



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

*INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE; CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN*

*FACTORES QUE FAVORECEN LA CALIDAD
EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO
UNIVERSITARIO. REFLEXIONES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

REBECA SOSA GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. MARÍA LUISA GABRIELA LUGO MEDINA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO

SEPTIEMBRE DE 2004





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



81-2004

M. C. E.

M. EN D. ADOLFO PONTIGO LOYOLA
DIRECTOR DE CONTROL ESCOLAR P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado: **'FACTORES QUE FAVORECEN LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO. REFLEXIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA'**, que para optar al grado de MAESTRA EN EDUCACIÓN presenta la C. **Rebeca Sosa García** matriculada en el programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, tercera generación, 2000-2002, con número de cuenta: 026740; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior hacemos de su conocimiento que, a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente

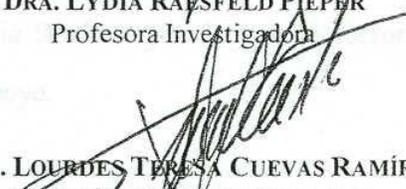
"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto. Hgo.. 24 de septiembre. 2004


MTRA. MARÍA LUISA GABRIELA LUGO MEDINA
Directora de Tesis

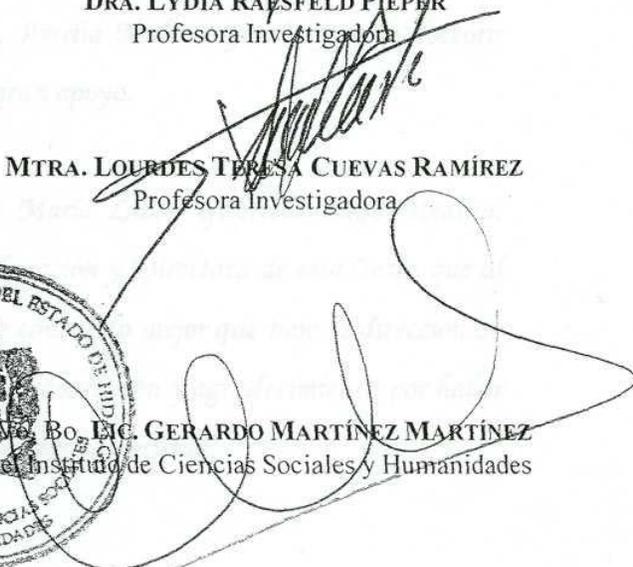

DRA. LYDIA RAESFELD PIEPER
Profesora Investigadora


MTRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES GÓMEZ LÓPEZ
Profesora Investigadora


MTRA. LOURDES TERESA CUEVAS RAMÍREZ
Profesora Investigadora


MTRA. AMELIA MOLINA GARCÍA
Profesora Investigadora




Bo. LIC. GERARDO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

C.c.p. Archivo
Interesada

AGRADACIEMIENTOS

Manifiesto un agradecimiento especial al señor (Rector de la "Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Licenciado Juan Manuel Camacho (Bertrán, por haber autorizado la implementación del programa de la Maestría en Educación en la Escuela (preparatoria Número (Dos y por favorecerme con el apoyo económico para la realización de mis estudios. (Para usted señor rector, mi respeto por ser una persona de calidad y mi agradecimiento por su invaluable apoyo.

Considero importante mencionar la contribución del Licenciado 'Marco Antonio Alfaro Morales, ex, director de la Escuela (Preparatoria 'Número (Dos, cuya perseverancia en la gestión para la implementación del programa de la Maestría en Educación en dicha institución, hizo posible que se realizara este trabajo de investigación. Gracias Marco, por tu calidad humana manifiesta en la preocupación por dar a los docentes una formación de calidad y por la oportunidad que me brindaste al ser parte de esta formación.

La realización de este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de talentosas personas que contribuyeron con sus comentarios e indicaciones en la consecución del presente documento. J/í Las maestras: María Luisa Gabriela Lugo Medina, María de los Ángeles Gómez López, Lourdes Teresa Cuevas (Ramírez, Amelia Molina garcía y, a la doctora Lidia Raesfeld pieper, mi agradecimiento por su gran apoyo.

Un agradecimiento particular para la maestra María Luisa Gabriela Lugo Medina, coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación y (Directora de esta 'Tesis, que al referirse a la calidad educativa, no podría haberse concluido mejor que bajo la dirección de una persona de calidad, (para la maestra Gaby, mi admiración y agradecimiento por haber compartido su talento, su experiencia y, sobre todo, por su amistad.

*A. mi madre,
por su incondicional apoyo*

*A mi padre,
cuyo recuerdo me ka acompañado siempre*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	10
CAPÍTULO II POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE CALIDAD EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO	15
A. Antecedentes de políticas y estrategias de calidad educativa	15
B. Políticas y estrategias del pasado reciente	21
C. Políticas y estrategias del presente	24
D. A manera de conclusión	38
CAPÍTULO III CALIDAD EDUCATIVA: SIGNIFICADO E INDICADORES	43
A. El concepto de calidad	43
B. Definición integral de calidad educativa	45
C. Los objetivos de la educación	50
D. Los indicadores de la calidad educativa	53
E. Calidad en la escuela: dimensiones y enfoques	57
1. ¿Calidad de que?	58
2. ¿Calidad para quién?	60
F. A manera de conclusión	63
CAPITULO IV LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO FACTOR FAVORECEDOR EN LA CALIDAD EDUCATIVA	65
A. Formación del profesorado: delimitación conceptual	66
B. La Formación permanente del profesorado	68
C. La Formación permanente del profesorado centrado en la escuela	71
D. Paradigmas significativos de formación del profesorado	77
1. Paradigma Tradicional-artesanal	79
2. Paradigma Comportamental	81
3. Paradigma Personalístico-humanista	85
4. Paradigma Orientado a la indagación	90
E. A manera de conclusión	97

CAPÍTULO V EL CURRÍCULUM COMO FACTOR CENTRAL EN LA CALIDAD EDUCATIVA	100
A. Conceptos de Currículum	100
B. Acepciones de Currículum	105
C. Diseño y desarrollo curricular	108
D. Planificación del Currículum	113
E. Evaluación del Currículum	115
F. A manera de conclusión	118
CAPITULO VI EL ALUMNO COMO FACTOR ACTIVO EN LA CALIDAD EDUCATIVA	121
A. Perfil del alumno del bachillerato universitario	121
B. El papel del alumno en el bachillerato universitario	125
C. A manera de conclusión	128
CAPÍTULO VII LA FAMILIA COMO FACTOR COADYUVANTE EN LA CALIDAD EDUCATIVA	130
A. El núcleo familiar: estructura y relaciones	131
B. El ambiente familiar: contexto cultural y socioeconómico	138
C. Prácticas de educación y adquisición de hábitos	140
D. Formación de los valores en el seno familiar	143
E. A manera de conclusión	145
CAPITULO VIII EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO FACTOR DE CAMBIO EN LA CALIDAD EDUCATIVA	147
A. Concepto de liderazgo	147
B. El liderazgo de la dirección	149
1. Diferencia entre dirección y liderazgo	151
2. Caracterización del liderazgo	153
3. La dirección del proceso de cambio educativo	154
C. A manera de conclusión	161
CAPÍTULO IX REFLEXIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA	163
BIBLIOGRAFÍA	176

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, políticos y económicos que enfrenta una sociedad, invariablemente afectan a la organización y al funcionamiento del sistema educativo de cualquier país. De igual manera, las aspiraciones y las expectativas de la sociedad en los distintos momentos históricos por los que ella atraviesa, se convierten en nuevas demandas a las que deben responder esos sistemas educativos.

México enfrenta un reto de transición. Las estructuras e instituciones imperantes han pasado por momentos críticos y vuelven su mirada hacia sí mismas para satisfacer las exigencias del nuevo milenio. La dinámica misma del proceso impone un abandono de los viejos paradigmas e impulsa a la apropiación de nuevos modelos.

A la vez, los cambios que se han dado configuran una nueva fisonomía de la sociedad. Estos cambios permean todas las acciones que se dan al interior del país y tocan también a la educación. Reconocer las nuevas condiciones de la sociedad es lo que permitirá sacar adelante los proyectos educativos y la calidad educativa es una solución.

Hablar de educación es colocarse frente a frente con la tarea de definir el futuro de una sociedad, pues significa proyectar el carácter y la calidad de los ciudadanos que la dirigirán en el futuro. Esto implica establecer primero quién es la persona que se educa y, después, cuáles son las capacidades de esa persona que ha de desarrollarse de modo especial, no para que se adecúe a los modelos futuros, sino para que sea capaz de configurarlos.

Esto significa que educar es enseñar no sólo conocimientos teóricos, sino sobre todo modelos y valores que guíen el conocimiento práctico y la acción, que

ayuden a adquirir convicciones e ideales. La finalidad de la educación no es la transmisión de conocimientos científicos, sino el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos.

La misión del sistema educativo se enfrenta a imponentes desafíos que van desde las esferas de lo cultural, político, económico y ecológico, pasando por el campo de la ciencia y la tecnología y los nuevos modos de vida humana. La vorágine de fenómenos complejos y constantes en estos ámbitos, conlleva a replantear el papel de las escuelas a fin de que puedan proporcionar herramientas básicas para el mejor desarrollo social y, sobre todo, una educación de calidad.

En la actualidad, las prioridades sociales y de carácter educacional apuntan a mejorar los sistemas de calidad. Esta calidad no sólo se asocia con ciertas características ya identificadas que son propias del servicio o producto que las posee, sino también con valores, prácticas y prioridades que deben ser congruentes con la actividad diaria de la institución educativa.

Asimismo, existe consenso en que el concepto de *calidad* en la educación es uno de los aspectos más contemplados en la cuestión educativa. Este consenso es bastante significativo cuando se trata de disertar acerca de las diferentes estrategias que se proponen para elevar la calidad educativa. Pero, lo que resulta interesante, es determinar cuáles son los factores que favorecen la tan deseada calidad educativa.

La importante experiencia nacional reflejada en estudios e investigaciones sobre la calidad educativa arroja consensos y divergencias respecto a los factores que la afectan y favorecen. En tanto algunos enfoques sobre la calidad educativa privilegian la incidencia que sobre ésta desempeñan los medios como la calidad y cantidad del personal docente, la formación de los estudiantes, la pertinencia de planes de estudio, de los métodos pedagógicos, del material didáctico, y del

equipamiento e infraestructura escolar; otros enfatizan la incidencia que sobre la calidad educativa tienen factores exógenos como el contexto familiar y social.

En otras palabras, el concepto mismo de calidad educativa varía de acuerdo con las condiciones sociales, políticas, económicas e ideológicas, así como en función de las circunstancias temporales y espaciales, de manera que a cada momento histórico corresponde una determinada concepción de calidad educativa.

Calidad es un término que evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias y formación propias. En sentido amplio, equivale a cualidad, a aquella característica por lo que algo es como es. La cantidad habla de cuánto; la calidad de cómo.

En el presente, el término calidad está de moda. No es que lo relativo a la calidad sea nuevo, sino que hoy el término calidad es ubicuo. La sociedad vive bajo un profundo bombardeo propagandístico del término. No sólo se esperan ofertas de productos o servicios de buena calidad, sino que cada miembro de la sociedad ha aprendido a demandarlos, aun sin estar seguros de cómo definirlos.

El campo de la educación no escapa de las modas. Así, hoy es difícil hablar de educación sin que la calidad forme parte del discurso. En la actualidad, la presentación de cualquier institución educativa incluye, como realidad o como propósito, la oferta de calidad: se es o se ofrecen servicios educativos de calidad, o al menos, cuando se es más modesto o realista, se tiene como misión llegar a serlo o a ofrecerlos. Las más de las veces la referencia a la educación de calidad es un acto temerario y/o resultado de proceder con ligereza, pues los encargados de las instituciones que ofrecen calidad educativa no son capaces de definir el significado específico del término. Puede afirmarse que en la mayor parte de los casos el uso del término es irreflexivo y responde a la obligación sentida de estar a la moda.

El que en los asuntos educativos de México el énfasis haya pasado gradualmente, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, de la cantidad a la calidad es resultado, por una parte, de los cambios demográficos y, por otra, de los avances en la cobertura de la educación. En la educación primaria, la cobertura es universal y prácticamente la totalidad de quienes terminan la primaria tienen lugar en la secundaria. Es cierto que en los niveles medio superior y superior aún hay un amplio margen para mejorar la cobertura educativa, y es también cierto que existen rezagos educativos importantes, pero México está ya lejos de las presiones educativas cuantitativas del pasado. Ello le permite empezar a prestar atención a la calidad. Preocuparse no ya en cuántos se educan, sino también en cómo se educan.

El Plan Nacional de Educación 2001-2006 es una clara muestra de lo anterior. Señala a la calidad educativa como uno de los tres grandes desafíos de la educación nacional (junto con la equidad en la cobertura, la integración y gestión del sistema educativo) y la declara uno de los tres objetivos estratégicos del Plan. En él, el término calidad se menciona repetidas veces y permea la mayor parte de las acciones propuestas. Más allá de las razones que posibilitan que este cambio hacia la calidad ocurra, hay razones para exigir que así ocurra. Entonces, la capacidad de conocer es quizás el mayor capital que puede tenerse para sobrevivir en el mundo de la competencia económica, y es por ello que se debe asegurar que en las instituciones educativas en efecto se obtengan conocimientos y una capacidad creciente para seguir adquiriéndolos.

Por su parte, la investigación educativa pone énfasis en que la clave para elevar la calidad de la educación está en la información que las instituciones posean al respecto. La calidad es un tema del que existe vasta literatura, aunque en menor grado en el ámbito educativo y, particularmente, en el nivel medio superior. Tal parece que a los estudiosos de la calidad educativa les ha preocupado más el análisis de ésta en los niveles básico y superior, ignorando el nivel medio superior.

Por tal motivo, con la presente investigación se pretende profundizar en la información existente acerca de la calidad educativa en el nivel medio superior, en particular, en el bachillerato universitario; sin dejar de lado las referencias teóricas que fundamentan el estudio de dicha calidad en los niveles básico y superior, ya que ciertos conceptos sobre calidad educativa implicados en estos niveles bien pueden aplicarse en el nivel medio superior, facilitando el estudio y la comprensión del mismo.

Lo anterior, es con base en el supuesto de que existen ciertos factores que pueden favorecer la calidad educativa en el bachillerato universitario. Por tanto, el objetivo del presente trabajo de investigación, es elaborar el estado de la cuestión sobre los criterios más importantes acerca de los factores implicados en la calidad educativa y que pueden favorecerla.

De esta manera, se considera que los diversos factores que pueden favorecer la calidad educativa son: la formación del profesorado, el curriculum, los alumnos, los padres de familia y el liderazgo del Director. Cabe aclarar que el orden en el que se presentan dichos factores en el capitulo, no corresponde a una jerarquía preestablecida, dado que todos ellos son igualmente importantes; por ello, deben considerarse de manera integrada para el logro y mejora de la calidad educativa en el bachillerato universitario.

En este trabajo se presenta un enfoque distinto del tema *calidad educativa*, no obstante que en los estudios encontrados sobre el tema, los diversos autores abordan la calidad educativa desde enfoques epistemológicos de calidad total o calidad empresarial, se considera que la calidad en el ámbito educativo debe ser abordada desde la perspectiva de *calidad integral*, la cual representa una concepción humanista de la educación.

Están de moda los procesos llamados de calidad total o de excelencia aplicados a empresas. Se examinan minuciosamente las partes componentes de

una empresa y se tratan de optimizar los procesos y aclarar los objetivos, con diversos criterios que conducen a mejorar la operación, a obtener un grado de excelencia. Se pasa de la visión y la misión a la producción, a la satisfacción de clientes y proveedores y de ahí a los resultados. Éstos son fáciles de medir: la empresa debe subsistir, ser rentable, no desaparecer, obtener más beneficio de mercado. Con base en el resultado final se toman las demás medidas.

Los mismos conceptos aplicados a la educación generan problemas, porque la escuela no se puede medir contra resultados tan precisos como los de una empresa. El propósito de la educación es el desarrollo mental de las personas y se debe considerar que ninguna es igual a otra. Esto hace que se tengan diversos estilos de aprendizaje, lentos o rápidos según el tema que se aborde, unos imaginativos, otros analíticos. Es por esto que hablar de calidad en los resultados de la educación en las escuelas es siempre incierto y, además, relativo.

Asimismo, los factores que se consideran favorecedores de la calidad educativa en el presente trabajo de investigación, son conocidos por los involucrados en el ámbito educativo y han sido ampliamente estudiados por los investigadores, en cuyos documentos se encuentran analizados cada uno de ellos por separado. Por lo que, la intención de esta investigación es integrar estos factores en una propuesta que conlleve a una reflexión de calidad educativa integral.

El presente documento se divide en nueve capítulos, los cuales abarcan desde el procedimiento metodológico utilizado para la realización de esta investigación hasta las reflexiones para la construcción de una propuesta derivadas del análisis del contenido del mismo.

En el primer capítulo, se describe el procedimiento metodológico utilizado a lo largo de la investigación; esto es con la finalidad de explicar detalladamente, el método y las técnicas empleados en dicho procedimiento.

Cabe mencionar, que el diseño y desarrollo de este trabajo corresponde al tipo de Investigación Documental y, particularmente, al modelo de Recopilación el cual se utiliza para reunir en una sola obra material acerca del mismo tema. Este modelo se complementó con el de Reseña Crítica, en virtud de haberse despertado el interés por expresar ciertos puntos de vista personales durante la investigación y redacción del presente documento.

En el segundo capítulo, se presenta un panorama general, acerca de las políticas de calidad educativa que caracterizan un enfoque histórico (a partir de la década de los sesenta hasta la actualidad) de las razones del interés actual por la calidad educativa, así como de los documentos oficiales que han contribuido al diseño de objetivos, metas y líneas estratégicas en favor de la calidad educativa. Todo ello orientado al bachillerato universitario.

En el tercer capítulo, se hace referencia al contexto en el que se produce la calidad educativa, su significado y los indicadores de calidad implicados en el bachillerato universitario que tienden a favorecer calidad educativa en este nivel.

A partir del cuarto capítulo, se presenta una descripción de los factores que pueden favorecer la calidad educativa en el bachillerato universitario, lo cual constituye el énfasis del trabajo, ya que la intención del mismo es, en parte, proponer que ciertos factores contribuyen a la mejora de la calidad educativa.

En el cuarto capítulo, se menciona la importancia que tiene la Formación del Profesorado como factor favorecedor en la calidad educativa. Para lo cual se considera indispensable analizar los diferentes paradigmas que sobresalen en dicha formación como son: el Tradicional-artesanal, el Comportamental, el Personalístico-humanista y el Orientado a la indagación. Asimismo, se destaca lo interesante que resulta combinar los rasgos sobresalientes en cada uno de los paradigmas analizados, con cierta tendencia a destacar el Paradigma Orientado a

la Indagación, ya que propicia y fomenta la reflexión del profesor sobre su propia práctica.

En el quinto capítulo, se describen las partes que caracterizan al curriculum, el cual se considera como factor central en la calidad educativa. Estas partes son el concepto de curriculum desde diferentes enfoques, su diseño y desarrollo, la forma en que debe realizarse la planificación curricular y su adecuada aplicación y evaluación en las escuelas del bachillerato universitario.

En el sexto capítulo, que se refiere al estudiante del bachillerato universitario considerado como factor activo en la calidad educativa, se trata de precisar el perfil del bachiller constituido por una serie de competencias básicas, que le proporcionen una formación integral y le faciliten su desenvolvimiento social.

En el séptimo capítulo, se presenta un factor coadyuvante en la calidad educativa: la familia. Es la familia el grupo primario por excelencia al que pertenece el individuo, pero, además la familia es quien lo socializa y educa, antes que la escuela. Lo que el estudiante aprende en el seno familiar, repercute en su formación escolar. En este apartado se alude a la estructura familiar y las relaciones entre sus miembros, en donde se valora la importancia que el contexto cultural y socioeconómico de la familia tiene en la formación del estudiante de bachillerato universitario; y la contribución que la adquisición de hábitos y la formación de valores en el seno familiar, otorgan a la educación de los estudiantes en las escuelas del bachillerato universitario.

En el octavo capítulo, se pone el énfasis en el liderazgo del Director como el factor de cambio en la calidad educativa, y se destaca su papel de articulador en relación a todos los factores antes mencionados. Con la intención de dejar en claro que dirección y liderazgo no son términos sinónimos, en este apartado se trata de caracterizar de manera muy especial el término liderazgo y se establece la diferenciación entre éste y el término dirección. Todo ello para explicar por qué el

Director debe ser un líder para convertirse en factor de cambio educativo y favorecerla calidad.

Por último, el noveno capítulo contiene las reflexiones para la construcción de una propuesta, las cuales se derivan del análisis sobre todo lo estudiado y descrito en los apartados anteriores.

De antemano debe quedar claro que en ningún momento se pretende realizar una revisión exhaustiva, pues se tiene la plena conciencia de que el tema es vasto y difícil, aunque de necesaria referencia para quien busca una visión integral de la calidad educativa.

Se pretende que, con todo lo expuesto, se considere este documento como una herramienta para quienes desean obtener una visión de lo que significa la calidad educativa en el bachillerato universitario y, sobre todo, para quienes tienen la responsabilidad de la elaboración y realización de los nuevos modelos educativos que se requieren.

CAPITULO I PROCEDIMIENTO

METODOLÓGICO

La formulación y realización del presente trabajo de investigación tiene como sustento metodológico el modelo de investigación documental. La investigación documental es un procedimiento en donde el investigador adquiere la información necesaria y referente a su objeto de estudio, a través de documentos de diferentes tipos como son: libros, periódicos, revistas, estadísticas, tesis, bases de datos en Internet, y otras publicaciones.¹

Entonces, para realizar esta investigación se utilizó el método de investigación documental, que requiere de los siguientes pasos:²

- Plan de Trabajo.
- Recopilación del material.
- Organización del material.
- Análisis de la información y reseña crítica.
- Redacción en borrador.
- Presentación final.

Cabe aclarar que estos pasos se han estructurado en diferentes etapas que intervinieron en la conformación de este documento, lo cual se describe con mayor detalle en los párrafos siguientes.

Es conveniente mencionar que toda investigación requiere de procedimientos reflexivos, sistemáticos y críticos, basados en el razonamiento metodológico que permita dar respuesta lógica a cualquier problema planteado.

¹ Baena, P. G. *Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental*. México, 1991, p.13

² *Ibid.*, p.16.

De esta manera, el procedimiento de esta investigación partió de la inquietud personal de identificar qué factores pueden favorecer la calidad educativa en el bachillerato universitario, lo cual derivó en la revisión documental que constituyó el elemento de mayor importancia en el proceso de la investigación; motivo por el cual se localizaron, identificaron y analizaron los documentos que contenían información sobre el tema. Esto fue con la finalidad de desarrollar un esquema, justificar el estudio, ampliar los conceptos referidos al tema y estructurar el estado de la cuestión.

La pregunta que surgió a partir de la revisión documental y que caracteriza el planteamiento del problema es la siguiente:

¿Qué factores favorecen la calidad educativa en el bachillerato universitario?

Por lo tanto, en la presente investigación se trata de dar respuesta al problema planteado por medio de la investigación documental, por ser uno de los procedimientos más usuales; ya que comprende la aplicación de una serie de técnicas muy útiles que facilitan la revisión, recopilación, organización y análisis de los documentos consultados de acuerdo al objeto de estudio.

La estrategia utilizada para recopilar y analizar el material escrito existente, acerca de aspectos relacionados con el tema de calidad educativa y enfocados a identificar los factores que pueden favorecer dicha calidad en el bachillerato universitario desde una mirada integral, permitió lograr el objetivo de esta investigación el cual consiste en elaborar el estado de la cuestión sobre los criterios más importantes acerca de los factores que favorecen la calidad educativa, así como las reflexiones para la construcción de una propuesta.

Además, para lograr una adecuada estructura de la investigación, se elaboró el esquema de investigación que condujo a encontrar las referencias sobre el problema planteado. Esto facilitó la elección del modelo de Tesis Documental cuya

clasificación fue tomada de la propuesta por Medina Mora, quien sugiere los siguientes modelos:³

- De Confrontación, cuando se pretende analizar los acuerdos y desacuerdos entre autores o teorías.
- De Recopilación, cuando se busca reunir en una sola obra, material acerca del mismo tema.
- De Reseña Crítica, cuando se evalúan con un punto de vista personal las diversas publicaciones acerca del tema.
- Biográfica, cuando se pretende describir las características de un autor a partir del análisis de sus obras.

