dos de ellos tienen más de veinte años de experiencia

⁵ Los docentes respondieron, por arriba de 90%, “estar de acuerdo” y “fuertemente de acuerdo” a dos preguntas: *a*) mi papel como docente es facilitar que los alumnos formulen sus propias preguntas, y *b*) a los estudiantes se les debe permitir que piensen por sí mismos soluciones a problemas prácticos antes de que el profesor les muestre la forma en que se resuelven (véanse los cuadros 6.13, 6.13a y 6.13.b en OCDE, 2014, pp. 391-392).

⁶ Rodríguez y López (2006, p. 1312) establecieron categorías epistemológicas (empirismo/positivismo, racionalismo y racionalismo crítico/constructivismo) y sus correspondientes formas de aprendizaje (mecanicista/por descubrimiento, *insight* [perspicacia] y significativo/constructivista).

y entre ellos las visiones son totalmente opuestas, mientras que un tercer docente, que está en su primer año de trabajo, representa la transición entre ambos modelos (Rodríguez y López, 2006, p. 1311). Así, entre los docentes con más de veinte años de experiencia el primero posee una concepción y una práctica constructivistas, mientras que el segundo tiene una formación racionalista y técnicas de aprendizaje mecanicistas o tradicionales donde se privilegia que los alumnos “respondan a las instrucciones o actividades que les plantea el docente” (Rodríguez y López, 2006, p. 1319) y, un tercer docente con menor antigüedad, da cuenta de una concepción epistemológica mixta pero con un discurso y prácticas en el aula de corte constructivista.

Con base en lo anterior podemos asumir que es común la coexistencia de docentes con diferentes concepciones epistemológicas en una misma escuela, y que estas concepciones influyen las prácticas en el aula; de tal manera que cambiar los enfoques de enseñanza no se puede abordar sólo con un enfoque mecánico de gestión (es decir, que los docentes respondan a las instrucciones o actividades señaladas por las autoridades del sector). El estudio de Bruns y Luque (2014, pp. 18-19) confirma que en cada escuela se pueden encontrar diversos tipos de docentes cuya conducta varía por el uso que dan al tiempo en el aula y por las prácticas de enseñanza utilizadas que se reflejan en la mayor o menor atención que los alumnos prestan a la clase.

Cambiar los enfoques de enseñanza en las escuelas depende de varios factores, entre ellos los que se describen a continuación.

Un primer elemento a tomar en cuenta son los costos del esfuerzo de docencia que implican inversión de tiempo y recursos para preparar nuevas didácticas y adecuarlas a las diferentes condiciones de aprendizaje de los alumnos. Este último esfuerzo representa un costo en el que no incurre la enseñanza tradicional que no distingue –o lo hace con menor intensidad– entre alumnos con diferentes capacidades. En ese sentido, el costo de impartir docencia según el modelo de enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de

conocimientos, es menor al costo de impartir docencia conforme a un modelo de enseñanza centrada en los alumnos. Por ello, una condición para impulsar el cambio en las prácticas pedagógicas en el aula –de las tradicionales hacia las modernas–, es reducir los costos del esfuerzo en la preparación de la docencia.

Entre las dinámicas de trabajo en el aula que facilitan la labor de docencia (que pueden reducir los costos del esfuerzo docente) se encuentran: el trabajo de los alumnos en pequeños grupos y el desarrollo de proyectos que contribuyan a los aprendizajes activos. Ambas dinámicas de trabajo no son ampliamente utilizadas en el sistema de educación básica en el país, excepto en la primaria, donde el trabajo por proyectos se llega a utilizar ampliamente pero no es así con el trabajo en pequeños grupos (gráfica 4.1); mientras que en secundaria (gráfica 4.2) y en el bachillerato (gráfica 4.3) el uso de ambas prácticas disminuye considerablemente cuando se les compara con la educación primaria (véase también informe de la OCDE, 2014).