De esta manera, el modelo elegido y utilizado en el presente trabajo de investigación es el de Recopilación pues responde a la intención original de la investigación. Este modelo, además, se complementó con el de Reseña Crítica, en virtud de haberse despertado el interés personal por expresar ciertos puntos de vista personales durante la investigación y redacción del presente documento.

Esta investigación se inició con la revisión de la literatura, la cual consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, de donde se debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe al objeto de investigación.⁴

Con el procedimiento anterior, se lograron identificar los materiales que aportaron la información que dio respuesta al planteamiento del problema. A

³ Medina Mora, M.E. *Requisitos para la presentación de Tesis de Revisión Documental*. Facultad de Psicología de la U.N.A.M.; citado en Ibáñez Brambila, B *Manual para la elaboración de Tesis*. México, 1999, p.18

⁴ Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. *Metodología de la Investigación*. México, 200, p.23

continuación, se seleccionaron los autores conforme a los factores que planteaban en torno a la calidad educativa. Con esto se procedió a la estructuración del estado de la cuestión, y con ello a establecer un criterio más claro y preciso en cuanto a la importancia de esta investigación y al logro del objetivo planteado.

Posteriormente, se registraron las fuentes en fichas bibliográficas y de trabajo, con lo cual se organizó la información, se valoró el material recopilado y se procedió al análisis de cada documento. Las fuentes proporcionaron valores esenciales, sin los que no hubiera sido posible utilizarlas de modo eficaz.

Al respecto, Ibáñez señala que los elementos o valores esenciales de la fuente, en el caso concreto de la bibliográfica son:⁵

- Valor de autoridad: es tanto la autenticidad de su origen como la validez científica e intelectual de su autor o autores.
- Valor de contenido: toda fuente proporciona un conocimiento específico y ese conocimiento que el investigador desea aprovechar es el que lo induce a hacerlo.
- Valor de extensión: orienta al investigador en el sentido de la amplitud de la información y conocimiento buscado. Si se necesita conocimiento e información amplia, se buscará aquella fuente que lo contenga vasta y sobradamente.

⁵ Ibáñez, B.B. *Manual para la elaboración de Tesis*. México, 1999, p.34

Con la referencia anterior, fue posible identificar que los valores mencionados están presentes en las fuentes bibliográficas utilizadas a lo largo del presente trabajo de investigación.

Una vez realizado el registro de la información en las fichas correspondientes, se procedió a la organización de la información en las fichas de contenido, con el fin de valorar el material recopilado, la localización de algunas omisiones o errores, la detección precisa de la información y la posibilidad de obtener mayor coherencia y uniformidad, antes de iniciar con la redacción del contenido de la investigación para ser presentada en borrador.

Con la información recopilada y organizada, se estructuró un plan- esquema que permitió visualizar todo el contenido, el cual fue modificándose a lo largo del procedimiento de la investigación.

Finalmente, se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos, lo que permitió la elaboración de la redacción final.

De esta manera, la metodología empleada en el presente trabajo permitió la elaboración del estado de la cuestión acerca de los factores que favorecen la calidad educativa en el bachillerato universitario derivado de la Investigación Documental de Recopilación y de Reseña Crítica, en dónde se cumplió con las expectativas propuestas en el objetivo del mismo, a través del análisis de los criterios y enfoques de los autores contenidos en las fuentes de información consultadas. Aunado a esto, la interpretación personal.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE CALIDAD EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

En el presente siglo, el análisis y debate sobre el futuro de la educación ha sido uno de los aspectos presentes en la sociedad mexicana. La principal característica de esta realidad es la reflexión sobre el sistema educativo y la búsqueda de nuevas estrategias para enfrentar las demandas de una sociedad globalizada en donde se encuentra implícito México. Reflejo de esto son los marcos políticos y las estrategias que establecen los programas sectoriales y de desarrollo nacional en el país.

A. Antecedentes de políticas y estrategias de calidad educativa

En una simplificación de los contrastes entre ciertos periodos históricos, es manifiesta la influencia que el periodo de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, ejerce en las percepciones y la forma de los sistemas educativos. Ese fue un periodo de crecimiento inigualado en gastos y matriculaciones. En algunos países se iniciaron reformas estructurales de las escuelas que tuvieron consecuencias muy amplias. Existía el firme convencimiento de que la educación era un bien positivo para un individuo, el camino hacia la movilidad social y que para la sociedad constituía el motor de la prosperidad.⁶

Si tiene alguna validez la percepción de las raíces de una era en la que le precedió, entonces la de los sesenta constituyó en sí misma una reacción a las de los cuarenta y los cincuenta, años de reconstrucción de las miserias y de las

⁶ Comentario tomado de la *Conferencia de la OCDE sobre Desarrollo económico e inversiones en Educación*, celebrada en Washington D.C. en octubre de 1961 (actas publicadas en 1962)

angustias del tiempo de la guerra. El optimismo de los años inmediatos de la posguerra se intensificó en cuanto que fueron más los que quisieron gozar de los frutos de una creciente opulencia. La educación parecía ser el medio más obvio de conseguirlos. Se predijo que las sociedades industrializadas se convertirían de inmediato en post-industrializadas, dependientes no tanto de la producción de bienes como de la producción de conocimientos.

Al mismo tiempo se elevó rápidamente la tasa de natalidad y se colmaron las escuelas. El problema predominante de muchas autoridades de educación estribaba simplemente en construir suficientes escuelas nuevas y hallar los profesores con que dotarlas. La expansión fue impulsada tanto demográfica como socialmente y se apoyó en el razonamiento económico de que el desarrollo educacional constituía un determinante clave de la generación de riqueza.⁷

Así se generaron el descontento ulterior y en definitiva la preocupación e interés actual por la calidad educativa. Las políticas económicas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en lo sucesivo OCDE) tropezaron en la década de los setenta tras el primer impacto de los precios del petróleo. Se elevaron los niveles del desempleo, que en un principio afectó con mayor fuerza a los jóvenes. No sólo se había revelado el fallo de la relación educación-prosperidad, sino que las serias dificultades que hallaban los jóvenes para ingresar en el mercado de trabajo impulsaron a algunas personas a culpar a las escuelas de no haberles preparado debidamente para la vida laboral. Ya no aparecía evidente en sí mismo el nexo entre educación y movilidad social.

Cuando dejaron de aumentar o incluso disminuyeron los gastos públicos en educación y cuando otros sectores del gobierno iniciaron una dura competencia por recursos, se vieron sometidos a escrutinio el volumen mismo y las inversiones en los sistemas de educación: ¿hasta qué punto eran eficaces? ¿proporcionaban algo valioso a cambio del dinero? De igual modo que el desarrollo demográfico y

⁷ Ibidem.

el de los gastos habían ido a la par durante los cincuenta y los sesenta, así el declive económico coincidió con una disminución de la tasa de natalidad y con el descenso de las matriculaciones. Dejó de ser prioritaria la búsqueda de nuevos profesores con que dotar a las escuelas y el interés se concentró en el rendimiento de los profesores ya contratados y de los pocos de nuevo ingreso.

Así, cuando el talante pasó a ser de cautela o incluso de pesimismo, se operó un cambio perceptible en las ideologías predominantes. La comente internacional de preceptos igualitarios, que consideraba al Estado como responsable principal de asegurar una distribución equitativa de bienes y servicios, comenzó a ceder el sitio a ideas más conservadoras acerca del funcionamiento de las sociedades, que postulaban una intervención gubernamental menos activa y un apoyo más firme en los principios de la economía de mercado y en el propio esfuerzo individual como mecanismos de organización y de distribución sociales.⁸

Como cualquier historia breve, estos párrafos presentan una simplificación excesiva. Resumen complejas evoluciones sociales y económicas en categorías tajantes y exageran el grado de contraste. Un ejemplo al respecto es el hecho de que el crecimiento educacional distara de interrumpirse a principios de los setenta. Tampoco debería considerarse el hecho de una rápida expansión educacional como mero crecimiento mientras se seguía proporcionando lo mismo, porque en los sesenta y comienzos de los setenta se dio la creación de nuevos programas y, contra lo que pudiera creerse, algunas personas ponían en tela de juicio la calidad educativa. Ni los datos confirmaban necesariamente un cambio de las percepciones sociales acerca de la educación. Se afirmó aún más, en cualquier caso, el nexo entre éxito educacional y movilidad social cuando se elevaron los niveles económicos; fueron las propias oportunidades del mercado de trabajo las que se tornaron más escasas.

⁸ Comentario tomado del documento: "The Welfare State in Crisis", OCDE, Paris, 1981; citado en Llano, Alejandro. *La nueva sensibilidad*. Madrid, 1988, p.18

Sin embargo, tras haber tomado en cuenta estos aspectos, se considera que los dos rasgos dominantes del periodo anterior -expansión (desarrollo cuantitativo) y ampliación del acceso educacional (igualdad de oportunidades)- proporcionan el desplazamiento del énfasis hacia la calidad. Por añadidura, en la década de los ochenta surgieron nuevos retos y problemas. La calidad educativa se había rezagado respecto a la expansión del sistema. Aun cuando era alto el nivel de cobertura, existían deficiencias respecto a la calidad.

Durante este periodo, para elevar la calidad educativa, se tomó como base la formación y actualización de docentes. En 1984 se instituyó, en México, el Sistema Integral de Formación de Docentes con el que se elevó al nivel de licenciatura la educación normal. Para que los docentes en servicio tengan la posibilidad de alcanzar el grado de licenciatura, se crearon los cursos de homologación académica. En el nivel de bachillerato, las actividades de formación y capacitación se llevaron a cabo según el proyecto de "Formación del Personal Académico" del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.⁹

El segundo elemento para la mejora de la calidad educativa fue la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, con énfasis en la vinculación de éstos con la naturaleza y la sociedad, con lo cual se alentará la formación integral de los estudiantes de bachillerato con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo en México. Además con el establecimiento del Sistema Nacional de Orientación Educativa se brindó información a los estudiantes sobre las particularidades de los niveles y modalidades educativas.¹⁰

Como tercer elemento para elevar la calidad educativa se desarrollaron métodos y técnicas para mejorar el aprovechamiento escolar. Se buscó la vinculación de la investigación científica con los requerimientos del desarrollo

⁹ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, p.221

¹⁰ *Ibid.*, p.226

nacional. La Secretaría de Educación Pública y las instituciones de educación superior formularon el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, que fija estrategias y metas en materia de investigación, docencia y extensión universitaria.¹¹ En el caso del bachillerato universitario, ésta fue una situación que influyó considerablemente en la manera de dirigir la educación hacia un proyecto más completo e integral en todos sus aspectos.

A partir de este periodo, se vislumbra la importancia de la continuidad en la formación del docente, en la evaluación de la educación y la de apoyos didácticos: en una palabra, la calidad educativa. Así, para la década de los noventa, en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 se dice que los objetivos nacionales son la defensa de la soberanía nacional y de la promoción de los intereses mexicanos, la ampliación de la vida democrática, la recuperación económica con estabilidad de precios y el mejoramiento productivo del nivel de vida. La opción para que México pudiera llevar a cabo estos objetivos era la modernización de todos los ámbitos de la vida nacional.¹²

De ahí la necesidad de la modernización educativa, de una transformación que implique el replanteamiento de los elementos integrantes del actual estado de los servicios, redefiniendo algunos e incorporando otros. La modernización de la educación requiere la mejora en la calidad educativa, abarcando todos los niveles del sistema escolarizado.

Por su parte, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se limitó a concretar cada una de las políticas generales en los distintos niveles de la educación nacional. Calidad, descentralización, aumento de la escolaridad y participación social fueron las líneas rectoras de todo el programa. Las políticas en las que se fundamentó dicho programa se caracterizaron por el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo, la cobertura de la educación, la participación social y

¹¹ Ibid., p.232

¹² Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*

del Estado en la consecución de las metas educativas, la descentralización y la integración del proceso educativo con el desarrollo económico. Para lograr la calidad educativa se propuso revisar los contenidos, renovar los métodos, propiciar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología.¹³

La formación y actualización de maestros fue la política de mayor relevancia y el eje del programa antes mencionado en el ámbito del bachillerato. Se promovió la apertura del mayor número de oportunidades con base en calidad y demanda consistente, énfasis en el crecimiento de los servicios en las entidades con menor índice de absorción. De manera independiente a la naturaleza y objetivos de los programas académicos, se alentó la formación integral de los estudiantes con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo en México. Se buscó flexibilizar las estructuras, alentar la investigación, poner en marcha diversos programas editoriales y propiciar que los procesos de selección para ingresar a las instituciones de bachillerato ofrecieran igualdad de oportunidades. En lo referente a la pertinencia, se buscó una mayor correspondencia de los resultados del quehacer educativo con las necesidades y expectativas de la sociedad. Para ello se estudió la evolución social, política, económica y cultural del país en sus diversas regiones con el objeto de incorporar los resultados al proceso de mejoramiento continuo, lo cual implica mejora en la calidad educativa.¹⁴

Con base en el planteamiento anterior, se considera que la situación que enfrenta México es de cambio, y tiene manifestaciones relevantes en el ámbito educativo; los síntomas se prestan para encontrar nuevos caminos y, desde luego, estabilidad a largo plazo. La urgencia de nuevas soluciones es manifiesta en el reconocimiento explícito de los diagnósticos oficiales sobre los problemas

¹³ Poder ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*

¹⁴ *Ibidem.*

estructurales que padece el sector educativo, en el crecimiento de la demanda y en el reto de la calidad.

B. Políticas y estrategias del pasado reciente

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 concibió a la política educativa como *"factor estratégico de desarrollo"*, y se sugirieron *"como propósitos fundamentales la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación"*¹⁵

Por su parte, la calidad educativa se definió como el *"producto de un conjunto de factores que concurren en diversos momentos y circunstancias, y como una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación"*¹⁶

La estrategia definía al profesor como *"el agente social en la dinámica de la calidad"*, por lo cual se planteó otorgar atención especial a la condición social, cultural y material de éste, *"estableciendo como prioridades la formación, actualización y revaloración social del profesorado en todo el sistema educativo"*¹⁷

El diagnóstico de la calidad educativa en el nivel medio superior planteada en 1995, enfatizaba los siguientes problemas:¹⁸

- Persistencia de rezagos en materia de instalaciones y equipamiento derivada de la crisis de los ochenta, pese a las cuantiosas inversiones realizadas en el sexenio salmista.

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p.12

¹⁶ *Ibid.*, p.13

¹⁷ *Ibid.*, p.15

¹⁸ *Ibid.*, p. 139-141

- Desatención de los recursos y dispersión de los esfuerzos destinados a elevar la calidad de la formación, actualización y profesionalización del profesorado.
- Deficiencias en la evaluación de los resultados de los programas para estimular el trabajo académico.
- Fallas institucionales en la identificación y apoyo de estudiantes destacados y persistencia de resultados insatisfactorios en los índices de retención y eficiencia terminal.
- Excesiva rigidez académica de los planes y programas de estudio.
- Pese a los avances para impulsar la evaluación, iniciados en 1990, se reconocía la necesidad de fortalecer y ampliar los esfuerzos de coordinación, evaluación y planeación estratégica.

En consecuencia, la estrategia para elevar la calidad educativa en el nivel medio superior planteaba *"mejorar la calidad de todos los elementos y agentes que conforman el proceso educativo"*, actuando en los siguientes ámbitos:¹⁹

- Flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión, y el tránsito fluido entre distintas instituciones.
- Alentar la vinculación entre docencia, investigación y difusión cultural, propiciando aprendizajes basados en la creatividad, innovación y autoaprendizaje.

¹⁹ Ibid., p.149-153

- Apoyar la investigación y el desarrollo tecnológico como fuentes principales del mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la generación de conocimientos y tecnologías.
- Promover programas editoriales y la producción de materiales educativos.
- Propiciar procesos de ingreso a la educación media superior mediante procedimientos transparentes y criterios sustentados en igualdad de oportunidades.
- Aumentar, en la medida de lo posible, los recursos financieros destinados a elevar la calidad de la educación, procurando su aplicación racional y su manejo transparente.
- Fortalecer y ampliar el Sistema Nacional de Evaluación para conocer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la investigación.
- Mejorar los criterios, estándares y procedimientos para evaluar los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- Impulsar la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Académico e impulsar la formación de docentes e investigadores mediante programas flexibles.
- Mejorar los métodos de selección, formación y desarrollo del personal académico, así como de sus condiciones de trabajo a fin de incrementar la calidad de su desempeño y la permanencia en el servicio.

Es importante destacar que la estrategia educativa del pasado reciente, como se puede observar, no comprometía metas en educación media superior y superior y, pese a que el tema educativo ocupó un lugar central en varios informes

presidenciales, los compromisos en materia de evaluación permanente de resultados no se conocen ampliamente.

Por lo anterior, se concluye que el ejercicio de las políticas de calidad educativa implica un esfuerzo más profundo de concreción que facilite y asegure el buen funcionamiento del programa educativo. El diseño de las políticas educativas, vistas éstas como proceso, requiere la elaboración de un diagnóstico y un ejercicio de prospección, del que se desprendan los objetivos que orientarán las tareas del sector educativo. A esta labor le sigue una segunda etapa en la que los objetivos se acompañan del diseño de una estrategia y de un esfuerzo por concretar esos objetivos y estrategias en metas muy concretas. Continúa una tercera etapa conformada por tres elementos: políticas, programas y proyectos.

En los Planes Nacionales de Educación se espera una congruencia absoluta entre las distintas etapas que integran este proceso. Objetivos que se derivan del diagnóstico y la prospección, estrategias que los posibilitan, políticas que los aseguran, programas que organizan recursos y proyectos que los concretan.

C. Políticas y estrategias del presente

Al igual que su predecesor, el gobierno actual señala conferir a la educación una de las prioridades dentro de su programa de gobierno. A través del Programa Nacional de Educación 2001-2006 presenta un diagnóstico más amplio sobre la situación actual del sistema educativo, así como una descripción más detallada de los objetivos y metas a alcanzar, y plantea una visión a largo plazo -al año 2025- en donde se compromete con metas a alcanzar cada año.

La propuesta gubernamental plantea aumentar la calidad de la educación en todos sus niveles y define un sistema educativo de calidad como *"aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico y*

*tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una oferta amplia y diversificada que atiende la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos"*²⁰

Asimismo, el Programa Nacional de Educación establece que un sistema educativo de calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organización en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.²¹

Además, a diferencia del Programa de Desarrollo Educativo del gobierno anterior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 compromete metas específicas en los distintos niveles educativos; contiene objetivos y metas de largo plazo -25 años- que ofrecen un planteamiento más amplio e incluyente de las propuestas surgidas de la sociedad, lo cual ciertamente constituye un avance.

De esta manera, con base en lo establecido en la visión del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la educación media superior tendrá un carácter integral y su impartición será de alta calidad. Los principales criterios enunciados en esta visión son los siguientes:²²

²⁰ Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p.183

²¹ *Ibid.*, p.185

²² *Ibid.*, p.187

- Los programas de bachillerato general, técnico y bivalente, contarán con un núcleo básico de asignaturas para promover en los alumnos una formación científica y humanística, con énfasis en el desarrollo de habilidades matemáticas, analíticas y de comunicación, así como la adquisición de competencias laborales.
- Los planes y programas de estudio incorporarán los avances científicos y tecnológicos y las innovaciones que ocurran en la planta productiva del país.
- El personal docente contará con una certificación que acredite su formación académica y pedagógica y se utilizarán las tecnologías de la información para coadyuvar en el aprovechamiento de los estudiantes.
- Con el fin de promover el mejoramiento de la calidad educativa, se fomentará en las instituciones la cultura de la medición y se creará el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como una entidad externa a las instituciones.
- A los estudiantes de bajos recursos se les ofrecerán becas de alimentación y transporte así como créditos educativos para que puedan cursar sus estudios.
- Los planteles de las instituciones de educación media superior operarán de manera altamente desconcentrada y contarán con sus propios órganos de gobierno, en los que la sociedad desempeñará un papel importante. Los recursos serán aplicados eficientemente, mediante el uso de las técnicas modernas de gestión y de las tecnologías de la información.

En cuanto a los objetivos y metas de largo plazo para la educación media superior que enuncia el Programa Nacional de Educación 2001-2006, resulta conveniente destacar los siguientes:²³

- Contar con un sistema educativo de calidad que desarrolle en los alumnos los aspectos personal, profesional, laboral, cívico y social, basado en planes y programas de estudio flexibles y pertinentes, en una planta docente competente, en una infraestructura y equipamiento que faciliten el aprendizaje y en una gestión escolar eficiente.
- Utilizar las tecnologías de la información para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la integración de poblaciones que habitan las comunidades apartadas y la capacitación y actualización de profesores.
- Contar con una planta docente competente para el ejercicio de la enseñanza del nivel, evaluada y certificada conforme a estándares internacionales.
- Elevar la calidad y pertinencia de la educación en este nivel mediante el diseño e implementación de un currículo flexible que proporcione a los estudiantes las competencias básicas y desarrolle las capacidades necesarias para que los egresados accedan a la educación superior y/o se incorporen en mejores condiciones al sector productivo y a la sociedad.
- Elevar la calidad de la práctica docente, a partir de las competencias definidas para su desempeño y de la puesta en marcha de programas de formación y actualización que respondan a las innovaciones curriculares y a las necesidades de cada región.

²³ Ibid, p.189

- Consolidar el Sistema Nacional de Educación Media Superior mediante la creación de una instancia administrativa, apoyada en un consejo de participación social, que coordine los esfuerzos de las distintas instituciones participantes, para proporcionar una educación pertinente y de calidad a la población que demanda el servicio educativo.

Por lo que respecta a los proyectos específicos de desarrollo educativo en el nivel medio superior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea cinco líneas estratégicas:²⁴

- Ampliar la cobertura del Sistema de Educación Media Superior.
- Elevar la calidad educativa en el nivel medio superior.
- Ofrecer una educación pertinente tanto a las demandas del sector productivo como a las necesidades y expectativas de la población demandante.
- Flexibilizar el currículo de la educación media superior en sus diversos tipos de programa, para facilitar el ingreso de la población y el tránsito de alumnos entre instituciones.
- Modernizar la gestión educativa con el fin de hacerla más eficiente y brindar una atención ágil y oportuna.

En cuanto a las líneas estratégicas antes mencionadas, sólo se hará el desglose de la segunda por referirse a la calidad educativa.

Con el propósito de profundizar en los proyectos específicos que plantea el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para la elevar la calidad educativa en

²⁴ Ibid., p.193

el nivel medio superior, se considera importante destacar los siguientes aspectos que caracterizan a esta línea estratégica:²⁵

- Instrumentar un sistema nacional de capacitación, actualización y certificación de profesores de educación media superior.
- Actualizar los planes y programas de estudio de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos y las innovaciones que ocurran en la planta productiva.
- Elevar el grado de equipamiento y mantenimiento de talleres y laboratorios de todos los planteles de este nivel educativo.
- Elaborar y distribuir materiales didácticos congruentes con los programas de estudio y en formatos y diseños que estimulen su lectura y faciliten su comprensión.
- Dotar a los planteles de bibliotecas con un acervo actualizado de textos y materiales de consulta, y con equipo de cómputo para la consulta bibliográfica por medios electrónicos.
- Establecer programas de orientación vocacional y educativa, así como un sistema de asesoría individualizada para los alumnos.
- Realizar y promover investigación en materia de métodos de enseñanza, formación docente y evaluación del aprovechamiento académico, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Implantar un sistema de evaluación integral en las instituciones de este nivel educativo con el fin de promover el mejoramiento de la calidad y

²⁵ Ibid., p.196

pertinencia de la enseñanza, en congruencia con los planes y programas de estudio.

De lo anterior, se deduce que en el bachillerato universitario se plantea, como urgente, la redefinición de su misión y sus objetivos para lo cual será necesario reunir y consolidar todos los esfuerzos que se hacen actualmente en este nivel de enseñanza. Debe atenderse a la flexibilidad de los programas de educación de este nivel, para que prepare a los seres humanos, tanto para la vida ciudadana, como para proseguir con éxito estudios superiores o incorporarse al trabajo productivo.

Por otra parte, un aspecto importante dentro de la política educativa actual, lo constituye el Programa Escuelas de Calidad. Este Programa forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento.