El trabajo en pequeños grupos se aborda como un tema de coregulación de aprendizajes (Olave y Villarreal, 2014). En un estudio realizado con alumnos de licenciatura en Chihuahua, guardando las diferencias entre los niveles de estudio, Olave y Villarreal (2014, pp. 390-393) analizaron las dinámicas desarrolladas en grupos con una composición heterogénea y homogénea de alumnos. El primero favoreció el intercambio de ideas a diferencia de los grupos homogéneos donde la retroalimentación fue mínima. Es decir, el beneficio de los grupos de trabajo depende de las relaciones interpersonales de los alumnos y de la composición de los grupos. Esto demanda de los docentes el disponer de técnicas para desarrollar dinámicas de grupo de acuerdo con las características de sus alumnos.

El desarrollo de proyectos escolares es la otra dinámica de trabajo en el aula que puede facilitar la labor de docencia. Sin embargo, su implementación en el aula muestra dificultades como se señala en un estudio realizado en escuelas primarias de Nuevo León. Mercado y Martínez Rizo (2014, pp. 554-555) señalan que aunque los docentes dejan a los alumnos la elaboración de

tareas auténticas las cuales, conceptualmente, implican la elaboración de proyectos escolares con base en problemas reales, con procesos largos de trabajo que involucran habilidades de diversa complejidad para los alumnos; en la práctica, sin embargo, las tareas desarrolladas por los alumnos no se basan en problemas reales, no admiten incertidumbre, llegan a tener sólo una solución y promueven la adquisición mecánica de conocimientos. De igual manera, los autores señalaron que en los exámenes que se aplican a los alumnos se incluyeron preguntas que evalúan habilidades de baja complejidad que privilegian la memorización y mecanización; es decir, el estudio anotado está indicando que aunque se desarrollan proyectos escolares estos reproducen el estilo de enseñanza tradicional.

Cambiar el enfoque de enseñanza enfrenta diversas dificultades desde las concepciones epistemológicas de los docentes hasta el desarrollo de dinámicas de trabajo en el aula, cuya adecuada implementación puede facilitar la docencia. Estas dificultades implican costos, en términos de esfuerzo para la docencia que difícilmente podrán solventar los docentes de manera individual.

Los costos del esfuerzo para preparar la docencia no son el único factor que determina las decisiones de los docentes. Hout y Elliott (2011) y Gneezy *et al.* (2011) dan cuenta de que estudios de psicología en las organizaciones, señalan que las personas desempeñan sus actividades motivadas por el reconocimiento personal y profesional así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas. La motivación profesional es un incentivo intrínseco a diferencia de los incentivos económicos que constituyen una motivación extrínseca.

Los factores anotados, como los costos, eficiencia, riesgos y motivación, se combinan de diferente forma para definir el esfuerzo de docencia que realiza cada docente. Cabe anotar que todos estos factores son personales, propios de los docentes, y no son medibles u observables. Estas características deben ser tomadas en cuenta en el diseño de las políticas educativas que incentiven el trabajo en

equipo, porque se corre el riesgo de que las conductas negativas en la docencia no sean aminoradas.

Conductas negativas en la docencia

Algunos experimentos y programas que utilizan incentivos económicos para lograr metas educativas son criticados por el efecto negativo que tienen en la motivación profesional de los docentes. Armstrong (2014, pp. 14-35) revisa varios estudios donde se observa que algunos docentes aprenden a utilizar el sistema a su favor (“*gaming the system*”), es decir, juegan con las reglas y desarrollan conductas como inducir a los alumnos menos avanzados a no presentar exámenes, o bien, enseñan para el examen o aplican su esfuerzo de manera temporal mientras se mantienen los incentivos económicos que se les otorgan.