La democracia y una nueva gestión horizontal están en la base de la propuesta estratégica de este Programa centrado en la escuela. Se busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permita generar proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo.

Asimismo, en el Programa Escuelas de Calidad se considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad educativa. Una institución educativa que sea capaz de generar un proyecto de desarrollo propio que la enorgullezca y entusiasme, dejará de ser el último eslabón de la cadena burocrática, para convertirse en la célula básica del sistema educativo.

. En cuanto a los supuestos que establece el Programa Escuelas de Calidad, cabe destacar los siguientes:²⁶

- La clave para elevar la calidad de la educación está en la organización interna de la escuela y en su capacidad para orientarse responsablemente hacia el propósito de que los estudiantes aprendan.
- Cada comunidad escolar (maestros y padres de familia) tiene la capacidad de identificar con responsabilidad sus necesidades, desafíos y metas realizables; sólo requiere apoyo externo (asesoría y financiamiento) y confianza.

Además, el Programa Escuelas de Calidad manifiesta su misión que consiste en transformar a las escuelas, para lo cual propone incorporar en las escuelas un modelo de autogestión basado en ocho principios básicos:²⁷

- Libertad en la toma de decisiones.
- Liderazgo compartido.
- Trabajo en equipo.
- Prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos.
- Planeación participativa.

²⁶ SEP. *Programa Escuelas de Calidad*, en <http://www.sep.gob.mx>

²⁷ *Ibidem*.

- Evaluación para la mejora continúa
- Participación social responsable
- Rendición de cuentas.

Con base en lo anterior, el Programa Escuelas de Calidad sugiere una estrategia concreta, en la que cada comunidad escolar debe, en un proyecto de mejora a cinco años, expresar su visión, establecer metas mensurables, determinar acciones pertinentes y comprometerse a lograr resultados firmando, anualmente, un convenio de desempeño.

El Programa Escuelas de Calidad apoya las acciones que la comunidad de cada centro escolar decida para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje. Este apoyo se da a través de cuatro líneas:²⁸

- Reorientación de la gestión institucional para ampliar los márgenes de decisión escolar (enfoque estratégico: federalismo, articulación de áreas, subsidio y empoderamiento de los actores).
- Acompañamiento técnico especializado a cada escuela incorporada para enriquecer el proceso de transformación:
 - Construcción de capacidades locales.
 - Red de soporte entre escuelas y actores.
 - Nuevo papel del asesor.
- Apertura de espacios significativos para la participación social en la escuela y desarrollo de habilidades de los padres de familia para volverla más efectiva.
- Provisión de recursos adicionales administrados directamente por la escuela:

²⁸ SEP. *Programa Escuelas de Calidad*, en <http://www.sep.gob.mx>

- o Eficiencia.
- o Eficacia.
- o Efectividad educativa.
- o Efectividad social.

Por último, el Programa Escuelas de Calidad sustenta su labor para la transformación de las escuelas en diez objetivos, los cuales son:²⁹

- Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, su historia y su entorno social, así como del conocimiento, el proceso formativo y la voluntad de las personas.
- Generar en cada escuela una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, mayor responsabilidad por los resultados y práctica de valores.
- Procurar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se cumpla con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, se fomente la asistencia y la puntualidad, que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente y que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados.
- Fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y encabecen la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.

²⁹ SEP. Programa Escuelas de Calidad, <http://www.sep.gob.mx>

- Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.
- Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales, para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.
- Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social a fin de fomentar la participación de la comunidad en la vida escolar, la transparencia y la rendición de cuentas y la realización de acciones de capacitación dirigidas a los integrantes de los Consejos de Participación social o sus equivalentes.
- Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Cabe señalar que el Programa Escuelas de Calidad no cancela ninguno de los programas vigentes. Todos los actuales programas públicos de apoyo a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento escolar continuarán atendiendo la

totalidad de las escuelas, independientemente de su participación o no en el Programa.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede definir una escuela de calidad distinguiendo cuatro características esenciales, las cuales son:³⁰

- Contar con una comunidad educativa integrada y comprometida que comparte una visión y propósito comunes para la escuela.
- Asumir de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos (equidad Interna).
- Comprometerse con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar.
- Garantizar que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Por consiguiente, una escuela de calidad persigue determinados estándares para alcanzar sus objetivos y reunir las características mencionadas. Estos estándares se clasifican con base en los siguientes rubros:³¹

- Estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social, medidos con indicadores de proceso:
 - La comunidad escolar cumple con las metas que ella misma se fija.
 - El director ejerce liderazgo académico y social.

³⁰ SEP. *Escuelas de Calidad*, <http://www.sep.gob.mx>

³¹ *Ibidem*

- El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
- Los directivos y docentes se preocupan por capacitarse y actualizarse continuamente.
- Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
- Se cumple con el calendario escolar, se fomenta la asistencia y puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.
- La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores.
- Los docentes demuestran capacidad de crítica de su propio desempeño, así como de rectificación, a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
- Los docentes planifican sus clases anticipando alternativas que toman en cuenta la diversidad de los estudiantes.
- Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.
- Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa.
- En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de la realidad multicultural.
- La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del medio ambiente.
- La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.

- El personal, los padres de familia y miembros de la comunidad a la que atiende la escuela participan en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones en beneficio de la escuela.
 - Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas con los docentes, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.
 - La comunidad escolar, se autoevalúa, busca la evaluación externa y, sobre todo, la utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.
 - La escuela se abre a la sociedad y le rinde cuentas de su desempeño.
- Estándares de Eficacia Externa y Logro Educativo, medidos con indicadores de impacto y resultados:
- Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico-matemático, medido con base en los exámenes de estándares nacionales.
 - Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas, medido con base en los exámenes de estándares nacionales.
 - Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de pensamiento crítico-científico.
 - La escuela disminuye el índice de reprobación.
 - La escuela disminuye el índice de deserción.

Cabe mencionar que muchos de los cambios que el Programa Escuelas de Calidad ha logrado introducir en las escuelas, están siendo modelo y ejemplo de estudio por administradores y expertos de sistemas de educación de otros países, en donde se habla de la experiencia mexicana en materia educativa, a través de la mejora continua de los procesos escolares, incluyendo desde luego a aquellos que

tienen que ver con el aprovechamiento escolar de los alumnos, y parece que los resultados que han arrojado las primeras experiencias del Programa están cambiando las formas y la cultura de la educación en el seno de las escuelas de México.

Al respecto, resulta conveniente mencionar que a tres años de haberse creado, como una de las innovaciones más trascendentes del sistema educativo mexicano, el Programa Escuelas de Calidad recibió la certificación ISO 9001-2000 que acredita que los procesos de dicho Programa, cuentan y cumplen con los estándares de calidad a nivel internacional. Por lo que se considera al Programa Escuelas de Calidad como uno de los más importantes proyectos de reforma educativa en México.

El reto hacia el futuro para nuevos programas (como el Programa Escuelas de Calidad) será asegurar que todos sus procesos y acciones se ajusten a estrictos estándares de calidad que sean garantía de buen servicio para los integrantes del sistema educativo.

D. A manera de conclusión

El contexto de apertura y globalización mundial en el que la sociedad mexicana se desenvuelve, así como la relación de su economía con la de otros países, someten a prueba sus estructuras y procesos internos. El reto es hacerse competitivo y desenvolverse en un mundo con fronteras mucho más amplias, donde la economía parece convertirse en el detonador de una nueva configuración mundial capaz de influir en las diferentes facetas de la cultura humana. Esta impronta no excluye a la educación, que juega un papel protagónico en la definición del perfil futuro de nuestro país.

Actualmente, se vive el período de implantación de un programa de cambio del sector educativo, que ha puesto de relieve los vicios y deficiencias del sistema y ha venido a plantear reformas que deben ser evaluadas en el marco de la nueva configuración mundial.

Parece oportuna una actualización de la política educativa y una concepción adecuada de la educación que ayude, simultáneamente, tanto a mejorar el desempeño del sistema en el contexto de la apertura y la globalización como al crecimiento, del hombre, en el marco individual y en su compromiso social.

Por otra parte, la tensión que provoca la atrayente argumentación de la corriente modernizadora y el imperativo de una realidad demandante de mayores y mejores niveles de desarrollo, ponen en conflicto el ejercicio de la política y se privilegian abstractos modelos de individuo, sociedad, economía, educación y cultura. La modernización, como proceso de índole política, no debe encerrarse en las relaciones dominantes de poder, sino atender la acepción primaria y fundamental de política como práctica social que busca fines justos a través de medios eficaces.

La discusión y reflexión sistemática acerca del proceso de modernización del país parece un ejercicio obligado, tanto para los intelectuales como para el gobierno y las instituciones representativas del acontecer nacional.

La claridad de conceptos debe preceder, o al menos acompañar, a la acción; es necesario partir de un claro análisis de la realidad mexicana y el estado del mundo, de un claro concepto de la persona y de la fuerza de la iniciativa individual, de la definición del papel rector y al mismo tiempo subsidiario del Estado y de la clara conciencia de las demandas, el distanciamiento y la injusticia social.

A lo anterior debe seguir la acción ponderada de los actores del juego social: voluntad política del gobierno, responsabilidad social y compromiso de la población en general.

Cabe destacar el papel preponderante que la educación, el sistema y los programas en esta materia juegan en el desarrollo económico, social y político del país. Para ello hay que advertir el riesgo de instrumentalizar la educación a la luz de concepciones equivocadas del hombre, el desarrollo de la sociedad y la economía mundial.

La globalización que vivimos exige una actualización de la política educativa que mejore el desempeño de nuestro sistema. Existe la necesidad de un nuevo modelo que nos inserte eficazmente en la economía mundial y que al mismo tiempo nos preserve en los valores de carácter permanente que nos distinguen como mexicanos.

A partir de lo anterior, se concluye que México tiene frente a sí un gran reto en materia educativa: que de una adecuada solución a los problemas que tiene, dependerá la capacidad de atender al reto del rezago educativo; y que de un adecuado enfoque o modelo y las políticas educativas convenientes, se conseguirá un proceso de mayor calidad.

Los resultados a mediano y largo plazo de una política educativa bien concebida y una estrategia apropiada, permitirán al país un mejor desempeño en la dinámica de la globalización mundial y en el pleno desarrollo de la persona y de la sociedad mexicana.

A partir del año 2000 e inicio del siglo XXI, se toma como punto de partida el reconocimiento de los esfuerzos que ha hecho el gobierno mexicano para responder a las demandas que en materia educativa ha planteado la sociedad. Se propone, ante todo, mejorar la equidad a fin de que la educación sea el

instrumento tanto para disminuir las desigualdades sociales como para promover el desarrollo del país, desarrollo que está asociado al nivel educativo de toda la población.

En el nivel de bachillerato universitario se plantea, como urgente, la redefinición de su misión y sus objetivos para lo cual es necesario reunir y consolidar todos los esfuerzos que se hacen actualmente en este nivel de enseñanza. Debe tenderse a la flexibilidad de los programas de educación de este nivel, para que prepare a los mexicanos, tanto para la vida ciudadana, como para proseguir con éxito estudios superiores o incorporarse al trabajo productivo. La educación en este nivel, debe tener un carácter integral y su impartición deberá ser de calidad. Para tal fin, es necesario contar con un sistema educativo de calidad que desarrolle en los alumnos los aspectos personal, profesional, laboral, cívico y social, basado en planes y programas de estudio flexibles y pertinentes, con una planta docente competente, en una infraestructura y equipamiento que faciliten el aprendizaje y en una gestión escolar eficiente.

Enunciar los retos sobre la base del desempeño anterior resulta, sin embargo, insuficiente. Se debe buscar una visión de futuro para la educación en el bachillerato, que le de la capacidad de impulsar los cambios que el país requiere. Bajo este esquema y desde las instituciones educativas, se puede desatar un cambio ordenado e intencional que favorezca el desarrollo social con una planeación a largo plazo. En las políticas educativas, se hace necesario establecer no sólo un marco de referencia, sino una clara armonía con el contexto y las perspectivas de futuro a fin de conseguir racionalidad entre objetivos e instrumentos en un panorama consistente a largo plazo.

Finalmente, es imperativo que el proceso educativo en el bachillerato universitario, su necesaria evaluación y su seguimiento respondan a una estrategia realista, clara, ordenada y concretada en tiempo, espacio, actores, métodos y recursos. Más y mejor educación, claros criterios éticos, pertinencia de

conocimientos, promoción y avance científicos y tecnológicos, métodos apropiados de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de habilidades, actitudes positivas, desarrollo personal, solidaridad y responsabilidad social, visión integradora, organización, capacidad de ejecución, estrategias y modalidades de participación y disponibilidad de recursos constituyen las diferentes facetas y también los retos del complejo campo educativo. Un campo y una tarea que van desde la definición de su misión hasta la implantación de un modelo de calidad y la consecución de resultados.

CAPITULO III CALIDAD EDUCATIVA: SIGNIFICADO E INDICADORES

La palabra "*calidad*" es uno de los conceptos estelares que caracterizan el presente, provocando profundas repercusiones en el campo de la educación. Sin embargo, el término no siempre se maneja como concepto y la mayoría de las veces queda a nivel de noción, lo cual genera cierta confusión en las intencionalidades de quienes lo manejan en sus discursos.

El término calidad ha sido materia de debate intenso en el ámbito educativo. No se ha llegado a establecer una convención de consenso. Se entiende la calidad educativa según el contexto y la época. Se habla de una enseñanza de calidad sin precisar qué es exactamente, siempre haciendo abstracción del lugar concreto en que se produce el hecho educativo.

Al tratar de definir la calidad, existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes. Un camino para esclarecer el concepto de calidad educativa es considerar los objetivos o propósitos que la educación se plantea. Clarificar estas finalidades facilita una aproximación a la definición de calidad educativa.

A. El concepto de calidad

En todos los ámbitos de la vida, la palabra *calidad* está presente para garantizar el atractivo de lo que se presenta o a lo que se aspira. Calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento. La palabra *calidad* pretende otorgar un sello de garantía y reconocimiento a la realidad a la que se aplica.

Por su parte, la calidad educativa depende de la selección de elementos relevantes, de la valoración del carácter de estos elementos y del peso otorgado a su importancia relativa. La estimación de la calidad es así compleja y se halla cargada de valores. No existe una simple medida unidimensional de la calidad.

De igual modo que la definición de lo que constituye una educación de calidad elevada es multidimensional, así tampoco hay una prescripción simple de los elementos necesarios para conseguir una calidad educativa elevada. Interactúan muchos factores: los estudiantes y sus antecedentes; el personal docente y sus destrezas; las escuelas y su estructura; los currículos y las expectativas de la sociedad.³²

La palabra *calidad* posee una variedad de significados. Puede ser un término más descriptivo que normativo. Como sinónimo de cualidad puede referirse a un rasgo o atributo. Así, un alumno, un profesor, una escuela o un sistema educativo pueden tener cierto número de cualidades o de características definitorias. Pero la importancia del término *calidad* en el contexto educacional, crece sustancialmente cuando se le otorga una interpretación normativa. Entonces, si se relaciona a la calidad con el grado de excelencia, se abarcan dos aspectos: el de juicios de valor y el de posición en una escala implícita de bueno y malo. Así, juzgar la calidad -de un alumno, de un profesor, de una escuela o de un sistema educativo- supone aplicar, tanto una cierta noción de mérito como identificar también, de manera aproximada, en dónde están situados con relación a otros.

Pero no concluyen ahí los matices en los significados de la mencionada palabra. *Calidad* puede denotar implícitamente lo bueno o lo excelente. Aunque, estrictamente hablando, resulte difícil e incluso equívoco separar de un modo tajante lo cualitativo de lo cuantitativo, en las expresiones habituales *calidad* puede emplearse también como distinción en contraste con *cantidad*. Las valoraciones cualitativas son en este sentido aquellas efectuadas intuitivamente, porque la

³² OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*. Barcelona, 1991, p.37

naturaleza y la complejidad del fenómeno observado desafía la fragmentación en partes mensurables. Respecto de la educación y en numerosos ambientes se efectúan diariamente juicios de este tipo.

Habida cuenta de estas dimensiones de la palabra *calidad*, no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad educativa. Los individuos y los grupos pueden diferir y difieren sustancialmente sobre lo que en general juzgan que es bueno o malo. El hecho de que la educación se haya visto cada vez más politizada y que a menudo ya no sea la regla un amplio consenso nacional sobre los objetivos puede ser considerado como la razón de que la preocupación por la calidad educativa se haya situado en el primer plano y como causa principal de que su determinación sea tan problemática.

Calidad, es también un anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al cual aproximarse. En todas las utopías contemporáneas está presente, de una u otra forma, el objetivo de la calidad.

B. Definición integral de calidad educativa

Existen múltiples aproximaciones hacia la palabra *calidad* que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes. Los distintos grupos sociales, los sectores que constituyen la comunidad educativa presentan en ocasiones propuestas de cambio, teóricamente vinculadas con la mejora de la calidad de la enseñanza, que son rechazadas por los demás sectores afectados. Un camino para esclarecer el término calidad educativa es considerar los objetivos que la educación se plantea. Poner en claro estas finalidades facilita una primera aproximación a la definición de calidad educativa.

Con la finalidad de mostrar una variedad de definiciones acerca de la calidad educativa, cuyos elementos permitieron formular la propia, a continuación se describen algunas de las más significativas.

Algunos autores, al elaborar su definición sobre la calidad, abordan los diferentes objetivos que persigue el sistema educativo y que deben tenerse en cuenta en este proceso. Tal es el caso de Álvaro Marchesi quien señala tres conjuntos de objetivos que han de contemplarse de manera interrelacionada:³³

- Comunicación de la civilización: Desde esta perspectiva, una educación de calidad debería ser capaz de transmitir a los estudiantes el conocimiento y el aprecio de un amplio número de valores culturales, entre los que se incluirían los artísticos, literarios y creativos.
- Respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos: En el marco de este objetivo todos los alumnos dispondrían de las experiencias y oportunidades que les permitirían alcanzar niveles suficientes de satisfacción personal en sus vidas.
- Preparación para responder a las necesidades de la sociedad: Los alumnos serían capaces de actuar en la sociedad, no sólo adaptándose a sus requerimientos sino también interviniendo de forma activa en la configuración de esa misma sociedad de la que forman parte.

La calidad educativa, desde este enfoque que pone el acento en la socialización de las personas y en su compromiso con la comunidad, no puede reducirse al logro de determinados niveles de rendimiento académico de los alumnos. Debe incluir, también, el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los alumnos. Entonces, la calidad

³³ Marchesi, Álvaro. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España, 1998, p.32

educativa ha de tener en cuenta las finalidades generales de la educación, el contexto en el que se produce y el conjunto de sus procesos.

Esta visión más amplia de la calidad educativa se aprecia en la sintética definición aportada por Marchesi:

*"La calidad educativa es aquella que promueve, el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados"*³⁴

El planteamiento anterior tiene el acierto de reunir, en breves líneas, cuatro rasgos fundamentales de la calidad educativa: el rendimiento educativo de los alumnos en sentido amplio; los condicionantes sociales y personales previos; el papel de los centros docentes; el papel del sistema educativo para favorecer que las escuelas consigan mejores resultados. Sin embargo, deja fuera de la definición otras dos características que han de incorporarse para una concepción más completa de la calidad educativa: los resultados no han de referirse exclusivamente a los estudiantes, ni puede tratarse por igual a todos los alumnos.

El convencimiento de que los logros educativos de los alumnos son un criterio fundamental para el nivel de calidad educativa alcanzado por un sistema educativo no debe hacer olvidar que existen otros resultados que también es preciso tener en cuenta: la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de la escuela y su grado de satisfacción por los objetivos alcanzados; la satisfacción profesional de los docentes, especialmente en lo referido a su desarrollo profesional y al cumplimiento de sus expectativas; la influencia de la escuela en la sociedad, en su entorno más próximo y sus relaciones con otras instituciones (ayuntamiento, asociaciones, centros profesionales y de trabajo). Los profesores,

³⁴ Ibid, p.33.

la comunidad educativa y la incidencia social de la escuela son también objetivos importantes que deben estar presentes al valorar los resultados que se obtienen.

Por su parte, García Hoz expresa que la calidad educativa:

*"es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia", las cuales define como:*³⁵

a Integridad: se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre.

□ Coherencia: es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana.

a Eficacia: viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere, en la medida de lo posible, todo tipo de límites.

Para Fernández, la calidad educativa está estrechamente vinculada al proceso enseñanza-aprendizaje. Para este autor calidad educativa:

*"Es aquella que hace al alumno más conocedor de sí mismo, de su entorno físico y social (dimensión cognitiva de la educación) más responsable de su propio yo, del entorno físico y del entorno humano que le rodea (dimensión ética/afectiva de la educación) más capaz de intervenir, de acuerdo con los fines vistos y decididos en los momentos cognitivo y ético, sobre sí mismo, sobre su entorno físico y su entorno social (dimensión técnico/afectiva de la educación)"*³⁶

³⁵ García Hoz, V. *el concepto de persona. El ser personal, fundamento de la educación*. Madrid, 1989, p.112

³⁶ Fernández, A. (1992). *Reflexiones sobre una reforma educativa en México*; citado en CERÓN, A. S. *Un modelo educativo para México*. México, 1998, p. 77.

Asimismo, Fernández señala dos contextos diferenciados de la calidad educativa: el pasivo y el activo. El contexto pasivo está constituido por el conjunto 3 factores de los que la calidad educativa depende, en una aproximación analítica inicial. Algunas variables críticas son:³⁷

- Los objetivos y fines que se deciden atribuir a la misma enseñanza. La calidad de la misma vendrá definida por el nivel de logro de los objetivos propuestos.
- Las teorías/modelos/principios psicopedagógicos de los que se parta condicionan sustancialmente, el concepto de buena o mala enseñanza.
- Condicionamientos externos, pero definitivos respecto del proceso didáctico mismo.
- El denominado "residuo de indeterminación técnica", que discrimina, a veces radicalmente, la calidad positiva o negativa de un mismo descriptor de presunta calidad observado en dos contextos reales distintos.

El contexto activo se inserta en los ámbitos de la enseñanza de calidad sobre los que activamente influyen la definición de calidad educativa que se adopte. Sería el contexto sobre el que actúa cualquier definición que se pueda asumir. Algunas de las variables de este contexto son:³⁸

- Selección de los docentes.
- La evaluación del profesorado.
- La investigación educativa.
- Desarrollo curricular integrado de los nuevos planes de estudio.
- Infraestructura.

³⁷ Ibid., p.80

³⁸ Ibid., p.84

- Enseñanza para el tipo de enseñanza del alumno.
- Auto percepción del maestro sobre su enseñanza.

Por último, la OCDE al referirse a una educación de calidad establece que ésta debe *asegurar a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta*³⁹

Mediante estas reflexiones, se pretende formular una definición más completa de calidad educativa, la cual se expresa a continuación como definición integral:

Calidad educativa es aquella que tiende a potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye en su entorno social.

C. Los objetivos de la educación

La actividad educativa no tendría sentido si no fuera por sus objetivos respecto de la sociedad en la que se encuentra inserta. Es el objetivo social de la educación el que le da significado a toda institución que educa.

Lo anterior puede parecer, una obviedad. Sin embargo, en el operar cotidiano de las escuelas, es una obviedad que parece olvidarse. De esta forma, en ocasiones se le da más importancia a los objetivos hacia adentro de la educación que a los objetivos hacia fuera. Así, importa más organizar las actividades de tal manera que los alumnos sean capaces de aprobar un examen, de cumplir con los requisitos que exige incorporarse al nivel siguiente, de cumplir con las normas y reglamentos de la escuela, que el verdadero *para qué* de todo lo anterior. Al

³⁹ OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Barcelona, 1991, p.39.

perderlo de vista, muchas veces sucede que se educa más para la escuela que para la vida; que se sirve mejor al aparato educativo que a la sociedad más amplia.

No es ésta la intención del currículo ni de la contribución escolar. En el origen de todo programa educativo, de toda contribución educativa, se encuentra la preocupación por el logro de la función social que se le otorga al sistema educativo y, por tanto, a cada escuela.