Por ejemplo, en un experimento en escuelas de Kenia realizado por Glewwe *et al.* (2010, p. 206), los autores reportan que se premiaron las mejoras en el aprovechamiento escolar pero esas mejoras sólo se mantuvieron durante la vigencia de los incentivos económicos. Además, debido a tales incentivos, observaron un aumento en el tiempo de docencia ocupado en la preparación de los exámenes que sirven para entregar los premios y se procuraba que esos exámenes fueran presentados sólo por los alumnos más avanzados. Para prevenir esas conductas, en otro experimento realizado también en escuelas de Kenia, el premio otorgado se combinó con una penalización por los alumnos que no presentaban exámenes (Glewwe *et al.*, 2010).

Campbell anota que las personas tienen la tendencia a influir en los indicadores que intentan medir su conducta o los resultados: “entre más se utilice un indicador social cuantitativo, éste estará sujeto a la presión de personas que buscarán alterar los resultados del proceso social que se intenta monitorear” (Campbell, 1976, p. 34).

En conclusión, las conductas anotadas, positivas y negativas, señalan el carácter estratégico de las decisiones de docencia, es decir,

son decisiones que responden a circunstancias institucionales, de las escuelas y del sistema educativo, donde influyen de diversa manera factores de costos, riesgos y eficiencia del esfuerzo de docencia combinados con la motivación profesional. Para analizar la relación de los elementos que intervienen en la toma de decisiones durante la docencia se puede establecer que la motivación profesional colocaría en segundo plano los factores mencionados. Por el contrario, si en una decisión predominan estos tres últimos factores, entonces la motivación profesional se coloca en segundo plano.

CONCLUSIONES

Las políticas de gestión escolar descansan de manera creciente en las capacidades de decisión que se delegan a las escuelas y sus comunidades escolares. Pero esas capacidades para tomar decisiones se ven afectadas por las limitadas capacidades de organización, lo cual implica poca capacidad para construir soluciones a los problemas que se enfrentan en las escuelas y aulas. Esto no es un problema de eficiencia, sino de recursos materiales y de organización del trabajo.

Una estrategia de cambio basada en la capacitación formal de directivos y docentes equivale, valga la comparación, a una enseñanza tradicional donde se parte de la premisa de que un experto transmite conocimientos sobre la forma de resolver problemas. Por ello, la estrategia para que la gestión escolar descansa en grupos de trabajo, o en el trabajo colaborativo, equivale a permitir aprendizajes activos en las escuelas para aprender a encontrar soluciones a los problemas.

La formación y funcionamiento de los grupos de trabajo no pueden descansar en la iniciativa individual de docentes y directivos con motivación profesional. La política educativa está en posibilidad de fomentar el trabajo colaborativo como estrategia de cambio en las escuelas. Para ello, hay algunas condiciones que es necesario establecer: a) programas para otorgar apoyos a proyectos

educativos que consideren los factores que pueden influir en la decisión de colaborar en un grupo de trabajo; b) esquemas de evaluación durante la implementación para valorar qué funciona; c) establecer premios a largo plazo en un servicio de carrera, que constituyan los créditos o beneficios que se obtiene del trabajo en equipo.

Estas acciones de política establecerían una estrategia integral para orientar el cambio en las escuelas. Por otro lado, algunos de los programas vigentes pueden incluir como parte de su funcionamiento el trabajo colaborativo. De esa manera, esta estrategia no implica una nueva asignación de recursos sino un mejor aprovechamiento de los actuales, incluyendo las capacidades que poseen los docentes y directivos.

Los resultados de las encuestas realizadas por la OCDE a 4 000 docentes en México sobre sus prácticas en el salón de clase enfatizan los siguientes aspectos:

En primer lugar, la variable que da cuenta de la atención que reciben los alumnos con desventaja o avanzados, indicada por el diseño de tareas especiales según las necesidades de los alumnos, muestra que los docentes no utilizan de manera intensa esa estrategia en ninguno de los tres niveles escolares y esta tarea tampoco es influida por el porcentaje de alumnos considerados en rezago.

El segundo aspecto a destacar es que las actividades de enseñanza tradicional, como son la revisión de ejercicios y tareas, así como la práctica de ejercicios por parte de los alumnos, dominan los tres niveles escolares, con especial predominio en secundaria y bachillerato, en comparación con las prácticas de enseñanza que tienen como base el constructivismo.