Sin embargo, en ocasiones es difícil precisar qué se espera de la educación. De hecho, es complejo identificar qué tipo de aporte es posible pedir a la escuela. A lo largo de la historia de la educación, a los sistemas educativos se les ha pedido demasiadas cosas. Muchas de ellas resultan muy alejadas de su quehacer específico. Otras, las más, no dependen sólo de los sistemas educativos, sino de muchos otros factores, aunque la escuela tiene en ellas una clara contribución. Otras, en cambio, sí son propias de la escuela. Por ejemplo, de los sistemas educativos se han esperado aportes significativos en torno a objetivos como son:⁴⁰

- Crear identidad nacional.
- Mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida.
- Propiciar la movilidad social.
- Mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados.
- Aumentar los niveles de ingreso de quienes pasan por sus aulas.
- Formar ciudadanos democráticos.
- Extender la cultura universal.
- Consolidar la organización y funcionamiento del sistema educativo.
- Formar personas críticas y creativas.
- Formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas.
- Formar personas aptas para seguir estudiando.

⁴⁰ Schmelkes, Silvia. *Hacia una mejor calidad de las escuelas*. México, 1996, p.18.

- Formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive.

En el mismo sentido, aunque desde una perspectiva crítica de la función reproductora y legitimadora de la escuela, se le ha atribuido a la misma, entre otras, la capacidad de:⁴¹

- Inculcar la ideología dominante (y asegurar de este modo la reproducción de las relaciones de producción).
- Seleccionar a quienes podrán proseguir su curso por el sistema educativo y llegar a formar parte de la clase dominante, y a quienes deberán pasar a las filas de los dominados.
- Lograr la legitimación de las diferencias sociales en una sociedad determinada mediante el argumento del "logro" educativo.
- Dar a la mano de obra la capacitación que el aparato productivo necesita para generar riqueza.

Así, es un hecho histórico que los estados-nación se han fortalecido a partir de la universalización de sus sistemas educativos. Es cierto también que quienes tienen mayores niveles educativos tienen mayor bienestar y mejores ingresos. La expansión de los sistemas educativos ha permitido, en determinadas sociedades y durante períodos históricos también determinados, que los hijos más educados que sus padres tengan mejores posiciones y mejores niveles de bienestar general (movilidad social intergeneracional). Aunque *con muchas* excepciones, puede encontrarse alguna asociación entre sociedades más democráticas y sociedades cuya población tiene una escolaridad promedio mayor.⁴²

⁴¹ Ibid., p.19

⁴² Ibid., p.20

De esta manera, si el sistema educativo se encuentra ubicado en una realidad histórico-temporal determinada en la que el empleo no crece al mismo ritmo que crece el número de los egresados de sus diferentes niveles, no podrá exigírsele a la escuela que mejore las oportunidades de empleo, o que mejore consecuentemente el ingreso de sus egresados. Del mismo modo, si en el sistema político más amplio se atropellan y se reprimen las expresiones y los anhelos de democracia y se restringe la participación ciudadana, difícilmente podrá pedírsele a la escuela que produzca ciudadanos democráticos.

Al respecto, la pregunta sobre la calidad educativa debe convertirse en una pregunta sistémica: ¿Cómo está el sistema educativo contribuyendo al logro de este conjunto de objetivos? Y el movimiento hacia una mejor calidad educativa debería partir de la pregunta acerca de cómo puede contribuir mejor.

Con base en lo anterior, puede plantearse la siguiente afirmación: no puede atribuírsele -exclusivamente- a la educación la capacidad de transformar la sociedad en la que actúa. Sin embargo, no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población si estos sectores no superan su condición de exclusión, tanto del saber universal como de las habilidades básicas que permitirán su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente, es decir, de sus condiciones de vida. De esta forma, la educación es el ingrediente sin el cual un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y de la de su entorno social, cultural y político.

D. Los indicadores de la calidad educativa

La exigencia de mayor calidad en los sistemas educativos está en estrecha relación con el desarrollo de indicadores para analizar su funcionamiento. No es

extraño, por ello, que en la última década se haya producido un importante impulso en su elaboración.

A este interés, en el desarrollo de los indicadores, ha contribuido también la creciente presión social por conocer el funcionamiento del sistema educativo y los efectos que producen las decisiones que en política educativa adoptan los responsables.

Hay una exigencia de transparencia y de información en la misma medida que hay un mayor interés y confianza en los beneficios que la educación produce en la sociedad y en los individuos.

Los indicadores pretenden informar sobre el funcionamiento de la educación, detectar los problemas y llamar la atención sobre lo que está sucediendo. Como señala Alejandro Tiana: *"Un indicador no es más que una señal que permite iluminar y representar los aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador"*⁴³

Entonces, si bien es cierto que la información que proporciona el indicador no establece qué debe hacerse a continuación para resolver el problema detectado o para mejorar la situación, los indicadores sí facilitan la elaboración de estrategias de cambio.

No existe un consenso suficiente en la definición de indicador. Frente a los enfoques más cuantitativos e informativos, que son los mayoritarios, surgen propuestas que reclaman un enfoque más cualitativo en la obtención de los datos.

Los indicadores se plantean en los distintos niveles del sistema educativo: en el nivel nacional, lo que puede permitir las comparaciones internacionales, en el

⁴³ Tiana, Alejandro (1991); citado en Marchesi, Álvaro, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España. 1998, p.41

nivel de comunidad, de distrito, de escuela o de aula. Además, la elección y utilización de los indicadores es diferente en función de si el objetivo es la comparación entre los participantes o la mejora de su funcionamiento. Sin duda ambos objetivos están estrechamente relacionados y forman parte de cualquier uso de los indicadores, en la medida en que se utiliza la información obtenida para aprender, pero el énfasis en uno o en el otro influye en el tipo de indicadores seleccionados y en los datos que han de obtenerse. En todo caso, la adecuada interpretación de los indicadores debe hacerse en su contexto y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa.

Cabe señalar que la elección de los indicadores depende del concepto de educación y de las prioridades en la enseñanza que se mantengan. Los indicadores, como todo modelo de evaluación en acción, expresan una concepción de la educación y contribuyen a la orientación del proceso educativo. Existe el peligro de un excesivo reduccionismo en la selección de los indicadores, pero también el riesgo de elaborar una lista interminable de factores sin ninguna prevalencia ni relación entre ellos.

A pesar de estos problemas, la información que transmiten los indicadores está permitiendo conocer mejor qué sucede en el ámbito educativo, qué cambios se están produciendo y en qué situación se encuentra el país, el estado, la región o la escuela en relación con los demás. Esta información facilita la adopción de decisiones y favorece los procesos de cambio. Ciertamente no es la única estrategia ni ha de ser siempre la más adecuada. Existen otras con enorme capacidad de transformar las escuelas: la formación de los profesores, los programas de innovación y de investigación y la revisión del currículo.

Sin embargo, hay un mayor convencimiento de que la mejora de las escuelas no se da si se permite la adopción de programas de acción de forma totalmente independiente y aislada, en cada uno de los involucrados en el proceso educativo. El aislamiento de las escuelas no favorece el cambio. La evaluación externa del

funcionamiento de la escuela, la información proporcionada por los padres de familia y por los alumnos y la capacidad para responder a las demandas externas son considerados como factores necesarios para mantener el proceso de cambio. La incorporación del país, del estado, de la región y de la escuela a redes de información y de evaluación supone un estímulo para la mejora de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, y con todas las limitaciones y preocupaciones que se han señalado anteriormente, el progreso en la elaboración de un adecuado sistema de indicadores es una de las estrategias que puede contribuir a mejorar la calidad educativa en el bachillerato universitario.

Frente a esta problemática, se sugiere la propuesta de Marchesi, la cual se centra en tres áreas principales para el desarrollo de los indicadores. Los tres ámbitos propuestos son los siguientes.⁴⁴

- Acceso al conocimiento: en qué medida las escuelas proporcionan oportunidades a los alumnos para aprender dominios de conocimientos y de habilidades.
- Presión para el progreso: las estrategias instruccionales que la escuela desarrolla para motivar y apoyara sus alumnos.
- Condiciones profesionales para la enseñanza: las circunstancias que pueden fortalecer a los profesores y a otros agentes cuando intentan llevar a la práctica los programas educativos.

Finalmente, cabe señalar que la elección de los indicadores depende del concepto de educación y de las prioridades en la enseñanza que se mantengan. Los indicadores, como todo modelo de evaluación en acción, expresan una concepción de la educación y contribuyen a la orientación del *proceso educativo*.

⁴⁴ Ibid, P.42

E. Calidad en la escuela: dimensiones y enfoques

Las distinciones semánticas pueden ser objeto de una disquisición y un perfeccionamiento ulteriores, pero ir más allá del ejercicio de consulta de un diccionario exige un examen de los enfoques actuales que constituyen el blanco del análisis y del debate educacionales. Lo que existe bajo la calidad, sus dimensiones y enfoques, es identificado y distinguido en términos de la concentración y del énfasis diferentes. Se requiere por necesidad una selección más que una lista exhaustiva simplemente en razón de la naturaleza polifacética, a menudo subjetiva y abierta del concepto.

La calidad educativa en la escuela puede ser un tema de análisis educacional y sociológico singularizado o, por el contrario, cabe que las cuestiones cualitativas se centren en los propósitos propios de los grupos de interés y los especialistas en educación.

Existe una importante diferencia de enfoque entre, por ejemplo, la afirmación por un lado de Lundgren como observador académico del relieve de la cuestión de la calidad según la cual *"la crítica de la educación y la preocupación por la calidad educativa hallan sus raíces en una mengua de confianza en la educación"*,⁴⁵ y por otro, el padre que retira a su hijo de la escuela, insatisfecho con el profesor de la clase o con el director, y el profesor que protesta de las deficiencias del laboratorio o el funcionario de un partido político que redacta un manifiesto en pro de un cambio radical en educación. Ninguno es más correcto que otro. Todos los enfoques, tanto si proceden de investigadores, de políticos, de padres o de profesores, se hallan, sin embargo, indirectamente inspirados por ciertas nociones acerca del mejoramiento de la educación.

⁴⁵ Lundgren, U. *informe de documentación de la Conferencia permanente de ministros europeos de Educación*, Consejo de Europa, 1987, p.50

La concentración en el mejoramiento de la educación puede abarcar desde aspectos muy específicos y locales de la escolarización al conjunto del sistema de educación. Es posible que la preocupación parezca obvia, pero es preciso formular al menos cierta diferencia. El marco de las cuestiones relevantes no será, por ejemplo, el mismo en el caso de una comisión nacional encargada de valorar el rendimiento general del sistema de su país y de recomendar reformas, con el del inspector de zona que tiene la misión de mejorar el rendimiento deficiente de un determinado grupo de escuelas.

Un gran estímulo en la actividad de la OCDE que determinó este enfoque es la difusión de nuevas preocupaciones cualitativas en el nivel macro nacional e incluso internacional e importa distinguir este fenómeno de la perenne micro tarea de organizar las escuelas del modo más eficaz que sea posible. La separación entre las dos dista de ser tajante; al fin y al cabo, los sistemas nacionales son sólo la suma de las escuelas y de las zonas escolares que los constituyen y los debates en el nivel nacional resultarán poco más que efímeros si no reflejan al menos las realidades inmediatas.⁴⁶

1. ¿Calidad de qué?

Al precisar a qué objetivos debería otorgarse prioridad se plantea así el interrogante vital de. qué aspectos del rendimiento deben entrar en la especificación general de la calidad educativa.

Con buena parte de este debate guardan relación las distinciones entre inversiones, procesos y resultados. Para muchas personas, la calidad se refiere predominantemente a los resultados. Aquí se halla implícita una combinación de sentido común aplicado y de metáforas tomadas de la economía. El hecho de que un coche o una casa nuevos sean de calidad elevada no es determinado en

⁴⁶ OCDE, *Informe Internacional*, Paris, 1987, p.45

definitiva por el propietario racional en términos de los materiales que fueron empleados en su fabricación o del tiempo que llevó ésta, sino si funcionan satisfactoriamente. De modo semejante, así dicta el sentido común, la posibilidad de que unas escuelas y unos sistemas escolares tengan una calidad elevada depende en definitiva de la norma de sus productos.⁴⁷

De lo anterior se deduce que la atención hacia la calidad se concentra en los logros de los estudiantes que egresan de las escuelas más que en los recursos - financieros, físicos o humanos- invertidos en el proceso. Cabe considerar muy bien este modo de razonamiento como una reacción al periodo previo de rápida expansión cuantitativa y como indicio de un cambio de énfasis de la cantidad a la calidad, aunque la relación entre calidad y cantidad es interactiva y muchas propuestas actuales de reforma supondrían gastos nuevos y significativos. Conforme a esta visión, la concentración en los resultados se presenta como una corrección al énfasis anterior en las inversiones.

La prestación de una mayor atención a los resultados representa desde luego un fuerte argumento del sentido común. En primer lugar y aun suponiendo que la terminología de inversión-producción pueda ser aplicada significativamente al campo de la educación, sería erróneo afirmar que una más intensa concentración en los resultados tuviera como consecuencia otorgar a las inversiones y al proceso una importancia correspondientemente menor. Al contrario, una vez que las estimaciones de la calidad conduzcan a sugerencias sobre el modo de aplicar unas mejoras entonces se situarán en primer plano factores tales como: las destrezas y los enfoques docentes, los planes de estudio apropiados, las instalaciones y los textos adecuados y la organización misma de las escuelas.

En otras palabras, es equívoco, si no erróneo, interpretar que la atención a los resultados educacionales supone la relativa descalificación de los determinantes que conducen a éstos. Desde luego se hallará condenado al fracaso un enfoque

⁴⁷ OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*. Barcelona, 1991, p.43

de mejora de la calidad que no se concentre de un modo general en los nexos entre los diferentes factores antes mencionados.

Igualmente fundamental es el hecho de que, en cuanto que la reciente preocupación por los factores cualitativos procede de una acrecida conciencia de la naturaleza activa y ambivalente del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la complejidad de las escuelas, ha servido entonces realmente para minar la posibilidad de aplicar la terminología mecanicista de inversión-producción y modelos de escolarización. Dicho de otra manera, en la postulación de una mayor preocupación por la calidad se entremezclan dos líneas de pensamiento potencialmente contradictorias: por un lado, que el énfasis ha de desplazarse de las inversiones a las producciones; por otro, que la distinción inversión-producción constituye una distorsión que pasa por alto la compleja serie de procesos implicados en determinados resultados.

Estas advertencias sobre el olvido de los determinantes de los resultados, por obra de un acento excesivo en esos resultados por sí solos, no niegan la validez, ni desde luego la necesidad de preocuparse por lo que las escuelas realmente hacen y por lo que los estudiantes aprenden. Los propósitos definidores de las escuelas son, como siempre fueron, la enseñanza y el aprendizaje y sería casuística dudosa que se recurriera a la conciencia de las complejidades implicadas para afirmar que ya no importan tales fines. Tanto desde el punto de vista del profesor como del de las autoridades de educación, el cómo y lo que los estudiantes aprendan corresponden al aspecto principal del proceso de escolarización.

2. ¿Calidad para quién?

Existen diferencias considerables de concentración en lo que se refiere a la dimensión de los niveles de logro de los alumnos; para algunas personas en la

cuestión de la calidad educativa sólo importa el de logro deficiente; otras se interesan de modo predominante por los superdotados y los de logros elevados; mientras que otras insisten en que la perspectiva debe abarcar a todos los alumnos de las escuelas. En realidad, ningún país niega formalmente que la responsabilidad de sus servicios de educación consiste en asegurar la mejor escolarización posible a todos los alumnos.⁴⁸

El de logros bajos no es el único grupo al que se apunta. Algunos elitistas consideran el otro extremo y se quejan de que los alumnos académicamente dotados se aneguen en la mediocridad. Para ellos, calidad significa otorgar el respeto debido a su grado sobresaliente. Otros, si bien no impulsados por motivaciones ideológicas, se revelan no menos ansiosos de nutrir las mentes bien dispuestas de los alumnos de logros elevados. Quienes consideran que el papel más importante de la educación consiste en mantener la competitividad económica de su país, y quienes creen que a esta tarea debería proveerse mediante la producción de científicos y tecnólogos muy expertos, están interesados en el desarrollo de los alumnos bien dotados y con destrezas específicas en materias tales como las matemáticas.

Cuando el acento se reparte por el continuo de logros bajos y altos es en parte por influencia de la ideología; el grado de sobresaliente es una expresión que integra a los tradicionalistas del mismo modo que la igualdad y la preocupación por los desfavorecidos son las banderas de progresistas e igualitarios. Sin embargo, resulta bastante consecuente que ambos se preocupen por los niveles de logros de ambos extremos del espectro del éxito escolar. De hecho, existe el peligro de que, en su búsqueda de una concentración clara y de la identificación de prioridades, los elaboradores de la política educativa descuiden el amplio grupo central de alumnos con capacidades medias. El reto que se plantea a una política educativa estriba en cómo elevar los niveles de adquisición de todos los alumnos.

⁴⁸ OCDE, *Escuelas de calidad y enseñanza, Informe Internacional*. Barcelona, 1991, p.46

La dimensión ideológica esbozada en los párrafos anteriores concierne a prioridades en términos de grupos escolares definidos por capacidad y adquisición mediante el empleo de normas estándar de logro. Los grupos o sectores de intereses particulares de la población ponen cada vez más en tela de juicio la validez de estas normas. Para ellos la escolarización debería poseer la capacidad de adaptarse con objeto de satisfacer sus intereses en vez de tratar de englobar a estos estudiantes específicos dentro de las normas dominantes o convencionales.

Desde una perspectiva de igualdad la distinción radica entre la aplicación de directrices universales que definen a los alumnos como de logros elevados, medios o bajos y la aparición de reivindicaciones especiales y el reto que éstas plantean a las directrices universales.

La distinción resulta de relevancia particular en el debate sobre la calidad. Aun cuando se estimen generalmente satisfactorias los niveles globales de adquisición educacional, ciertos sectores de la población discutirán los criterios empleados para la estimación a menos que sean tomadas en cuenta plenamente sus necesidades y reivindicaciones.

Por tanto, la respuesta a la pregunta ¿Calidad para quién? puede comenzar a precisar una concepción radical de la igualdad de oportunidades que va más *allá* de la distribución de la adquisición hasta abarcar el espacio de participación y de control en los sistemas educacionales presentes.

Aunque calidad e igualdad no son conceptos idénticos, en el nivel práctico resulta muy difícil singularizarlas. Y es así porque se hallan interrelacionadas, porque se basan en valores e ideologías educacionales que penetran ambos conceptos y porque es muy difícil en la práctica descomponer cualquier política o decisión determinada en sus aspectos de calidad por un lado y en sus elementos de igualdad por otro. No hay una sola sino muchas relaciones entre ambas,

dependiendo de los valores políticos adoptados y de los aspectos de la educación en cuestión.

F. A manera de conclusión

La palabra *calidad* evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias propias y el contexto en el cual se trate de definir. De la misma forma se concibe a la *calidad educativa*.

La calidad educativa, puede considerarse un asunto de valores, es decir la calidad está ligada de manera inseparable, como lo están los valores, a cada circunstancia geográfica, histórica y social específicas. Así, un conjunto de objetivos y medios educativos considerados de calidad en una sociedad pueden ser inaceptables en otra.

El planteamiento anterior pone en evidencia que para poder hablar de calidad educativa se deben aclarar primero los valores que sirven para distinguir las concepciones de una sociedad en relación a otra. Por lo que se concluye que, en tanto los valores de las sociedades difieren entre sí, difícilmente puede haber criterios universales para definir y medir la calidad educativa. Esto no significa que no sea posible o conveniente plantear el problema acerca de la misma. Tampoco quiere decir que no es posible establecer algún mínimo común denominador sobre el que las comparaciones nacionales e internacionales a lo largo del tiempo pueden tener cierto sentido. Lo que significa es que la calidad educativa es un concepto complejo que no se puede tratar con la ligereza que comúnmente se hace.

La calidad educativa seguirá siendo un concepto ambiguo mientras no haya la suficiente disposición para discutir su significado y para establecer indicadores y estándares para su evaluación. Medir los atributos de calidad, dentro de la

educación, es medir justo lo estrictamente no cuantificable (de otra manera se trataría de atributos de cantidad y no de calidad). Pensar en medir la calidad educativa obliga a meditar sobre el fondo de la educación.

De manera general, la educación en el bachillerato universitario pretende que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y destrezas (incluyendo la capacidad de aprender y de emplear lo aprendido), actitudes y valores, y comportamientos. Hoy parece aceptarse que la calidad educativa corresponde al grado en que los estudiantes realmente los adquieren. Pero esto no es suficiente.

Más allá de la calidad de los propios estudiantes, la calidad educativa tiene que ver con los objetivos de la educación: con el *"para qué"* de la educación. Por tanto, es conveniente poner énfasis en que para una sociedad dada, no todos los objetivos de la educación son considerados como conducentes a una calidad educativa. Para que ésta se logre, lo aprendido debe ser relevante o pertinente; esto es, debe responder a los objetivos que le atribuye la sociedad.

Por lo anterior, se considera que las instituciones educativas en el bachillerato universitario deben ser reestructuradas pensando en los objetivos y necesidades sociales.

CAPITULO IV

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO FACTOR FAVORECEDOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Referirse a la formación docente implica abordar un objeto complejo que, lejos de ser autónomo, es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias. Referirse a la formación docente es referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos.

Se entiende la formación como "el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes, que se inicia formalmente cuando éstos empiezan a prepararse en los conocimientos básicos para el ejercicio de dicha profesión y recibe por ello una certificación institucional"⁴⁹

Así como el status profesional del docente es motivo de debate, la formación docente atraviesa por un tiempo de redefiniciones, de nuevos y tradicionales problemas que adquieren nuevos significados a partir de discutir qué función le corresponde a los docentes ante las nuevas demandas que se formulan al sistema educativo mexicano.

La formación del profesorado debe abordarse desde una orientación crítica. Una formación en la que se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad. Es necesario, entonces, desarrollar un paradigma de formación que responda al del profesional reflexivo. Esta perspectiva concibe al profesor como un profesional que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica.

⁴⁹ Davini, M. c, *modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina, 1990, p.111

A. Formación del profesorado: delimitación conceptual

Distintos análisis de la realidad educativa confirman que un factor para conseguir un sistema educativo de calidad es el propio profesor. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula.

Ahora bien, cuando se habla de la formación del profesorado es necesario hacer referencia a una serie de cuestiones muy diversas que precisan aclaración y matizaciones.

Son muchas y diversas las definiciones que se han dado de la formación del profesorado. Para Medina Revilla, es *"la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común"*⁵⁰

Por su parte, Villar Ángulo expresa que *"formar profesores es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar"*.⁵¹

Entonces, la labor o tarea docente implica actualizar las potencialidades del sujeto que se forma en todos los aspectos de su personalidad y facilitarle la tarea de incorporarse a la sociedad como un individuo útil.

⁵⁰ Medina Rivilla, A. *la formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, España, 1989, p.87

⁵¹ Villar Angulo, L.M. *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. España. 1990, p.47

Según Medina Rivilla, una necesidad imperiosa del profesorado para desarrollar una línea de trabajo coherente y fecunda, desde la cual puede desarrollar su profesionalización, es la necesidad de que el profesor encuentre su sí mismo.⁵² Con esto se destaca, cuál es realmente la raíz de la actividad de autoperfeccionamiento del profesorado. Un profesor no puede entregarse a su propia transformación si no es consciente de sus potencialidades y limitaciones. Es una tarea amplia, difusa y difícil y son unas exigencias personales de complicada adquisición, configuración y delimitación.

Por tanto, el desarrollo profesional de los docentes se debe hacer en contextos escolares que faciliten aprendizajes grupales, activos y participativos en donde los profesores se sientan comprometidos con la tarea educativa que llevan a cabo. El título que acredita a un profesional como docente, no es suficiente para un buen desempeño en las aulas, sino que será en éstas y en las escuelas donde surgirán los planteamientos que aúnen calidad de enseñanza y formación del profesorado.

Al respecto, Medina Rivilla considera que son dos los ámbitos que constituyen la formación del profesorado: la formación inicial adquirida y la práctica como contraste, afirmación, rechazo o superación de la primera; por lo que admite que la formación inicial del profesorado es insuficiente, por varias razones:⁵³

- Los planes de estudio no responden a las exigencias del presente tiempo y mucho menos abordan la dimensión prospectiva.
- Las técnicas de enseñanza, así como el desarrollo de clases, no ofrecen perspectivas que induzcan a la innovación.
- Los procedimientos y modelos de actuación están basados en la práctica tradicional, no cambian por falta de conocimiento del profesorado, sino más

⁵² Medina Rivilla, A. *Didáctica e interaccionen el aula*. Madrid, España. 1988, p.56

⁵³ *Ibid.*, p.58

bien por una especie de inercia, de origen institucional, que impide la renovación del trabajo en el aula.

- La misma oposición de los propios alumnos que rehuyen la investigación, la preparación y el perfeccionamiento mediante la indagación e iniciativa personal.
- La falta de hábito en la reflexión sistemática sobre la tarea cotidiana.
- Los mismos sistemas de evaluación que atienden o se centran más en los aspectos de contenido de conocimiento que en el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes.

Por lo anterior, es importante que el profesorado fortalezca su práctica docente y supere las limitaciones que puedan existir como parte de la formación inicial, ya que en todo momento se ha considerado que como factor favorecedor de la calidad educativa aparece la figura del profesor, el cual se concibe como factor prioritario en el proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones y como nexo entre la escuela y el entorno social.

Entonces, el profesorado debe responder actualmente a las demandas que la sociedad espera de las escuelas; por ello, si se quiere ofrecer una educación de calidad en las escuelas preparatorias del bachillerato universitario, el profesorado debe llevar a cabo un proceso de perfeccionamiento continuo.

B. La Formación permanente del profesorado

En toda reforma educativa se considera imprescindible una implicación formal de la formación del profesorado, con objeto de ir obteniendo mejoras cualitativas en los sistemas educativos. Gimeno Sacristán, se expresa en este sentido diciendo

que *"ganar calidad en el sistema educativo requiere mejorar la formación del profesorado"*⁵⁴

La mayoría de los colectivos docentes son conscientes de esta realidad y han puesto en marcha mecanismos de reflexión en torno al profesorado en ejercicio, a la vez que la organización de congresos y publicaciones encaminadas a la mejora de la formación permanente. Esto proporciona una idea de la importancia que se le asigna a la formación del docente con el objetivo de mejorar el sistema escolar y elevar la calidad educativa.

Medina Rivilla establece que *"la formación del profesor y las reformas educativas son dos componentes imprescindibles para lograr una educación de calidad"*⁵⁵

De esta manera, los cambios en la estructura organizativa en las instituciones educativas y la capacitación para el desarrollo del profesor son ejes nucleares en la mejora de la calidad educativa. En ese sentido, como dice Escudero: *"pretender mejorar la educación equivaldría, en gran medida, a abordar con profundidad la reconstrucción de las estructuras, procesos y cultura escolar que, a su vez, ha de llevar consigo una seria reconstrucción social, intelectual y profesional de los profesores, así como su capacitación y potenciación como verdaderos y decisivos agentes en las dinámicas de innovación y mejora de la educación"*⁵⁶

Si se parte de la base de que las políticas del sistema educativo en México tienen como objetivo prioritario mejorar la calidad de la enseñanza, es obvio que se deben sentar unas bases sólidas en materia de formación y actualización del profesorado para poder lograrlo.

⁵⁴ Gimeno Sacristán, J. *La Formación del Profesorado en la Universidad*. Revista Educación y Sociedad n.º 2. Madrid, España, 1982

⁵⁵ Medina Rivilla, A. *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, España. 1989,p.55

⁵⁶ Escudero, J.M. *La escuela como espacio de cambio educativo*. Sevilla, España, 1992, p.19

La formación del profesorado se enmarca en un estilo de profesionalización permanente, donde se analice y reflexione, tanto de forma individual como en colaboración con otros profesionales, sobre el sentido y las implicaciones de las prácticas educativas, de forma que la teoría y la práctica se integren y se complementen, generando así conocimiento. De esta manera la reflexión sobre las conductas y acciones docentes genera cambios positivos en sus actitudes y comportamientos.

La formación del profesorado debe nacer de las necesidades de la propia institución y de sus relaciones con el entorno. La universidad, en este caso, es el lugar más idóneo para la formación continua de los profesores, ya que las instituciones de educación superior deben ser "verdaderos laboratorios" donde se desarrollen las nuevas prácticas ligadas a la diversidad cultural.

La formación del profesorado debe abordarse desde una orientación crítica. Una formación en la que se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad.

En consonancia con ello, la formación docente que se propone para el profesorado que conforma las escuelas del bachillerato universitario, se basa principalmente en una reflexión del profesorado sobre las acciones que realiza en su práctica docente, de tal manera que, mediante un proceso de auto evaluación, pueda analizar sus teorías de la enseñanza como actividad propia y del proceso curricular, sus acciones funcionales de interrelación, sus actitudes y sus aptitudes, planteando, si es preciso, la necesidad de reconsiderar la naturaleza de la práctica docente. Esto conduciría hasta límites imprevisibles dado el carácter creador de la reflexión, tal como expresa Elliot: *"mediante la reflexión y el diálogo es posible*

*progresar en el desarrollo de las formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica*⁵⁷

Siguiendo la línea de este autor y, a través de la experiencia en las escuelas del bachillerato universitario, se percibe la necesidad de que estos procesos de reflexión y deliberación pasen de la dimensión meramente individual a la cooperativa, de manera que se puedan desplegar conocimientos prácticos compartidos, a través de la reflexión, el diálogo y el contraste de opiniones. Lo anterior sugiere un proceso de investigación-acción⁵⁸, en el que participarían grupos de profesores, que mediante el análisis y reflexión de su propia práctica docente, construirían un instrumento preferente en su desarrollo profesional como docentes, progresando en el conocimiento de la teoría y en la transformación asumida y reflexionada de la práctica.

C. La Formación permanente del profesorado centrado en la escuela

Para analizar la esencia o el sentido del concepto de Formación Permanente del Profesorado centrado en la escuela, resulta conveniente citar a Elliot, quien establece tres distinciones básicas respecto al concepto.⁵⁹

- *Entre la formación permanente que beneficia a la escuela como institución y la que beneficia al profesor como sujeto individual.* En el primer caso se considera a la escuela como un sistema impersonal, en donde los sujetos que actúan, desempeñan roles y funciones abstractos, de aquí que las teorías de la organización, los sistemas orgánicos, en definitiva, las perspectivas en términos generales, van encauzadas a subsanar los fallos y las deficiencias de la escuela como sistema, mientras que en el segundo caso, se trata de atender al profesorado como entidades individuales sobre

⁵⁷ Elliot, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*; en Galton, G. Y Moon, B. *cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, 1986, p.237.

⁵⁸ Elliot, J. *la investigación acción en educación*. Madrid, 1990, p.83.

⁵⁹ *Ibid.*, p.99.

cuya actuación y, a partir de la reflexión sobre su práctica, habrán de mejorar la calidad de la enseñanza; y la relación con las instituciones se vincula a través de la financiación de los programas que se han de desarrollar.

- *Respecto al desarrollo personal y al desarrollo del curriculum.* Desde este punto de vista, ambos están íntimamente relacionados, fundamentalmente porque el desarrollo del curriculum no es una actividad concreta y mensurable, que no puede definirse en términos de reglas precisas, porque la mayoría de sus objetivos están constituidos en ideas y valores a plasmar y no en productos a medir. Es entonces cuando se hace imprescindible el método deliberativo de la reflexión sobre la práctica. Y es esta reflexión sobre la acción, la que constituye al núcleo de la formación permanente del profesorado.

- *Entre la formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la basada en ésta.* En el primer caso se hace referencia a la Formación del Profesorado desde diferentes perspectivas y ángulos, incluso desde la administración u organizaciones extraescolares que influyen en ella. Pueden ser talleres, grupos de expertos, organismos superiores, entre otros. Pero no es eso realmente lo que modifica la escuela y lo que influye en la formación permanente del profesorado, porque viene dado de fuera, y por tanto, impuesto en mayor o menor proporción. Cuando se habla de formación permanente del profesorado basada en la escuela, se refiere al perfeccionamiento del profesorado elaborado sobre sí mismo, mediante la reflexión de su actuación y en la búsqueda constante de alternativas en torno a la toma de decisiones. Alternativas y decisiones que han de ser configuradas en el seno mismo de la entidad escolar y por sus propios profesores, en torno a programas elaborados por ellos mismos o aceptados conscientemente, en los que se vean implicados de manera activa y positiva.

Elliot desarrolla estos conceptos a partir de las ideas de Grundy y Kemmis, y sintetiza los aspectos del proceso de la formación permanente del profesorado de la siguiente manera:⁶⁰

- El resultado consiste en la decisión sobre la mejor estrategia a seguir para realizar los propios objetivos de una situación concreta.
- Se trata de un método adecuado cuando los objetivos de la actividad incluyen ideales y valores que no pueden definirse con arreglo a resultados mensurables.
- Supone una reflexión sobre medios y fines tomados en conjunto. Las personas profundizan en la comprensión de los objetivos mediante su reflexión sobre las estrategias que emplean para llevarlos a cabo.
- Dado que los juicios acerca de las estrategias llevan consigo un elemento de "salto en el vacío" cuando los objetivos a alcanzar no pueden ser definidos de forma precisa, deben someterse a un diálogo sobre la marcha con los compañeros y participantes.

Esta indagación, reflexión, elaboración de alternativas y programas no tiene por qué ir al margen de los apoyos institucionales tanto internos como externos, sino que más bien es responsabilidad de la Universidad, a través de sus instituciones; fomentar los grupos de trabajo del profesorado que investiguen sobre su práctica para mejorar su actuación.

Partiendo de la base de que la formación del profesorado más idónea es la basada en la escuela, y conociendo la diversidad de estilos docentes y que, por tanto, el cuerpo docente es heterogéneo, los procesos de perfeccionamiento que

⁶⁰ Grundy, S. y Kemmis, S. Educational action-research in Australia: The State of The Art. Deckin University Australia, 1981; citado en Elliot, J. La investigación acción en educación. Madrid, 1990, p.111

se emplean deben ser variados y diferenciados. Sería inadecuada la utilización de una única estrategia o estrategias homogenizadas en este contexto tan diversificado.

Las instituciones encargadas de incentivar y coordinar los procesos de formación del profesorado habrán de ofertar formas variadas que respeten la diversidad del profesorado, con el fin de que potencie su participación activa en la planificación de su propia formación.

Esto permitirá la adaptación de recursos y los medios disponibles a sus propias características y necesidades y propiciará estructuras, que den cabida a propuestas plurales y abiertas que, faciliten el paso a una constante revisión y reformulación de los planteamientos.

Sería conveniente que las Universidades, mediante las instituciones responsables en materia de Formación del Profesorado, arbitraria los mecanismos necesarios para garantizar una flexibilidad en el desarrollo de los programas de formación, acordes con las estrategias organizativas, que permitan una participación flexible y abierta a diversas posibilidades. A este respecto, se considera, que habrá que buscar la fórmula que incluya motivaciones, incentivos, supervisión y control con el fin de que el profesorado, dentro de un abanico de amplia flexibilidad, asuma sus responsabilidades y se implique en su propio perfeccionamiento.

Sería deseable que se generara una dinámica en forma de continuo coherente que arranque de la forma inicial y se prolongue indefinidamente a lo largo del tiempo, considerando la formación permanente del profesorado, como parte inherente de la actividad profesional de los docentes.

Este continuo coherente debería generarse de una manera espontánea, nacida de las propias escuelas preparatorias del bachillerato universitario, en cuyo

seno se gestaría la fórmula dinamizadora y diversificada a la que se alude anteriormente, de acuerdo con las necesidades de cada escuela.

En esta propuesta se pone de manifiesto, el respeto a la autonomía de las escuelas del bachillerato universitario y de su profesorado, que permita la creación y desarrollo de una cultura organizativa propia, como una dimensión envolvente que estará constituida por el conjunto de creencias, normas implícitas y sentimientos, acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de resolver los problemas, de trabajar y de relacionarse dentro de la escuela. Este carácter autónomo que se sugiere en la formación del profesorado, se justifica al considerar las siguientes razones, enunciadas por González:⁶¹

- La diversidad, el punto de partida en el que se encuentran los docentes: distintos conocimientos, especialización diversa, diferentes grados de motivación.
- El distinto nivel de implicación previa en actividades o procesos de formación permanente y de actualización disciplinaria y didáctica.
- La diversidad de funciones que puede desarrollar el profesorado dentro de la escuela: según etapas, áreas, modalidades, funciones de organización y apoyo psicopedagógico.
- El carácter específico de la demanda de profesorado cualificado en cada escuela.
- La diversidad de experiencias y tradiciones en formación permanente de cada escuela.

⁶¹ González, M.T. *Centros escolares y cambio educativo*; en Escudero, J.M. y López Yáñez, J. (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, 1992, p.76.

En definitiva, se considera que la formación permanente del profesorado debe dar cabida a todos aquellos profesionales, con larga experiencia en alguna de las áreas del conocimiento, ofreciéndoles la oportunidad de que se incorporen a trabajos de perfeccionamiento del profesorado, bien mediante proyectos de investigación, o por medio de otros recursos o elementos organizativos.

De lo anterior se deduce que, aquellos profesores encuadrados en unas características determinadas consideradas como excepcionales, son potencialmente profesionales que asumirán su formación permanente de forma asequible, progresiva y perfeccionando aquellas lagunas que surgen en su proceso formativo permanente.

Por ello, para la formación de esta tipología de profesores ha de adoptarse una metodología cualitativa, basada principalmente, en matizaciones sobre las observaciones y entrevistas, práctica diaria, corrección y retroacción, y revisión de la tarea diaria en su quehacer didáctico. Así pues, se puede definir en este enmarque a lo que se llamaría un profesor experto, cualificado por los atributos, que harían de él la característica del profesor ideal, el cual ha sido definido por Barcena como: *"el profesor ideal es instruido, bien organizado, líder constante en la clase, que interactúa con alumnos, colegas y que gestiona con eficacia"*⁶²

El profesor experto tiene conciencia de que ha de diseñar un aprendizaje y una metodología en un contexto determinado de alumnos. Por ello, estará más olvidado de lo que es el concepto de autoridad, seguro de sus posibilidades y mantenedor del status que representa. No obstante hay que destacar en el profesor experto que, a veces, soslaya el estudiar y formarse, actualizarse en nuevas metodologías, dispersando su atención en los incrementos salariales, autonomía de su trabajo, valoración y reconocimiento de su esfuerzo.

⁶² Barcena, F. *El sentido de la calidad moral de la práctica educativa: Significación de la calidad de educación como excelencia*. IX Congreso de Pedagogía. España, 1988.

Por lo anterior, se pretende subrayar la necesidad de que cada actividad de formación permanente del profesorado esté íntimamente ligada a la resolución de problemas planteados, reflexionando y estudiándolos a fondo para resolverlos totalmente, procurando que esta actitud de trabajo sea un hábito en las escuelas del bachillerato universitario y que se convierta en hábito también y en responsabilidad de las autoridades académicas. Todo ello con el propósito de que la adecuada formación del profesorado favorezca la calidad educativa.

D. Paradigmas significativos de formación del profesorado

La Formación del Profesorado se considera una parte esencial del Sistema Educativo Mexicano, por lo que su incidencia sobre él, puede ser el punto de referencia en el momento de observar cambios cualitativos en el sistema. Por ello, todo proceso de transformación de un sistema educativo va a depender, en gran medida, de lo que Medina Rivilla denomina "*estado de predisposición del profesor*", entendiendo éste como el conjunto de los niveles de ánimo, estímulos, participación, perspectivas, desarrollo profesional, pensamientos y actitudes.⁶³

Si estos niveles son elevados, se tendría un largo camino recorrido en todo el proceso, cuya meta final sería conseguir lo mejor de cada profesor y que éste, a su vez, se involucrara en el trabajo de equipo con el resto de compañeros de su escuela, estableciéndose, por tanto, una red comunicacional capaz de transformar el sistema educativo dotándolo de algo tan esencial como la calidad de la enseñanza.

Visto de esta manera y siguiendo a Medina Rivilla, se entiende la formación "*como un proceso y una consecución. Siendo el proceso el modo singular de cómo se va logrando la realización humana y la configuración de un estilo de ser, pensar, actuar y el resultado, en revisión permanente, sería el logro de un modelo*

⁶³ Medina Rivilla, A. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, 1989, p.87.

de *pensamiento-acción innovador, crítico y eficiente*⁶⁴ Esto implica, por tanto, el establecimiento de las condiciones que favorezcan la consecución de un perfil profesional que afectaría a todas las dimensiones del individuo y que vendría completado por una mejora de la calidad humana, social e institucional, en la que el profesor pudiera desarrollar su propio estilo de pensamiento, un pensamiento reflexivo y responsable.

En la investigación sobre la enseñanza se han ido tomando como sinónimos dos vocablos, paradigma y modelo. Otras veces, el término paradigma se ha utilizado como sinónimo de teoría, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Naturales. Sin embargo, es conveniente utilizar el término paradigma en la descripción de las distintas perspectivas existentes sobre la Formación del Profesorado. Según Khun, quien introdujo el término paradigma, y Crocker quien utiliza el mismo término en sus estudios sobre educación, aparecen dos formas distintas de utilizarlo:⁶⁵

- En primer lugar, se considera que un paradigma es aquello que une a una comunidad de científicos.

- El segundo significado se refiere a los "ejemplares compartidos", es decir, la utilización de métodos comunes, leyes o teorías que son compartidas y que caracterizan a una rama formada de la ciencia.

Así pues, la idea de ejemplares compartidos implica que un mismo problema reciba el mismo tratamiento que problemas anteriores. Teniendo en cuenta estas dos acepciones de paradigma, se considera que la última es la más adecuada para describir el análisis de los procesos educativos.

⁶⁴ Ibid., p.89.

⁶⁵ Crocker, R. *Los paradigmas funcionales de los profesores*. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 1986.

Por su parte, Zeichner menciona cuatro paradigmas principales que han dominado el debate y las predicciones científicas en la formación del profesorado en los últimos años. Estos paradigmas son:⁶⁶

- Tradicional-artesanal.
- Comportamental.
- Personalístico-humanista.
- Orientado a la indagación.

El análisis de cada caso de estos paradigmas que se presentan a continuación tiene la finalidad de fundamentar teóricamente este apartado. Con ello, se trata de indagar cuáles son las bases teóricas sobre las que se intentan las propuestas realizadas. Se busca fundamentalmente un profesor investigador, reflexivo y crítico.

1. Paradigma Tradicional-artesanal

Este paradigma de formación del profesor junto con el Comportamental, son ubicados por Zeichner dentro de las características del profesor "seguro" y "receptor", es decir, los profesores son meros receptores de un programa totalmente elaborado.⁶⁷

Dentro de la formación del profesorado, este paradigma ha sido usado con más frecuencia. Por el contrario, el número de investigaciones que se han realizado sobre su eficacia es muy reducido, debido a que no se puede llevar a cabo un control de la multitud de variables que intervienen en este tipo de preparación.

⁶⁶ Zeichner, K. *Paradigmas alternativos en la formación de profesores*. Sevilla, España, 1988, p.24.

⁶⁷ *Ibid.*, p.36.

La solución de la formación del profesor, según este paradigma, está basada en una concepción de la enseñanza como arte, y por tanto, los profesores son árbitros del fracaso de la enseñanza. En este sentido, Stenhouse dice que *"tanto la investigación como el curriculum son hipótesis que el profesor tiene que probar y al ejercitar un arte lo perfecciona, no lo estereotipa, no lo domina de una vez por todas, sino que siempre impone aspiraciones, en una fusión didáctica entre la idea y la práctica en continuo cambio"*⁶⁸

Desde esta perspectiva el profesor adquiere las habilidades de la elaboración de secuencias de destrezas que el artista aprende como rutina, las cuales le permitirán hacer sus clases más efectivas.

En la actualidad este paradigma es bastante usado en la formación del profesorado en la forma de una enseñanza del profesor basada en la experiencia, es decir, siguiendo a Dewey *"toda la educación se adquiere a través de la experiencia"*⁶⁹

Se debe criticar a este modo de formar al profesorado, ya que la variable que tiene mayor incidencia en este proceso es el azar, es decir, el profesor se formará mejor o peor dependiendo de las características del modelo a partir del cual debe aprender. La falta de fundamentación teórica por parte de los profesores tendrá como consecuencia que su práctica se caracterice por un proceso de reflexión sobre la misma.

Por otra parte, de esta perspectiva se deriva la multiplicidad de situaciones a las que el profesor deberá enfrentarse, y se piensa que sólo con una fuerte fundamentación teórica sobre el proceso de enseñanza y con una actitud reflexiva ante él mismo, podrá resolverlo. Estos dos aspectos son olvidados por este modelo de formación.

⁶⁸ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España, 1984, p.87.

⁶⁹ Dewey, J. *John Dewey on education*. New York, 1952, p.24.

2. Paradigma Comportamental

A partir de los años sesenta y setenta surge la necesidad de buscar la eficacia en el ámbito educativo en general y en la formación del profesorado en particular. Este planteamiento de la eficacia viene apoyado por el modelo de investigación proceso/producto que pretende relacionar el comportamiento del profesor mientras enseña, con las mejoras que muestran los alumnos como consecuencia de esta actuación.

El paradigma de formación del profesorado Comportamental se denomina así porque está basado en la epistemología positivista y la psicología conductista. Por ello, la acción del profesor es planteada en términos concretos, denominados "*competencias docentes*".⁷⁰

Dichos términos son entendidos como rasgos, características definidas en conductas observables, que se consideran básicas para incrementar el rendimiento de los alumnos.

Desde este punto de vista, la enseñanza es considerada como una producción y el profesor como ejecutor o aplicador de objetivos. Así pues, el profesor es considerado como un receptor pasivo del conocimiento profesional al que accede.

Dentro de este paradigma aparecen dos movimientos sobre formación del profesorado que han tenido una especial significación: la utilización de la microenseñanza y la formación del profesor basados en competencias. Ambas se basan en el uso de microcriterios de eficacia que descomponen el acto didáctico en sucesos, elementos o actividades.⁷¹

⁷⁰ Cooper, J. *La microenseñanza: La precursora de la formación del profesorado basada en competencia*. Madrid, España, 1983, p.77.

⁷¹ *Ibid.*, p.80.

Algunos autores como Houston y Howsam, describen las características fundamentales de la instrucción basadas en competencias, y señalan las siguientes:⁷²

- Especificación de los objetivos del alumno en términos conductuales.
- Especificación de los medios para determinar si la ejecución logra el nivel del criterio indicado.
- Provisión de uno o más medios de instrucción pertinentes a los objetivos, a través de los cuales se llevarán a cabo las actividades de aprendizaje.
- Participación pública en los objetivos, criterio, medios de asesoramiento y actividades alternativas.
- Evaluación de la experiencia de aprendizaje en términos de criterios de competencia.
- Situar en el alumno la responsabilidad de lograr criterios.

A su vez, Hall y Jones describen las características básicas de la instrucción basada en competencias de la siguiente manera:⁷³

- Un conjunto de objetivos de aprendizaje que se definen de forma que puedan ser observados a través de conocimientos o conductas del estudiante previamente especificadas.
- Los niveles mínimos de aprovechamiento se establecen como un criterio de éxito.

⁷² Houston, W. y Howsam, R. *the status of competency based education*. New York, 1982, p.33.

⁷³ Hall, G. y Jones, S. *Clinical supervision in teacher education as a research topic*. New York, 1983, p. 56.

- Las competencias son especificadas para que la evaluación del aprendizaje del alumno se pueda realizar por medio de la observación directa.
- Los objetivos son conocidos por el alumno al comenzar una experiencia de aprendizaje.
- El nivel de dominio que va a ser utilizado como criterio de aprovechamiento válido es conocido por el alumno, de antemano.
- La objetividad en la evaluación del rendimiento se busca utilizando como primera fuente de evidencia las ejecuciones del estudiante.

Uno de los inconvenientes que surgen en este modelo de formación del profesorado basado en Competencias, está en el origen y extensión de las conductas que deben adquirir los profesores.

Con respecto al primero, Norman, citado por Villar Ángulo señala que las fuentes de las que se extraen las principales competencias docentes son:⁷⁴

- Análisis del rol del profesor.
- Análisis de modelos teóricos de instrucción.
- Valoración de necesidades.

En cuanto al límite o extensión de las competencias se han desarrollado una serie de estudios que pretenden explicitar aquellas competencias que se consideran genéricas y sirven como base al profesor. En este sentido, autores como Oliva y Henso han especificado algunas competencias grupales en torno a cuatro categorías importantes.⁷⁵

⁷⁴ Villar Angulo, L. *La Formación del Profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid, España, 1987, p.257.

⁷⁵ Oliva, F. y Henso, K. ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?; en Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, España, 1985, p. 360.