El tercer asunto es que la adopción de prácticas de enseñanza con base en el enfoque constructivista (entiéndase desarrollar proyectos y el trabajo en pequeños grupos de alumnos) en las escuelas primarias se ha desarrollado de manera importante, pues el porcentaje de docentes que utilizan el desarrollo de proyectos escolares está en un rango entre 34.6 y 50% (véase gráfica 4.1). Sin embargo, el trabajo en pequeños grupos se practica con menos frecuencia

(sólo 8.3%) en los grupos escolares de primaria que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos en situación de rezago (entre 60 y 100% de alumnos en esta situación).

Si tomamos en cuenta el resultado de las encuestas de la OCDE, dadas las condiciones de trabajo de los docentes –falta de materiales, de capacitación adecuada y de tiempos en el horario oficial para colaborar– se entiende que puede haber baja motivación o pocos incentivos para trabajar en equipo. Lo cual dificulta que el perfil docente pueda cumplir con algunas de las siguientes características necesarias para la docencia que emplea métodos constructivistas: una enseñanza orientada a los alumnos, capacidades de comunicación con las familias, capacidades para ser tutor, trabajo colaborativo y desarrollar una docencia contextualizada.

Sylvia Schmelkes (citada en Cox, 2013, p. 74) anota que “las circunstancias en las que los docentes toman decisiones día a día son muy variables”, esto aunado a la complejidad del trabajo, requiere que el docente esté en capacidad de desplegar diversas habilidades. Por ello, la cuestión del perfil docente no se puede aislar de otros componentes del sistema educativo. Este perfil tiene necesariamente un *carácter dinámico* debido a que, por ejemplo, el trabajo colaborativo es una cualidad que se desarrolla en el tiempo. Este *perfil también debe ser flexible y amplio* para dar cabida a la diversidad de características de los docentes, y donde sólo se establezcan en la reglamentación los mínimos necesarios para un buen desempeño. Por ello, es necesario el desarrollo de otros componentes del sistema educativo que motiven la adquisición de diversas habilidades para el trabajo, por ejemplo, el servicio profesional de carrera.

REFERENCIAS

- Armstrong, P. (2014). *Teacher incentives in South Africa: a theoretical investigation of the possibilities*. Stellenbosch Economic Working Papers: 07/14. Recuperado de: <http://www.ekon.sun.ac.za/wpapers/2014/wp072014/wp-07-2014.pdf>

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20e-%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Campbell, D. (1976). Assessing the impact of planned social change. Reimpreso en *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 2011, 3-43. Recuperado de: http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297/292
- Cox, C.; Beca, C. y Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones de políticas. En J. Díaz de la Torre (comp.). *Realidades y Prospectiva Educativa*, t. I. México: SNTE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes* (26-28 de abril de 2000, Dakar, Senegal). París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Glewwe, P.; Nauman, I.; Kremer, M. (2010). Teacher Incentives. *The American Economic Journal: Applied Economics*, 2 (julio), pp. 205-227.
- Gneezy, U.; Meier, S. y Rey-Biel, P. (2011). When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior. *The Journal of Economic Perspectives*, 25(4), pp. 191-209.
- Hout, M. y Elliot, S. (Eds.) (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education. Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education*. National Research Council, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de: <http://www.nap.edu/catalog/12521/incentives-and-test-based-accountability-in-education>
- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. Working Paper, no. 16885. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w16885>
- López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), pp. 1191-1218.
- Mercado, A. y Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 537-567.
- Muñoz, C.; Rodríguez, P.; Restrepo, P. y Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX (3), pp. 1-60.

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey*. París: OCDE. Recuperado de: http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/TALIS%202014_%28eng%29_full_11-eBook.pdf
- Olave, I. y Villarreal, I. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), pp. 377-399.
- Rodríguez, D. y López, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), pp. 1307-1335.