- Destrezas de Comunicación.
- Destrezas Administrativas.
- Destrezas interpersonales.
- Conocimiento básico.

Las competencias son entendidas como la esencia del curriculum en el sentido que van a ser referidas, por un lado, al contenido y por otro, a la especificidad de la declaración. El contenido está constituido por conocimientos, destrezas y actitudes.

Algunos autores como Villar Ángulo, indican que es necesario la identificación de las competencias de forma operativa. Dicha operatividad va a venir definida por una serie de requisitos, tales como: que se resuman en términos de profesor-alumno, que indiquen qué deben hacer el profesor y el alumno; que muestren cuáles son las condiciones necesarias para ejecutar el comportamiento y que se detallen los criterios para efectuar la tarea.⁷⁶

Las críticas que se hacen a este tipo de paradigma vienen definidas por aportaciones conductistas. En este sentido se incide en la interpretación del aprendizaje como equivalente a la modificación de la conducta, que los objetivos son los únicos que influyen en la reacción a los programas y que la enseñanza y el curriculum se orientan a la consecución de fines conductistas.

De este modo, Villar Ángulo afirma que el profesor se forma exclusivamente en las competencias seleccionadas, siendo incapaz de adaptarse o comprender situaciones docentes nuevas.⁷⁷

⁷⁶ Villar Angulo, L. *Modelo inducido de enseñanza aprendizaje*. Sevilla, España, 1980, p.99.

⁷⁷ *Ibidem*.

Otra crítica, viene referida en relación a que al profesor se le enseña a ejecutar una determinada destreza, pero cuando debe emplearla y cómo, no se especifica en dicho programa.

No obstante, se sugiere adecuar las competencias a las exigencias sociales presentes y futuras y modificar el rol del profesor, dependiendo de las situaciones reales que se presenten en su aula.

3. Paradigma Personalístico- humanista

El paradigma personalístico-humanista se apoya en la psicología del desarrollo y en la epistemología fenomenológica. Es la antítesis del paradigma tecnológico, en el que habitualmente se basan los programas y las metodologías de formación. Se observa en él la influencia de la psicoterapia, puesto que aquí la persona gana más importancia que los precisos formalismos.⁷⁸

La psicología receptiva considera a los seres humanos como acontecimientos únicos en el proceso del devenir, no como objetos que hacen o modelan, es decir, esta concepción considera que el sujeto no está influido pasivamente por los hechos del entorno, sino que éste opta activamente, decide y da respuesta a la realidad en función de la objetividad de la misma y de la forma en que dichos sujetos perciban y organicen dicha realidad.

Según Combs, la persona, ante la multiplicidad de situaciones que se le presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúa de acuerdo con este esquema tridimensional que le lleva a considerarlo de forma distinta a cualquier otra que percibiera dichas situaciones.⁷⁹

⁷⁸ Combs, A. *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, España, 1979, p.30

⁷⁹ *Ibid.*, p. 35.

En este sentido, la educación personalizada rechaza la creación de una serie de comportamientos limitados y busca ayudar al sujeto para que él mismo sea capaz de diseñar su propio proyecto de vida.

Por todo ello, la formación humanística del profesorado intenta fomentar aquellas dimensiones que ejercitan los conceptos de relación de ayuda o de terapia, profundizando en la vida interna del educando, de tal forma que se produzca un cambio, no sólo a nivel de conducta manifiesta sino de sus percepciones, sensaciones, actitudes y creencias, así como en la comprensión de sí mismo y de su mundo.

Dentro de este paradigma, se entiende por profesor eficaz *"aquel ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios proyectos y los de la sociedad en la educación de otras personas"*.⁸⁰

Desde esta perspectiva, la principal destreza que debe ser considerada en el profesor es la de poseer ciertas cualidades personales y características humanas, ya que, según Combs, en un individuo el que sea profesor eficaz o no depende fundamentalmente de la naturaleza de su particular mundo de percepciones.

Por tanto, para el paradigma personalístico, la formación del profesor *"es una forma de desarrollo adulto, un proceso de llegar a ser, más que un proceso de enseñar cómo enseñar"*⁸¹

De acuerdo con este paradigma el profesor debe aprender a hacer uso eficaz de sí mismo, es decir, reconociéndose a sí mismo y permitiendo que los demás lo vean como es. Para conseguir todo esto es necesario producir los cambios oportunos en el concepto de sí mismo de los profesores, procurando actitudes de

⁸⁰ Ibid., p.39.

⁸¹ Ibid., p.44.

auto aceptación y de apertura a la experiencia con sentimientos de compromiso, encuentro y solidaridad humana.

Al respecto, Moustakas define a los profesores eficaces como *"aquellas personas que están abiertas a la experiencia, capaces de determinar su destino por sí mismos, aceptar su mismidad y la de otros, se identifican con (os otros, a los que también respetan y en los que confían"*⁸²

Por su parte, Combs indica que las personalidades con alto grado perceptivo pueden caracterizarse por lo siguiente:⁸³

- Tienen a verse a sí mismos de manera positiva.
- Perciben su mundo y se perciben a sí mismos de manera exacta y positiva.
- Se *identifican* profundamente con los demás.
- Están bien formados.

En estudios realizados por Combs, se ha intentado caracterizar cómo se percibían a sí mismos los buenos profesores y se ha encontrado que dichas características están asociadas con la ayuda eficaz. Estas características son las siguientes:⁸⁴

- Los buenos profesores se suelen identificar con los demás y no se sienten diferentes.
- Los buenos profesores se consideran básicamente más suficientes que insuficientes.

- Se consideran dignos de confianza.

⁸² Moustakas, C. *Autorrealización del profesor a través de la enseñanza*. Madrid, España, 1987, p. 100

⁸³ Combs, A. *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid, España, 1979, p. 69.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 73.

- Se consideran válidos.

Todos los rasgos señalados muestran el perfil del buen profesor y, por tanto, estas serán las características que se necesitan conseguir en la formación de los profesores. Pero, ¿cómo conseguir que los profesores en el futuro posean estas características? Combs señala las siguientes medidas para lograrlo:⁸⁵

- Crear una atmósfera en la escuela, entre sus clases y actividades, que estimule y facilite el descubrimiento de su mismidad como mejor profesor y como mejor persona.
- Proporcionar experiencias diseñadas para ayudar a los profesores a verse a sí mismos como personas eficaces y adecuadas.
- Colaborar activamente en el esfuerzo del profesor por encontrar sentido propio como persona y como profesor.

Este modelo sugerente presenta una serie de aspectos que permiten incluir al profesorado dentro del paradigma personalístico de formación. Así, el modelo sugiere qué tareas deben ser enseñadas a los profesores así como qué tipo de profesor se quiere conseguir. De acuerdo con esto, el modelo pretende conseguir la madurez de los profesores en formación y organizar las destrezas específicas para dominar su experiencia vital.

En relación con lo anterior, Blume proporciona unas directrices de gran valor para elaborar un programa humanístico de formación del profesorado:⁸⁶

- Es necesario que los profesores descubran el sentido personal de la información que reciben.

⁸⁵ Ibid., p.76.

⁸⁶ Blume, R. *Clanes para la formación del profesor: un enfoque humanístico*. Madrid, España, 1980, p.170.

- Es mejor aprender pocos conceptos que muchos datos.
- El aprendizaje es más eficaz si se siente primero la necesidad de aprender.
- Los profesores aprenden con más facilidad y rapidez si pueden participar en las decisiones sobre su propio aprendizaje.
- Los profesores enseñan del mismo modo que les han enseñado a ellos y no como les han enseñado a enseñar.
- La objetividad es de gran valor para un investigador pero no muy útil en profesiones como la enseñanza.
- No existe ningún detalle informativo ni una sola habilidad específica esencial para la enseñanza eficaz.
- Los profesores serían más eficaces si estuvieran autorrealizados.

Estas directrices junto con las características de los profesores eficaces, anteriormente señaladas, pueden ser la base para crear un buen profesional de la educación basado en el modelo humanista.

Sin embargo, este paradigma de formación del profesorado ha sido criticado en el "cómo" llevar a cabo la formación de los profesores. En este sentido, Gimeno Sacristán dice que "*es una tendencia filosofante e ineficaz*"⁸⁷.

A esta crítica hecha por Gimeno Sacristán, es conveniente añadir que este paradigma no establece pautas concretas de cómo se ha de llevar a cabo un programa de formación desde esta perspectiva. Además, una formación basada

⁸⁷ Gimeno Sacristán, J. *El profesor un investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Madrid, España, 1983, p.51.

exclusivamente en el desarrollo de la persona y que olvida formar al profesor en capacidades concretas -como puede ser el uso de medios o de metodologías-, puede tener como consecuencia el que se prepare a un buen profesor, pero no un buen diseñador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Paradigma Orientado a la indagación

El paradigma orientado a la indagación ve al profesor como a un agente activo de su propia formación para la enseñanza, y asume que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que las constriñen, tanto más tendrá la posibilidad de poder controlar y cambiar esas acciones.⁸⁸

Por otra parte, es evidente que las instituciones educativas controlan la conducta humana. La escuela, al proporcionar al profesor modelos definidos de antemano, lleva a seguir una dirección contra otras muchas teóricamente posibles, de forma tal, que una estructura que sirve de barrera para la experimentación con otras estructuras alternativas, dificulta o impide la introducción de innovaciones en el medio escolar. Por ello, el proceso de indagación, requiere que los profesores consideren problemático todo aquello que se da por supuesto en el profesor, en las tareas de enseñanza y en la instrucción en general.

En resumen, este paradigma pretende conseguir un profesor reflexivo, proporcionándole capacidades para el ejercicio de la reflexión que le permitan analizar los problemas que se le presentan en la práctica y los conflictos que le rodean.

Por otro lado, este paradigma aparece caracterizado por ser igualmente problemático. El paradigma promueve acciones para el cambio, tratándose de indagar sobre la enseñanza y sobre el contexto en que se realiza la misma.

⁸⁸ Gilbert, R. ¿Quién es bueno para enseñar? Buenos Aires, 1983, p. 13.

Algunos autores como Dewey, manifiestan que el fin primordial de los programas de preparación del profesorado debería ser el de ayudar a los profesores a reflexionar sobre los principios que subyacen en la práctica.⁸⁹

Estas afirmaciones son básicas para entender que no existe una línea divisoria entre los diferentes paradigmas, y ello, atendiendo no sólo a los criterios cronológicos sino también a la experimentación de programas de formación del profesorado en los que a menudo se combinan diversos enfoques, que podrían enmarcar tanto el paradigma personalístico-humanista como el orientado a la indagación, por su objetivo principal: promover la reflexión de los estudiantes y del profesorado.

De este modo, la idea de que el profesor tiene que ser crítico de su propia práctica, entendiendo su enseñanza como solución de problemas cotidianos tal como lo establecía Dewey, para la que el profesor obviamente tiene que ser algo más que un técnico, se ha mantenido reservada bajo las presiones de una concepción eficientista del curriculum del aprendizaje y de la formación del profesorado. La decisión positivista, ha sido su sustento, impidiendo la posibilidad de admitir el valor de la reflexión y la visión crítica del conocimiento, base de todo progreso, como un recurso de la formación del profesorado y como una necesidad para el desarrollo personal y profesional del profesor.⁹⁰

Al respecto, y siguiendo a Goodman, conviene mencionar las características de este nuevo paradigma que lo diferencia de los anteriores, entre las que destacan las siguientes:⁹¹

- Frente al modelo tradicional-artesanal, enfatiza la formación de la lógica como instrumento crítico y técnico para la práctica.

⁸⁹ Dewey, J. *John Dewey on education*; citado en English, F. y Hill, J. *Calidad Total en la Educación*. México, 1998, p. 36.

⁹⁰ Goodman, J. *Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico*. España, 1987, p.66.

⁹¹ *Ibid*, p. 77

- Frente al modelo comportamental o de competencias, plantea la necesidad de considerarlas como destrezas abiertas. Esto conlleva el que se ponga mayor énfasis en las bases científicas de sus consecuencias, que en la mera exhibición conductual de la competencia misma.
- Frente al modelo personalístico-humanista, plantea la no disociación entre la formación personal y profesional sin reducir la segunda a la primera; este paradigma admite en su planteamiento el valor de la personalidad para explicar la acción profesional, aunque a diferencia del paradigma personalístico, acentúa el valor del conocimiento como vía de educación de la propia personalidad del profesor.

En definitiva, frente a los planteamientos técnico-científicos, de racionalidad técnica, que exigen al profesor ligar el *conocimiento científico ya elaborado*, así como sus derivaciones tecnológicas, surge un planteamiento crítico opuesto, que parte de que el profesor no puede ser sólo una persona que aplica conocimientos elaborados por otros, sino que tiene que desarrollar su propio conocimiento.

Por tanto, ante el paradigma orientado a la indagación, el profesor es un profesional autónomo, libre y responsable, un *"reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo"*.⁹²

Una de las principales características del profesor es su profesionalismo, que en el documento "Call Ford Chang" significa que los profesores no sólo *"siguen las direcciones de un manual u obedecen las instrucciones de los directores o inspectores, sino que constantemente adoptan decisiones complejas sobre el currículum, los estudiantes y la instrucción"*.⁹³

En el paradigma orientado a la indagación, el juicio reflexivo y la acción

⁹² Gimeno Sacristán, J. *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Madrid, España, 1983, p. 60.

⁹³ Combleth, C. Ritual and rationality in teacher education reform, educational research. New York, 1986, p. 14; citado en Villar Ángulo, L. Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Sevilla, España, 1987, p. 113.

informada son los elementos claves del profesionalismo, que caracterizan al profesor desde esta perspectiva; partiendo pues, de la base de que la enseñanza es una profesión.

Se pretende preparar a un profesor, a un *"proyecto de docente"* que ha de entrar a formar parte de una comunidad de profesionales de la enseñanza. Y como señalan Shulman y Sykes, *"las profesiones aprendidas definen y codifican sus cuerpos genuinos de conocimiento y destreza, las comunican a generaciones sucesivas de practicadores profesionales, y entonces asumen responsabilidad para establecer normas de actuación y para certificar a los miembros de la comunidad profesional que poseen los niveles mínimos de conocimientos y de destrezas"*⁹⁴

La preparación del profesor, por tanto, está dirigida a que adquiera profesionalidad, la cual según los estudios de Hoyle puede ser de dos tipos: profesionalidad restringida y profesionalidad amplia.⁹⁵

El profesional restringido, se caracteriza por un alto nivel de competencia en el aula, se centra en el estudiante o en la materia, sabe comprender y tratar a los alumnos, le satisface altamente su relación personal con ellos, evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y los logros de los alumnos y suele asistir asiduamente a cursos prácticos.

El profesional amplio, tiene, además de las características enunciadas, un compromiso, unas perspectivas diferentes y ciertas capacidades como:

⁹⁴ Shulman, L. y Sykes, G. *Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective*. New York, 1986, p. 79.

⁹⁵ Hoyle, E. *Educación, innovación y el rol del profesor*. New York, México, 1982, p. 123

- Considera su tarea en el amplio contexto de la escuela, la comunidad y la sociedad.
- Participa activamente en actividades profesionales.
- Intenta unir teoría y práctica.
- Establece algún compromiso con una determinada forma de teoría del curriculum y con algún modo de evaluación.

Algunos de estos rasgos han sido cuestionados por Stenhouse, quien considera que las características críticas del profesor amplio, básicas para la investigación y el desarrollo fundamentado del curriculum, son:⁹⁶

- Una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis.
- Estudiar la labor realizada por otros profesionales.
- Comprobar las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Estas características o dimensiones son concebidas por Stenhouse como un compromiso de cuestionamiento constante de la enseñanza sobre el modo de pensar y el interés por comprobar la teoría en la práctica.

Otra característica definitoria del profesor en el paradigma orientado a la indagación, es su papel en la investigación educativa. Existen dos modelos fundamentales de concebir el papel del profesor en relación con la teoría pedagógica. Según Elliot, estos modelos son:⁹⁷

⁹⁶ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España, 1984, p. 89.

⁹⁷ Elliot, J. *Auto evaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*; en Galton, G. y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona, España, 1986, p. 246.

- Modelo de generación de conocimientos,
- Modelo de aplicación de conocimientos.

El modelo de generación de conocimientos implica un desarrollo profesional, considerando la actitud del profesor para discernir cuál es el tipo de acción que se requiere en cada caso particular dado. Dicho discernimiento depende de un conocimiento profundo de la situación y en esta situación el conocimiento adquirido sobre la base de la experiencia pasada con casos similares, puede sensibilizar al profesional, para identificar rasgos que sean relevantes para la situación actual. La formación y perfeccionamiento del profesor en el enfoque de generación de conocimientos se produce partiendo de la base, por lo que, para mejorar la práctica docente, ha de basarse en el conocimiento adquirido generado por los profesores y no por lo que investigadores, instituciones o directores planteen desde posiciones alejadas de la práctica.

El modelo de aplicación de conocimientos, formula generalizaciones derivadas de muestras y no de estudio de casos dando normas de acción a partir de las conclusiones de estas investigaciones, con lo cual se facilita el control jerárquico de las actividades docentes. Los investigadores producen el conocimiento, los entes de *formación del personal* lo convierten en normas técnicas y habilidades y los directores escolares controlan su *aplicación a nivel de las aulas*.

En definitiva, se concibe al profesor como investigador en el aula, con capacidad para asumir una postura investigadora frente a la enseñanza que imparte. Según Stenhouse, una postura de esta naturaleza implica que:⁹⁸

- Los profesores elaboren informes sobre reflexiones.

- Debe alentarse a los profesores para que colaboren en investigaciones sobre temas comunes.

⁹⁸ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España, 1984, p. 101

- La investigación profundice lo suficiente en el tema estudiado como para extraer implicaciones aplicables a la política educativa.

Se puede apreciar, que esta postura es más sociocrítica que interpretativa, en el sentido que señalan Carr y Kemmis: *"la definición participativa, democrática de la investigación acción colaborativa da forma y sustancia a la idea de una comunidad crítica dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación"*⁹⁹

Por tanto, en el paradigma orientado a la indagación, el profesor se convierte en un profesor-investigador y la formación de éste se orienta hacia el desarrollo de estructuras conceptuales abiertas y flexibles que permiten comprender, interpretar y por tanto mejorar la realidad del aula.

En la formación de los profesores, desde esta perspectiva, existe como nota característica de este paradigma, un destacado e importante esfuerzo en el desarrollo de las diversas formas de reflexión. Por tanto, una de las tareas fundamentales en la formación de los profesores será el desarrollo en ellos de la capacidad de acción reflexiva.

Por lo que respecta a la reflexión docente, característica demandada por numerosos formadores de profesores en la actualidad, destacan dos tipos fundamentales:¹⁰⁰

- Una reflexión acrítica: es una tendencia que presenta la realidad "como natural e incuestionable". Ésta ha sido denominada *"conservadurismo reflexivo"*, la cual es poco útil en la formación del profesorado porque es difícil que cambie la práctica si no cambia las ideas que subyace en ella.

⁹⁹ Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España, 1988, p.23.

¹⁰⁰ Zeichner, K. *Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado*. Sevilla, España, 1988, p. 117.

- Una reflexión crítica: en la que se reflexiona sobre el contexto educativo, llegando al análisis de las relaciones educativas sociales, económicas y políticas, todas ellas condicionantes que modelan la práctica en el aula.

De lo anterior se concluye que, en el paradigma orientado a la indagación, el conocimiento y las habilidades que han de ser fomentadas en la formación del profesorado, deben responder a las necesidades e intereses que los profesores perciben para, de esta manera, llegar a formar un profesor que sea agente activo de su profesionalización, innovador e indagador, que reflexione sobre su medio y que investigue en su aula.

Las ideas y la acción se funden en la práctica. El autoperfeccionamiento surge del intento de mejorar la propia práctica y este proceso sólo se puede hacer realidad mediante la reflexión sobre ella. El arte del profesor se va perfeccionando a medida que se van introduciendo pequeños elementos de mejora y esto sólo es posible mediante un análisis pormenorizado del proceso, para insertar, adecuadamente, aquellos refuerzos que permitan enderezar la tarea cuando se ha *producido la más ligera desviación*.

Por tanto, las escuelas del bachillerato universitario son los escenarios donde el profesor actor demuestra sus habilidades; éstas sólo pueden perfeccionarse con un afán de mejora, con un esfuerzo personal y con una ayuda externa, bien mediante críticas constructivas, bien por medio de apoyos personales asistenciales y de recursos. Bien entendido que estos últimos nada significarían sin el esfuerzo personal del docente.

E. A manera de conclusión

El análisis de la realidad en el ámbito de la educación, confirma que un factor favorecedor para lograr la calidad educativa lo constituye la formación del

profesorado. Su preparación académica y su desarrollo profesional son indispensables para llevar a cabo una acción educativa de calidad.

Se ha escuchado con mucha frecuencia aquella frase de *"el profesor nace no se hace"*. Evidentemente esto es cierto en parte, ya que es justo valorar aquellas cualidades y aptitudes propias de ciertos profesores, que recapitan para el acercamiento cálido a sus alumnos, haciendo así la enseñanza más agradable y los contenidos de aprendizaje más asequibles. Pero es evidente que todas esas cualidades, se verán fortalecidas por una buena técnica y una metodología científica adecuada y sistemática; por lo que aquellos profesores que carezcan de esas cualidades, pueden suplirlas con su espíritu de trabajo serio de reflexión sobre su propia práctica educativa.

En cualquier caso, la reflexión como base de la indagación resulta un elemento imprescindible ante la nueva perspectiva de formación del profesorado. Es necesario, por tanto, que los docentes que conforman las escuelas del bachillerato universitario, compartan la ideología de la mejora, la colaboración profesional de los miembros de la comunidad educativa y la toma de decisiones respecto a una planificación curricular de carácter indagador.

El perfeccionamiento de las escuelas del bachillerato universitario depende del número de profesores con capacidad reflexiva, de la atención a sus necesidades y de tratar de asegurarse que sus virtudes no queden frustradas por el propio sistema. El sistema universitario debe ofrecer los medios necesarios para la innovación y transformación de las escuelas del mismo, lo cual puede lograrse mediante el perfeccionamiento de su profesorado.

Los buenos profesores son capaces de crear una buena enseñanza, porque no sólo conocen la disciplina, sino los métodos, estrategias y recursos que permiten acercarlos como objeto de aprendizaje a los sujetos que aprenden. En

este sentido se desempeña una vez más el papel de profesor como mediador entre el sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje.

En conclusión, los buenos profesores son normalmente autónomos en su juicio profesional. No dependen profesionalmente de investigadores o de supervisores. Ellos son los que innovan, ellos son los que indagan, ellos son los que reflexionan sobre su propia práctica y ellos son, en definitiva, los que garantizan con sus actuaciones, la mejora de la calidad educativa, su propio perfeccionamiento y dignificación.

CAPITULO V

EL CURRÍCULUM COMO FACTOR CENTRAL EN LA CALIDAD EDUCATIVA

La calidad en sí misma, es un concepto difícil de precisar. Cuando se le considera en relación con el currículum, también de carácter complejo, plantea problemas conceptuales complicados. Porque el modo en que el currículum sea definido, planificado, aplicado y evaluado influye decisivamente en la calidad educativa.

Los intentos que hasta ahora se han llevado a cabo para sistematizar el sentido del currículum, han devuelto una considerable diversidad de concepciones y acepciones, cada una de ellas, como afirma Ángulo, portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social en general, del estudiante y, por supuesto, de la escuela¹⁰¹; o más suavemente, como indica Elliott *"piezas de argumentos"*, es decir *"estructuras retóricas en las que se inserta la definición para persuadir del valor de algo en particular en los acontecimientos educativos"*¹⁰²

Pero la intención en este capítulo, no se orienta al análisis socio-político del currículum, ni a proponer una nueva definición que sustituya a las existentes. Se trata de analizar los diversos conceptos de currículum y sus enfoques, así como la importancia que su planificación, aplicación y evaluación tiene para la mejora de la calidad educativa en las escuelas del bachillerato universitario.

A. Conceptos de Currículum

El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia conforme varían las circunstancias en las

¹⁰¹ Ángulo Félix, J. *Teoría y desarrollo del Currículum*. España, 1994, p.17.

¹⁰² Elliott, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*; en Galton, M. y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, España, 1986, p. 246

que se produce, como son reformuladas las ideas y los ideales, y como cambia el orden de la vida social en general.

Es conveniente y oportuno mencionar que el término *curriculum* se utiliza en su acepción etimológica: del latín "*curriculum*" que significa carrera o corrida, y que además hace referencia a una pista circular de atletismo.¹⁰³

Este significado sugiere la idea de un camino o dirección, que implica un inicio y una meta a la cual dirigirse. Incluso este significado etimológico hace alusión a las visiones comunes que miran a la escuela y al tiempo de escolarización como una carrera, como el camino que hay que recorrer para llegar a la meta, es decir, a la certificación o titulación en un determinado nivel escolar.

Al tratar de establecer el concepto de *curriculum*, no se puede dejar de lado que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho, es un campo que propicia la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto; a lo sumo se pueden mencionar aproximaciones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del *curriculum* en su amplitud.

En este sentido, recurrir al concepto de *curriculum*, representa un análisis de las definiciones y el contexto donde se desarrollaron, lo cual constituye una aportación para conocer su evolución.

A lo largo de la historia del *curriculum* se puede apreciar un gran esfuerzo de conceptualización, en que diversos autores definen el término según la visión que ellos tienen de la problemática educativa.

Hamilton encuentra el primer uso de *curriculum* en 1582 en Leiden y en 1633 en Glasgow, designando un curso o cuerpo de cursos ofrecidos en una institución

¹⁰³ Kemmis, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España, 1988, p. 31.

educativa. En ambos casos el uso del término curriculum está ligado a la reforma protestante y a la necesidad de controlar administrativamente los estudios que se ofrecen a los clérigos por parte del Estado.¹⁰⁴

En el primer momento se refiere a estudios en la universidad o collage, después el significado se generaliza también al curriculum de otros niveles. Para Hamilton el curriculum "*es la estructura organizativa de conocimientos impuesta por las autoridades políticas y pedagógicas para introducir el orden en la manera de conducir la escuela*".¹⁰⁵

Según Tyler, el curriculum "*es todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa. Básicamente es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades*".¹⁰⁶

Además, Tyler señala que no debe equipararse el curriculum con un curso de estudio e introduce un matiz muy importante, cuando afirma que curriculum es ese trasfondo que subyace tanto a las actividades de planificación, como a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, señala que el curriculum como proceso abarca no sólo los aspectos encaminados a crear un plan de enseñanza, sino los procesos reales de enseñanza.

Sin profundizar demasiado en el criterio de Tyler, el curriculum comprende, entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma. Esto quiere decir que el análisis adecuado del curriculum ha de extenderse desde un extremo propiamente prescriptivo a otro propiamente interactivo.

¹⁰⁴ Hamilton, D. *Towctrd a Theory of Schooling*. London, 1989, p. 227.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 229.

¹⁰⁶ Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, 1973, p. 48

Por su parte, Stenhouse afirma que el curriculum "*es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica*"¹⁰⁷

De acuerdo con Stenhouse, el curriculum implica dos aspectos: por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de *lo que se desea que sucediese en la escuela*; por otra parte, se le conceptúa en relación *al estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas*. Y ya que ni las intenciones, ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos y comunicados de algún modo especial, el estudio del curriculum se basa en la forma que se tenga de describir estas dos ideas relativas al mismo. Lo esencial es que el estudio del curriculum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad.

A su vez, Kemmis establece que el curriculum "*es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes*".¹⁰⁸

Asimismo, Kemmis considera que hay una historia del curriculum centrada en los métodos de enseñanza, que refleja las ideas de cada momento histórico, o la visión de los cambios producidos en las perspectivas sobre el papel de la educación en la sociedad.

Para Gimeno Sacristán, el-curriculum "*es un proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El curriculum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay*

¹⁰⁷ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España, 1984, p. 27.

¹⁰⁸ Kemmis, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España, 1988, p. 41.

*que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas*¹⁰⁹

Entonces, el modelo o propuesta de diseño curricular que quiera presentarse como normativo u orientador para guiar la práctica docente, no puede ser visto como un mero recurso técnico sin más, sin considerar las dimensiones sociales y profesionales que implica. La actividad de diseñar el curriculum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares.

Finalmente, para Grundy, el curriculum de las escuelas de una sociedad *"constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social"*¹¹⁰

Este enfoque sugiere la selección y colocación de materias escolares, así como las distintas prácticas que dichas materias implican, en una perspectiva cultural más amplia, con lo cual se proporcionará los medios racionales para efectuar una selección de la cultura. El análisis cultural ofrece un método de comparar el curriculum escolar con aspectos de la cultura, con objeto de identificar desajustes y contradicciones en el servicio de las escuelas y de la educación.

Como se puede observar el concepto de curriculum ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan.

¹⁰⁹ Gimeno Sacristán, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España, 1988, p. 109

¹¹⁰ Grundy, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España, 1991, p. 76.

Por lo tanto, una u otra forma de entender el término curriculum y sus contenidos por diferentes autores, depende de la capacidad que tengan en responder a las exigencias prácticas y críticas teóricas que origina el campo de la enseñanza, sobre la base de su experiencia en la práctica educativa.

B. Acepciones de Curriculum

Curriculum es un término polisemántico, que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. Es por ello que diversos autores se refieren al curriculum según la visión que ellos tienen de la problemática educativa.

En el curriculum, se concretizan los problemas de finalidad, interacción y autoridad. Siendo un campo de la didáctica puede ser analizado desde la perspectiva de los modelos teóricos más comúnmente usados para analizar las diversas perspectivas socio históricas de la enseñanza: tradicional, tecnocrática y crítica.

Desde esta perspectiva, se puede definir el curriculum tradicional como *"aquél que hace un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos como algo estático y donde las relaciones entre sociedad y escuela son descuidadas"*¹¹¹ El enciclopedismo o sea, la tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenidos, que suelen ser memorizados, está con frecuencia presente tanto en el plan de estudios, como en los programas.

El modelo tecnocrático, que ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones educativas, es también conocido como tecnología educativa, a nivel de curriculum suele caracterizarse por su ahistoricismo y el reduccionismo de los problemas educativos a asuntos meramente escolares. Desde esta perspectiva,

¹¹¹ Pansza, M. *Pedagogía y curriculum*. México, 1999, p. 12

"el currículum no es más que una serie de procedimientos técnicos, que aseguran que se logre el aprendizaje".¹¹² Por su carácter ahistórico se considera que un buen diseño curricular dará magníficos resultados sin importar el contexto socioeconómico en que se use.

Por último, el modelo crítico del currículum *loma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos como el autoritarismo y el poder, y declara que el problema básico de la educación, no es técnico sino político*".¹¹³ Sin que por esto se niegue la posibilidad de trabajar científicamente el currículum.

Al retomar algunos elementos del psicoanálisis, el modelo crítico revela un concepto nuevo, el currículum oculto, es decir, lo no explicitado o lo que se da como resultado de las relaciones sociales en la institución educativa.

En el aspecto macro educativo, el currículum oculto revela los intereses ideológicos a los que en lo global responde el currículum, es decir, establece las relaciones ciencia-poder. En el aspecto micro educativo, auxiliándose básicamente del psicoanálisis, revela que hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio se promueven como aprendizaje dentro de las aulas; se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas.¹¹⁴

El criterio para poder determinar, si un currículum es tradicional, tecnocrático o crítico, está delimitado por la visión global del mismo, sobre el papel de la educación y la sociedad; la forma de concebir la ciencia y el conocimiento y el concepto e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En realidad, los anteriores son criterios analíticos que tratan de caracterizar a grandes rasgos las tendencias teóricas generales del currículum. En algunas

¹¹² Ibid., p. 13.

¹¹³ Ibid., p. 14.

¹¹⁴ Torres, J. *El currículum oculto*. Madrid, España, 1991, p. 10

ocasiones, se puede encontrar un plan de estudios que tiene una visión crítica, en cuanto a su marco teórico o fundamentación, pero al concretar en la implementación ésta responde a una visión tecnocrática, de objetivos y actividades de aprendizaje.

Por otra parte, el curriculum presenta diversas acepciones en cuanto a la forma en que se utiliza o se aplica. Dichas acepciones se pueden agrupar tal como se muestra a continuación:

- El curriculum como sistema: se desarrolla por la influencia de la teoría de los sistemas, en educación, el sistema se caracteriza por:¹¹⁵
 - a) Elementos constituyentes.
 - b) Relaciones entre los elementos constituyentes.
 - c) Destacar la existencia de metas que apuntan los elementos y sus relaciones.
 - d) Interpretar el enfoque de sistemas como un proceso sistemático y lineal.

- El curriculum como plan o guía de la actividad escolar: un plan para el aprendizaje, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogenizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹¹⁶

- El curriculum como los contenidos de la enseñanza: en este sentido, se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho quienes identifican el curriculum con contenidos destacan la transmisión de conocimientos como función primordial en las escuelas.¹¹⁷

¹¹⁵ Kaufman, R. *Planificación de sistemas educativos*. México, 1988, p. 16.

¹¹⁶ Taba, H. *Elaboración del curriculum. Teoría y práctica*. Buenos Aires, 1983, p. 12

¹¹⁷ Zabalza, M. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España, 1987, p. 11.

- El curriculum como experiencia: esta interpretación pone su énfasis, no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, es decir, "la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela".¹¹⁸

- El curriculum como disciplina: esta interpretación del curriculum se refiere a su carácter de disciplina, es decir, el curriculum no sólo como proceso activo y dinámico sino también, como reflexión sobre este mismo proceso.¹¹⁹

En conclusión, el curriculum representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.

Cabe destacar, que el curriculum está inserto en un sistema escolar, que es estructurado, intencional, y persigue siempre una finalidad, ésta bien puede propugnar al cambio social pero también tender a mejorar la calidad educativa, lo cual constituye el objeto de estudio y el factor esencial de este análisis.

C. Diseño y desarrollo Curricular

Para conformar un curriculum es necesario desarrollar el proceso de diseño curricular. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; en este caso, por diseño curricular se entiende *"el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del curriculum"*.¹²⁰

¹¹⁸ Coll, C. *Psicología y Curriculum*. Barcelona, España, 1998, p. 21

¹¹⁹ Amaz, J. *La planeación curricular*. México, 1997, p. 14.

¹²⁰ Díaz Barriga, F. *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México, 1999, p. 20.

De la misma manera, debe entenderse que el diseño y el desarrollo curricular es un proceso, y el curriculum, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso.

Para Díaz Barriga, el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.¹²¹

Para Tyler, el diseño curricular responde a cuatro interrogantes, las cuales son.¹²²

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esos fines?
- ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Para Schön, el diseño "es una forma de arte. Y la idea fundamental es que el diseñador debe dotar de sentido lo que hace".¹²³

Entonces, el diseño curricular es el proceso fundamental para el ejercicio del arte en cualquier profesión, particularmente, en la educación.

Los diseñadores según Schön, "ensamblan las cosas y dan vida a nuevas cosas".¹²⁴ Es un proceso en el que se deben tener en cuenta muchas variables e impedimentos, que o bien conocen ya los diseñadores o los van descubriendo a través de la actividad de diseño. El diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Pero una de las

¹²¹ Ibidem.

¹²² Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, 1973, p. 78

¹²³ Schon, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, 1983, p. 36

¹²⁴ Ibid., p. 49.

características de las profesiones artísticas, y en concreto de la del maestro, es su impredecibilidad. Por ello, ocurre que casi siempre los pasos seguidos por los diseñadores tienen consecuencias distintas a las que se pretendían. Este es el primer problema del diseño. No obstante el diseño es necesario.

Actualmente el término diseño se utiliza con un sentido profesionalizador. Santos Guerra considera que el diseño y el desarrollo curricular son el marco de la formación del profesorado, ya que *"el profesor se forma a través de un modo de concebir y desarrollar el curriculum, y el modo mismo en que él lo planifica y desarrolla entraña un proceso de enriquecimiento o de inevitable deterioro"*.¹²⁵

Por otra parte, la concepción de diseño curricular de Guarro es que se trata de un *"proceso de toma de decisiones para la elaboración del curriculum, que se anticipa a su puesta en práctica y configura de forma flexible un espacio instructivo"*¹²⁶ Subraya el carácter de proceso, que al tratarse de una toma de decisiones implica la característica de solución de problemas, y reclama una base teórica desde la cual se puedan justificar las decisiones que se toman.

Para Flechsig, el diseño curricular *"es una nueva forma de concebir y de estructurar la acción didáctica. Se diferencia de las formas tradicionales de planificación de la enseñanza sobre todo porque abandona la idea de una influencia directa en el proceso de aprendizaje, en favor de una influencia indirecta. De esta manera, la acción didáctica resulta determinada esencialmente por la estructuración del medio ambiente y de las tareas, así como por las ayudas de aprendizaje"*¹²⁷

En opinión de este autor, el diseño curricular es un diseño didáctico que supone la síntesis de la modernidad y de la postmodernidad: acepta los

¹²⁵ Santos Guerra, M. *Evaluación cualitativa de Centros docentes*. Sevilla, España, 1991, p. 23.

¹²⁶ Guarro, A. *Diseño del curriculum: conceptualización e implicaciones*. Madrid, 1989, p.

¹²⁷ Flechsig, K. *El diseño didáctico: ¿Una nueva moda o un nuevo Estadio Evolutivo de la Didáctica?*; citado en Estebaranz García, A. *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla, España, 1994, p.213.

postulados y valores de adaptabilidad cultural, de profesionalidad y de racionalidad científicamente fundada. Viene a ser una síntesis de racionalidad y calidad de vida que incluye los bienes simbólicos como criterios de calidad. Por ello, enuncia los principios que deben guiar el diseño didáctico en dos categorías:¹²⁸

- La racionalidad: se define por utilizar estrategias de acción que han surgido históricamente como reconstrucciones científicas y por usar medios ambientes reales. Estructurar el proceso de diseño de acuerdo con los puntos de vista de la investigación evolutiva. Control de calidad con arreglo a criterios de bondad acreditados.
- Calidad de vida: un diseño didáctico debe valorarse en función de su contribución a la mejora de la calidad de vida. Esto supone que la situación de enseñanza-aprendizaje diseñada alcance calidad, y se mide por todos los efectos y consecuencias resultantes, y no por las intenciones, que generalmente son buenas.

Por otra parte, Díaz Barriga señala que el desarrollo curricular “es *un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico*”, en el que pueden distinguirse cuatro fases:¹²⁹

- Análisis previo: se analizan las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; del contexto educativo, del educando, y de los recursos disponibles y requeridos.
- Especificación de fines y objetivos educacionales: con base en el análisis previo, se diseñan los medios (contenidos y procedimientos) y se asignan los recursos humanos, materiales informativos, financieros, temporales y organizativos, con la idea de lograr dichos fines (diseño curricular).

¹²⁸ Ibid., p. 217

¹²⁹ Díaz Barriga, F. *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México, 1999, p. 30.

- Poner en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).

- Evaluar la relación que tienen entre sí los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos, de acuerdo con las características y las necesidades del contexto, del educando y los recursos; así como también se evalúan la eficacia y la eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos (evaluación curricular).

Este proceso de desarrollo curricular es dinámico pues está dirigido a cambiar, de manera dialéctica, las características que contempla; es continuo pues se compone de cuatro fases vinculadas que no requieren una secuencia lineal estricta; y es participativo, pues requiere de habilidades metodológicas para la obtención de la información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y la aplicación de procedimientos eficaces, la evaluación consistente y el sistemático trabajo de equipo.

De lo anterior se deduce que, los conceptos de diseño y desarrollo curricular están ligados al mundo del arte y al de la técnica. En el arte se hace hincapié fundamentalmente en los procesos y en la técnica en los productos. El término se ha generalizado no sólo a la producción, sino también a la investigación. Puede originarse en esos campos el uso del diseño y desarrollo curricular, porque de hecho son dos orientaciones que existen en el curriculum.

En conclusión, el diseño está íntimamente relacionado con el desarrollo del curriculum, como un campo más amplio que la enseñanza de una unidad temática, y como una tarea más reflexiva, más deliberativa. Desde este enfoque se puede precisar, lo importante y lo esencial del diseño y del desarrollo curricular, en la mejora de la calidad educativa.

D. Planificación del currículum

En general, cuando se hace referencia a la planificación del currículum, inevitablemente se asume que en él viene resumido y establecido explícitamente el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de una escuela. Pero, el grado de especificación de dicho marco varía considerablemente. Esto es debido a que el currículum es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento, en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales y los métodos de enseñanza que han de ser utilizados *para tal fin*.

Las intenciones limitan al currículum a planes, anteproyectos y propósitos. Un currículum no son las actividades, sino las ideas, usualmente escritas, pero que previamente han estado en la mente de los planificadores. Esas intenciones están organizadas e implican que un currículum tiene que mostrar la relación entre elementos tales como materias, fines, objetivos y evaluación.

Al respecto, Álvarez define la planificación curricular como *"el proceso que busca prever diversos futuros; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización"*. Además, argumenta que el currículum debe contener lo siguiente:¹³⁰

- Enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción.

- Enunciados que describan los objetivos de la escuela para la que el currículum ha sido diseñado.

¹³⁰ Álvarez, J. Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona, España, 1985, p. 79.

- Un cuerpo de contenido auricular para la realización de los objetivos.
- Enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del curriculum y del sistema curricular.

Asimismo, el alcance de la planificación del curriculum hace necesario contemplar las dimensiones que se relacionan con ella, entre las que destacan las siguientes:¹³¹

- Dimensión social: ya que la planificación del curriculum es realizada por grupos humanos, no puede escapar a su carácter social pues son los propios individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún *plan*, programa o proyecto.
- Dimensión técnica: toda planificación del curriculum supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.
- Dimensión política: la planificación del curriculum establece un compromiso con el futuro. Para que una planificación sea variable, debe ubicarse en un *marco jurídico institucional que la respalde, aunque en ocasiones sea necesario promover algún cambio en el marco en que se circunscribe la planificación.*
- Dimensión cultural: la cultura entendida como un contexto, un marco de referencia, un sujeto de identidad o una alternativa en el sistema de valores, está siempre presente en toda actividad humana, por tanto, la planificación educativa es afectada por la cultura.

¹³¹ Ibid., p. 84.

- Dimensión prospectiva: ésta es una de las dimensiones de mayor importancia en la planificación, pues al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades.

En conclusión, la planificación del curriculum, además de retomar y abarcar las concepciones anteriores, puesto que inevitablemente ha de incluir el contenido educativo, señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa, y expone justificadamente los criterios que subyacen a las decisiones permisibles sobre la misma.

E. Evaluación del Curriculum

Uno de los beneficios proclamados del diseño de un curriculum que incorpore elementos del modelo de objetivos es que propósitos y evaluación se sitúan muy próximos. Tal vez parezca obvia la conveniencia de esta relación. Sin embargo, es pertinente mencionar que ha sido precisamente en el contexto de la evaluación donde el concepto de objetivos ha sido más profusamente utilizado y donde ha adquirido esta caracterización.

Por su parte, la evaluación está relacionada con el proceso de delinear, obtener y procesar información válida sobre las etapas del desarrollo curricular con el fin de comprobar el logro de los objetivos terminales y tomar medidas correctivas que sean necesarias. La evaluación es efectiva, si sus resultados conducen a decisiones de mejoramiento del trabajo curricular; actúa a través de todo el proceso de desarrollo curricular.

La evaluación actúa a través de todo el proceso del desarrollo curricular como un factor de integración y como elemento regulador de las acciones educativas. En el primer caso su función es adquirir y procesar evidencias para determinar la coherencia externa e interna del curriculum, y en el segundo, *la evaluación facilita*

la toma de decisiones adecuadas y oportunas, conducentes al mejoramiento de cada una de las etapas del desarrollo curricular.

La evaluación de la coherencia externa proporciona información acerca de la correspondencia que existe entre la concepción curricular y los objetivos terminales, por un lado, y las necesidades y demandas del desarrollo integral del país, por el otro.¹³²

La evaluación de coherencia interna analiza y valora la dinámica del curriculum en sus diferentes etapas del desarrollo: programación, implementación y ejecución. Esta evaluación trata de establecer la correspondencia de los objetivos terminales con los demás elementos y acciones del desarrollo curricular. Su propósito fundamental es buscar el mejoramiento de los diferentes ¹³³componentes del curriculum, garantizando así la eficacia de cada uno de ellos.

Gimeno Sacristán establece que *"evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores o de programas, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación"*.¹³⁴

A su vez, Proppe afirma que desde una perspectiva amplia *"evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo"*. Algunas características de la evaluación según este autor son las siguientes:¹³⁵

- Supone conocer el fenómeno a evaluar, y determinar su valor.

¹³² Estebaranz García, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, España, 1994, p. 373

¹³³ *Ibid.*, p. 376

¹³⁴ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, 1992, p. 338.

¹³⁵ Proppe, O. *La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas el profesionalismo de los profesores*. España, 1990, p. 13.

- Se realiza en un contexto de acción.
- Hay que tomar decisiones y se toman para determinados fines, en base al proceso de evaluación y a sus resultados.
- Es un proceso de aprendizaje, porque se aprende al descubrir la naturaleza y el valor de algo, y además, por ella, se aprende sobre uno mismo.

Desde luego la evaluación, como cualquier otro concepto relacionado con la enseñanza y el curriculum, se entiende y se define de distintas maneras según la visión de quién y desde la que se defina.

En términos generales, se puede afirmar que los fines de la evaluación curricular son los siguientes:¹³⁶

- Contribuir a garantizar la coherencia que debe existir entre los resultados del trabajo curricular y los perfiles y los objetivos terminales.
- Contribuir a lograr la eficiencia y eficacia en cada una de las etapas del desarrollo curricular, optimizando los procesos tecnológicos disponibles.
- *Contribuir al mejoramiento del aprendizaje* y rendimiento de los alumnos creando las condiciones favorables para los reajustes de los objetivos terminales, de los contenidos, plan de asignaturas, el uso de los medios y materiales, y de las estrategias y técnicas de enseñanza.

Asimismo, uno de los fines de la evaluación consiste en supervisar la calidad del curriculum ofrecido en cada etapa del proceso de aplicación. La primera etapa

¹³⁶ Estebaranz García, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, España, 1994, p. 393.

estriba claramente en asegurarse de que el propósito general del curriculum resulta manifiesto y se ha traducido en objetivos válidos.¹³⁷

Un papel secundario, pero esencial, de la evaluación del curriculum es supervisar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores deben poseer una percepción plena de las metas y objetivos y la capacidad de transformarlos en planes eficaces de trabajo, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los alumnos. Los profesores requieren además dominar las técnicas de orientación y gestión con los estudiantes.¹³⁸

Pensando en la evaluación del curriculum de las escuelas del bachillerato universitario y siguiendo el criterio de Hargreaves, los esquemas de evaluación deben poner el énfasis sobre la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de motivación intrínseca, más que sobre la aprobación o el certificado como formas de motivación extrínseca.

Además, los profesores tienen que ser capaces de articular los propósitos generales de la educación y de su escuela de un modo que sea significativo para los alumnos, padres de familia y otras personas ajenas al sistema escolar. Cada escuela del bachillerato universitario debe consagrar tiempo y afanes a la formulación de sus metas y métodos propios dentro de las orientaciones estatales y nacionales.

F. A manera de conclusión

Los aspectos relacionados con el curriculum no son, por supuesto, los únicos a tratar cuando se pretende mejorar la calidad educativa, que debe contemplar también otros factores igualmente favorecedores para la misma. Sin embargo, la

¹³⁷ Hargreaves, D. *Curriculum y aprendizaje reformados*. Madrid, España, 1989, p.68.

¹³⁸ *Ibidem*.

importancia crucial de las cuestiones curriculares -no sólo en la fase de planificación, sino también en la fase de ejecución- las convierte en uno de los pilares fundamentales de cualquier mejora hacia la calidad educativa.

En efecto, en el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa -ideológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros- que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del proceso educativo. Elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas, con el fin de obtener un instrumento útil y eficaz para la práctica educativa.

El curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y la parte operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así, es lógico que la elaboración del curriculum ocupe un lugar central en los factores favorecedores de la calidad educativa en el bachillerato universitario, pues constituye el punto de referencia para guiar las acciones de los demás factores y asegurar la coherencia de las mismas.

Por lo tanto, se concluye que el curriculum es una guía para los responsables de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica educativa y una ayuda invaluable para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el curriculum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. El trabajo realizado por los profesores debe hacerse de acuerdo con las indicaciones prescriptivas curriculares que fomenten la aceptación de compromisos entre los cuales se encuentra la calidad educativa como principio de acción curricular.

Por lo anterior, es necesario que los profesores se involucren en los procesos curriculares al elaborar sus propios diseños, construir estrategias, canalizar las vías de actuación y desarrollo utilizando su capacidad investigativa y reflexiva de

acuerdo con las indicaciones establecidas en un diseño curricular. Lo ideal es que la especificación del curriculum aliente una investigación y un programa de desarrollo personal y profesional por parte de los profesores, mediante el cual ellos aumenten progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccionen así su enseñanza. En este sentido, se reconoce el papel del curriculum como factor central entorno al cual se mueve y desarrolla el trabajo de los profesores en el bachillerato universitario.

CAPÍTULO VI

EL ALUMNO COMO FACTOR ACTIVO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Educación significa modificar las formas de conducta humana. Se toma el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta.

Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. El estudio de los educandos mismos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.

Los alumnos constituyen, junto con el personal académico, los principales actores de la educación. Sin embargo, no se cuenta con políticas integrales para su desarrollo y sólo en años recientes las instituciones educativas han desarrollado programas expresamente dirigidos al apoyo de sus alumnos.

El estudio de los alumnos indica metas educativas sólo si se comparan los datos obtenidos con niveles deseables o con normas admisibles que permitan establecer la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable. Para ello, es indispensable conocer el perfil deseable en el alumno del bachillerato universitario.

A. Perfil del alumno del bachillerato universitario

La formación integral que todo bachillerato debe ofrecer se expresa en un perfil constituido por una serie de competencias o aptitudes básicas.

Los perfiles son el punto de partida para la incorporación y seguimiento de las innovaciones curriculares, éstos contribuyen a proponer la estructura curricular adecuada y a seleccionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en concordancia con los valores y capacidades comprendidos en ellos.

Desde el punto de vista metodológico un perfil *"es el resultado de un procedimiento sistemático que permite identificar determinados rasgos o cualidades tipificadas que impactan en un objeto definido, con respecto a un interés científico particular"*.¹³⁹

Del concepto anterior se puede derivar que el perfil ideal delinea un prototipo o modelo esperado, en congruencia con los rasgos que se expresan a partir de los propósitos educativos institucionales.

Desde esta perspectiva, un perfil se constituye también como un criterio para la selección y estructuración de contenidos de enseñanza y de experiencias de aprendizaje. Posteriormente fungirá como un parámetro con el cual se habrán de contrastar los logros académicos reales con miras a establecer valoraciones de calidad, eficacia y eficiencia institucional.

Como propósito institucional, un perfil expresa los componentes de la filosofía educativa de la institución que lo sustenta; es decir, constituye claramente una concepción del ser, del tipo de estudiante que se busca formar, en la que se definen sus valores y actitudes, así como los fines, medios y modos que tendrá al interactuar con la comunidad que lo rodea.¹⁴⁰

Al funcionar como criterio de diseño curricular, concreta el componente de dicha filosofía educativa al demarcar los límites en los que pueden ser observados los diferentes campos de conocimiento, ciencias y disciplinas.

¹³⁹ Álvarez Manilla, J. *Perfil del Bachiller, Competencias para el año 2000*; en *Memorias: Encuentro Académico de la CONAEMS para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior*. México, 1994

¹⁴⁰ Fullat, O. *Filosofía de la Educación*. Barcelona, España, 1983, p. 70.

Finalmente como parámetro de evaluación institucional el perfil permitirá determinar la efectividad y el nivel en el que se haya dado el tránsito de los componentes filosóficos a la práctica educativa real.¹⁴¹

El perfil es, en síntesis, un intermediario entre el ámbito necesariamente ideal de las definiciones conceptuales y la realidad tangible y cotidiana en las aulas.

De esta concepción de formación integral se deriva el perfil del individuo que habrá de formarse en el bachillerato universitario. La formación debe proponer que el educando:¹⁴²

- Reconozca los valores y comportamientos de su contexto socio histórico.
- Sepa traducir su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrolle su capacidad de interacción y diálogo.
- Sea capaz de construir saberes y conocimientos a partir de su entorno cultural.
- Incorpore los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a la educación superior.
- Desarrolle una cultura científica y tecnológica, así como una educación ambiental.

¹⁴¹ Ibid., p. 77.

¹⁴² Álvarez Manilla, J. *Perfil del Bachiller, Competencias para el año 2000*; en *Memorias: Encuentro Académico de la CONAEMS para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior*. México, 1994.

- Asimile una formación social y humanística que despierte su interés por los fenómenos económicos, sociales, jurídicos y políticos que constituyen la vida moderna, que le permita comprenderlos en su contexto histórico-social.
- Desarrolle un código ético, y una cultura de reconocimiento y respeto a los derechos humanos.
- Desarrolle intereses profesionales que le permitan, de forma autodeterminada, elaborar alternativas facilitando una elección madura de su *carrera*.
- Desarrolle la autovaloración cultural y personal.
- Fomente la iniciativa, la creatividad y la participación (en la escuela y fuera de ella) que le permitan el desarrollo individual y lo preparen para un desempeño eficiente en la vida cotidiana.
- Adquiera un conjunto de valores entendido como un código ético, que se exprese en el joven y por supuesto en el ciudadano que egresa del nivel de educación media superior, en términos de:
 - Legalidad, en tanto su comportamiento y sus acciones se sustenten en lo dispuesto por la Ley en cualquier ámbito de su vida.
 - Respeto, como reconocimiento de la dignidad personal y colectiva, no sólo en la convivencia, sino como proyecto de vida.
 - Lealtad, entendida como sentimiento de adhesión a su país y a las instituciones.

- Patriotismo y conciencia de Estado, por lo que hace a la preservación de valores ideológicos, sociales y culturales de las instituciones del país, defendiendo los símbolos, el territorio y la historia que como mexicanos han heredado.
- Solidaridad, por considerar su trabajo no como un elemento fragmentario, sino como una labor de equipo en donde la actuación en función de la colectividad es la garantía de su permanencia.

La definición de un perfil para el bachillerato universitario, representa un esfuerzo por enfrentar los desafíos que demandan los nuevos tiempos, a partir de utilizar, con mayor imaginación educativa, las herramientas teórico-metodológicas que logren, dar el impulso deseado en cada uno de los participantes del proceso de aprendizaje.

Derivado de lo anterior, las escuelas del bachillerato universitario, requieren un bachiller que sea capaz de asociar conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes -generales y específicos- ante las circunstancias escolares y sociales que se presentan en su vida cotidiana.

B. El papel del alumno en el bachillerato universitario

El papel del alumno cambia y se amplía si se toman en consideración los objetivos y las metas que se persiguen, como aprender a aprender, o desarrollar el pensamiento lógico y los valores humanos, objetivos y metas mucho más ricos y arriesgados que la simple adquisición de conocimientos.

Esta dimensión del alumno como responsable activo de su propio aprendizaje, determina las características que configuran el papel del alumno en las escuelas preparatorias del bachillerato universitario. Estas características son:¹⁴³

- *Participar activamente en el aprendizaje.* El aprendizaje significativo exige la participación activa del alumno, es decir, hace recaer la responsabilidad del aprendizaje en él. El alumno es el que aprende, y sólo aprende cuando realiza actividades necesarias para la construcción de significado.
- *Planificar el proceso y las tareas.* Una vez que conoce su programa de estudios, el alumno debe elegir las tareas en las que desea trabajar, distribuir el tiempo para realizarlas, y seleccionar las estrategias y recursos que le sean de ayuda para tal fin. De él depende, igualmente, decidir sobre las tutorías que necesita para puntualizar y clarificar las áreas curriculares que dificulten su proceso de aprendizaje.
- *Preparar el estado de ánimo.* El alumno debe recurrir a sus mecanismos motivacionales internos (actitudes y sentimientos) para aprender. Es posible que esta situación de autonomía lleve a algunos alumnos a utilizar de forma inadecuada la libertad concedida; pero, en todo caso, parece que ésta es la situación ideal para que el alumno genere una conducta escolar dirigida por la motivación intrínseca o auto controlada.
- *Desarrollar estrategias adecuadas.* El alumno debe construir significado al aprender, para lo cual es indispensable la presencia de ciertas estrategias del pensamiento. Esto constituye uno de los grandes objetivos de la enseñanza y la evaluación en el *aula*.
- *Aplicar los conocimientos adquiridos.* El alumno debe evitar conocimientos inertes y adquirir aquellos que sean susceptibles de aplicación en su vida

¹⁴³ Segovia Olmo, F. *El Aula Inteligente: Nuevo Horizonte Educativo*. Madrid, España, 1998, p. 216.

cotidiana. De esta manera, el alumno irá definiendo sus centros de interés y su propia identidad como estudiante, y su futuro profesional.

- *Transferir lo adquirido a otros contextos.* En virtud de que el transferir es la verdadera prueba del aprendizaje, el alumno debe adquirir las estrategias y disposiciones adecuadas para transferir lo aprendido y aplicarlo en campos científicos distintos.

- *Controlar y conducir su propio aprendizaje.* El alumno tiene que generar sus propias razones para aprender, planificar las tareas adecuadas para lograr las metas señaladas y, sobre todo, controlar la dinámica de su propio aprendizaje.

Por lo anterior, la pretensión de esta propuesta es lograr que el alumno de bachillerato universitario aprenda a aprender, es decir, a conocer, dominar y aplicar los recursos del aprendizaje: conocimientos, estrategias, habilidades, motivación, estados de ánimo, creencias, experiencias de éxito y fracaso, y el auto concepto.

Se trata de que el alumno del bachillerato universitario llegue a ser un verdadero estratega del aprendizaje, porque sabrá tomar las decisiones adecuadas, en el momento oportuno, respecto a las materias que tiene que aprender como parte de su formación en las escuelas de este nivel.

Las escuelas que conforman el bachillerato universitario, deben lograr que sus estudiantes comprendan ciertos conceptos, tareas y conocimientos de las asignaturas incluidas en el Plan de Estudios y de la cultura contemporánea, que desarrollen las habilidades de razonamiento y efectividad que les capacite para seguir aprendiendo y para manejar el conocimiento en la solución de problemas, y las habilidades para el manejo de la incertidumbre y el cambio continuo. Además, deben prepararlos para los nuevos retos y para el desarrollo de su creatividad y

criticidad ante éstos. Todo ello con un propósito determinado: mejorar la calidad educativa.

C. A manera de conclusión

La educación, la sociedad y en ellas los estudiantes, son un producto de su tiempo. La humanidad ha tenido propuestas educativas en cada época, de acuerdo a la idiosincrasia, geografía y economía de cada nación.

El fundamento del bachillerato universitario consiste en proporcionar al estudiante los elementos afectivos, cognoscitivos y metodológicos que le ayuden, tanto a definir o consolidar las modalidades de su participación en la vida adulta, como a introducirse en el estudio de las problemáticas abordadas por las diferentes disciplinas científicas, a partir de las cuales identificará su realidad económica, política y social.

Asimismo, el bachillerato universitario debe ser una guía para estimular el desarrollo personal del joven, así como su creatividad y responsabilidad para una vida independiente; además de prepararlo científicamente a través del desarrollo de actitudes, aptitudes, intereses, motivaciones y conocimientos. El logro de esto implicará el perfeccionamiento de las concepciones actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje centradas en el carácter expositivo de la docencia.

Por consecuencia, la finalidad esencial del bachillerato universitario es ofrecer al estudiante una formación básica integral que le facilite la interpretación de la cultura de su tiempo y le sirva como base para continuar su formación, ya sea encaminada a la educación superior o dentro del desempeño laboral.

Entonces, la calidad educativa en las escuelas del bachillerato universitario tiene como finalidad lograr el perfeccionamiento integral e intencional del alumno,

en libertad y con sentido de la responsabilidad, orientado a su autorrealización y a su incorporación activa en la sociedad y en la cultura. Es por ello que al alumno se le considera como factor activo en la calidad educativa.

Al respecto, es conveniente mencionar que los papeles del alumno cambian y se amplían si se toman en consideración los fines que se persiguen, tales como aprender a aprender o desarrollar la inteligencia y los valores humanos, propósitos mucho más ricos y arriesgados que la simple adquisición de conocimientos.

Por lo anterior, los responsables del diseño curricular en cuanto al adolescente deberían considerar que se trata de una persona en etapa de transición, con necesidades ineludibles de identificarse con valores y darle sentido a su existencia, tanto desde el punto de vista humano como vocacional.

De esta forma, el enfoque de la calidad educativa hacia el alumno llevará implícitos algunos fines como son: ayuda al alumno para que consiga elevados niveles de satisfacción y eficacia en todas aquellas actividades a las que se compromete, tanto escolares como extraescolares para alcanzar desarrollo personal y bienestar social; ayuda para que él mismo sepa formular objetivos que le permitan participación en la vida activa y en los planes y currículos educativos armónicos con esos objetivos; y asegurarse de que sepa proveerse de todo tipo de información.

Una ventaja de este enfoque sería el hecho de que se incide fundamentalmente en que sea el propio alumno quien trate de conocerse a sí mismo y a los demás, procurando, de esa forma, que tenga la oportunidad de hacer elecciones que sean compatibles con el concepto que tiene de él y de su entorno. Con todo ello, el alumno se constituye como un verdadero factor activo en la calidad educativa.

CAPÍTULO VII

LA FAMILIA COMO FACTOR COADYUVANTE EN LA CALIDAD EDUCATIVA

El sistema educativo mexicano lleva implícito en su espíritu de reforma el deseo de promover las mejoras necesarias para garantizar la calidad educativa en todos los niveles. Asegurar dicha calidad es -como lo expresa Fernández- "*uno de los retos fundamentales de la educación del futuro*"¹⁴⁴

Este pretendido cambio cualitativo depende de todo un conjunto de elementos, por un lado de orden educativo: cualificación y formación del profesorado, programación docente, recursos educativos, función directiva, innovación e investigación educativa, orientación educativa y profesional y evaluación del sistema educativo; y por otro, de agentes intervinientes en la llamada "educación informal", dentro de la cual se considera la que opera en el seno familiar.

Ambos agentes difieren no sólo en cuanto a la intencionalidad del acto educativo, sino también en *lo referente al marco institucional*, siendo para (os primeros la escuela y para los segundos, entre otros, la familia.

Considerados los factores que pueden favorecer y mejorar la calidad educativa, resulta conveniente centrar la atención en la familia analizando las relaciones y su probable influencia sobre la educación formal.

¹⁴⁴ Fernández, Arturo. *Reflexiones sobre una reforma educativa en México*. México, 1992; citado en Cerón Aguilar, S. *Un modelo educativo para México*. México, 1998, p. 234.

A. El núcleo familiar: estructura y relaciones

El grupo primario por excelencia es el de la familia a la cual no se pertenece por decisión individual, sino por haber nacido en su interior y por aceptar sus reglas internas.

A través de la vida familiar el individuo se convierte en parte de la sociedad, es decir, se socializa. La familia es su primera y más natural forma de organización colectiva, la que otorga al ser humano su sentido de pertenencia a un grupo, le genera lealtad y le establece jerarquías.

Actualmente, decir que el concepto de familia ha cambiado o está cambiando es afirmar una realidad, que se puede constatar día con día: los medios de comunicación, la legislación, la opinión pública, entre otros, lo reflejan. Ahora bien, sería interesante concretar esa transformación en torno a unos ejes, de los que el término familia ha comenzado a desprenderse, los cuales son:¹⁴⁵

- Hogar: personas que viven bajo un mismo techo.
- Consanguinidad: personas unidas por lazos de sangre.
- Matrimonio." personas unidas por contrato marital.

En cuanto al primero de los puntos, referido a la localización topográfica de la familia, es obvio, que el hecho de que algunos de los miembros integrantes vivan en espacios separados, casas, ciudades o países distintos no les convierte en menos familia ni dejan de serlo por ellos; al igual que el vivir bajo el mismo techo, no implica necesariamente formar un núcleo familiar. Las circunstancias sociales, económicas y laborales hacen que se estén diversificando los estilos de vida de numerosas parejas.

¹⁴⁵ Puga, C. y Peschard, J. *Hacia la Sociología*. México, 1997, p. 23

En lo referente a la consanguinidad, ésta no se puede considerar como condición fundamental de la familia, pues sería como negar la legitimidad de la adopción, o ignorar aquellos núcleos constituidos por parejas sin hijos.

El tercer eje apunta hacia el matrimonio con contrato -civil o eclesiástico-, sobre el que se ha venido sustentando tradicionalmente la familia. Las personas se casan por distintos motivos: creencias religiosas, tradición, reconocimiento social, obtención de ventajas fiscales o beneficios económicos, tales como pensiones o herencia. El amor, el respeto, el deseo de compartir una vida, el tener hijos, y el crear un compromiso de ayuda mutua, pueden ir asociados al matrimonio, pero pueden darse también sin él. Así pues, se puede calificar como familia a aquellas parejas de hecho que participan de una vida en común, sin estar ligados maritalmente.

Por lo anterior, no es posible caer en el error tan frecuente en algunos tratadistas, de considerar como familia únicamente a la familia nuclear convencional, unida por un contrato matrimonial -preferentemente civil- con un número determinado de hijos, que comparten un espacio común, es decir, un hogar.

Con una mayor amplitud de criterio, propia de una sociedad plural como la actual, cabe incluir dentro del término familia aquellas uniones que implican protección, apoyo y asistencia mutua, concurren o no, parcial o totalmente, los presupuestos anteriores; o sea, parejas con hijos, con contrato civil o eclesiástico o sin él, hombres o mujeres divorciados o separados, que siguen ejerciendo su rol paterno o materno incluso después de haber formado una nueva pareja, y vivir separados de sus hijos, abuelos o tíos que amparan a nietos y sobrinos, ante la imposibilidad de que sus padres puedan hacerse cargo de ellos, y en definitiva, de las múltiples y variadas combinaciones que se pueden presentar fruto de las complicadas relaciones humanas.

Sólo después de esta vasta visión de la familia, es posible adentrarse en el análisis de la influencia de su estructura y relaciones sobre la calidad educativa en el sentido estrictamente formal.

En la sociedad preindustrial la familia era, desde un punto de vista económico, una unidad de producción donde convivían al menos tres generaciones: padres, hijos y abuelos, a los que se podían agregar según los casos, algunos hermanos solteros de padres o abuelos. Todos los miembros eran trabajadores, no sólo potenciales sino de hecho, y cada cual aportaba su ayuda según sus posibilidades, dentro del hogar.

Con la Revolución Industrial la familia pasa a convertirse en unidad de consumo. Algunos de sus miembros -normalmente varones- tuvieron que salir de casa para trabajar y mantener a los demás. Los niños, y más tarde las niñas, fueron recogidos en las escuelas, y la mujer quedó confinada en el hogar, ya que alguien debía encargarse de atender las necesidades básicas de los trabajadores.

Este cambio de estructura familiar afectó -entre otras- a la socialización de los más pequeños. En la sociedad agrícola y artesana, el niño se integraba en las tareas adultas, lo que facilitaba el contacto con los mayores.

En la actualidad, las circunstancias laborales han cambiado. Las jornadas de trabajo no son tan dilatadas. Los avances tecnológicos han hecho que la dedicación de tiempo completo de la mujer a las tareas del hogar vaya perdiendo sentido, y lo que antes suponía un proceso artesanal -confección del vestido, elaboración de conservas, entre otros- ahora lo ofrece elaborado la industria. Esto, unido a los avances médicos fundamentalmente en el control de la natalidad, y a su acceso a la educación superior, han hecho posible la incorporación de la mujer al mundo del trabajo fuera de casa, aunque a veces ello represente una sobrecarga pues continúan recayendo sobre ella el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos, como si formase parte de su herencia sexual.

Se observa pues, cómo la estructura familiar ha ido evolucionando, y cómo las relaciones entre sus miembros -ahora menos numerosos- han cambiado también. La desaparición de la gran familia ancestral ha supuesto delegar ciertas funciones educativas, antes ejercidas en el ámbito familiar, a instituciones externas tales como la escuela.

La menor presencia paterna y materna en el hogar, tan necesaria para el correcto desarrollo de los estudiantes, por causas laborales, repercute en la socialización de los hijos.

Se entiende por socialización *"el proceso de internalización de las conductas, normas y valores que rigen a una sociedad"*,¹⁴⁶ pudiendo hablar básicamente de dos tipos de procesos socializadores: socialización primaria y secundaria.

La socialización primaria, que se denomina "endoculturación", consiste en la transmisión cultural por vía generacional.¹⁴⁷ Ésta corresponde a un primer momento en el que el ser humano asimila la cultura de la sociedad en la que le ha tocado vivir, produciéndose en los denominados grupos primarios, siendo el principal la familia.

La socialización secundaria, a la que los antropólogos denominan "aculturación", es el proceso mediante el cual la cultura de la sociedad cambia al estar en contacto prolongado con otra.¹⁴⁸

Pues bien, es la socialización primaria la que debe considerarse para este análisis, en el sentido en que son los padres los que funcionan como modelos de aprendizaje social para el individuo, imitando sus comportamientos, se identifica con ellos, asume sus roles y así va llegando a la construcción de su propio "yo".

¹⁴⁶ Ibid., p. 93.

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Ibidem.

Por lo tanto, la familia es la primera agencia socializadora. En ella el individuo, aprenderá a ver el mundo a través de los ojos de los próximos, qué significa cada cosa, las pautas de comportamiento a seguir, el uso del lenguaje; a través de ellos obtendrá también una imagen de sí mismo y formará su auto concepto cuya influencia sobre el rendimiento escolar ha sido observada en numerosas investigaciones.

En general, el término auto concepto académico se entiende como una faceta del auto concepto global, construido sobre los múltiples comentarios y calificaciones de padres, profesores, hermanos y compañeros.¹⁴⁹

De lo anterior se concluye, que los logros que un estudiante puede alcanzar, no dependen tanto de sus condiciones naturales, cuanto de las actitudes de los que lo rodean, especialmente de los padres y hermanos, pues el logro se relaciona con la valoración que el individuo tenga de los que esperan de él una determinada conducta. Es indudable entonces que las figuras más positivamente valoradas se encuentran en el ámbito familiar.

Además de ser ámbito de socialización y de formación del auto concepto, la familia genera una serie de relaciones que hacen posible su preparación para la vida de adulto. En una sociedad como la actual, tan compleja, los padres cumplen un papel fundamental. Para Escardó la función de los padres sería hacer que el individuo experimentara la seguridad, el equilibrio y la justicia, siempre que no constituyera una agresión, sino una experiencia necesaria para poder afrontar mejor sus futuras relaciones.¹⁵⁰

Con todo esto puede afirmarse que un individuo correctamente socializado, con un concepto de sí mismo positivo y real, preparado para enfrentarse a las

¹⁴⁹ Gimeno Sacristán, J. auto concepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid, 1976, p. 69.

¹⁵⁰ Escardó, F. *Anatomía de la familia*. Buenos Aires. Argentina, 1980, p. 77

posibles competiciones y frustraciones de la vida cotidiana, estará en mejores condiciones -seguramente- de lograr el éxito escolar.

La estructura y relaciones familiares también conciernen al desarrollo del lenguaje. Una familia donde el individuo esté siempre acompañado, bien por los padres, hermanos, u otros miembros, donde se den unas relaciones afectivas equilibradas, donde exista comunicación efectiva entre los que conviven, está sentando las bases para un crecimiento positivo de su nivel de madurez intelectual. Pero además, la comunicación humana es un requisito imprescindible para el bienestar y el desarrollo psicológico normal.¹⁵¹

Desde que nace, y aún antes, el bebé se comunica, primero con la madre, después con los demás seres. Al principio lo hace a través de mensajes no verbales, para enriquecerlos posteriormente del lenguaje articulado. El lenguaje verbal será el que va a permitir que progresen las disposiciones cognitivas.

Como apunta Esteban Sánchez existe una interrelación entre los factores cognitivos y los afectivos o de personalidad, es decir, unos actúan sobre otros de tal forma que *"el desarrollo cognitivo (aptitudes intelectivas, atención, memoria, creatividad) influye sobre las dimensiones denominadas afectivas o de personalidad (madurez, equilibrio, extraversión) y viceversa"*.¹⁵²

Al respecto, Raymond Cattell señala que una falta de estimulación -comunicación puede acarrear grandes consecuencias, como articulación verbal defectuosa, o la dificultad para la adquisición de conceptos, siendo éstos imprecisos, insuficientes y desordenados.¹⁵³

Visto esto, puede afirmarse que existe una estrecha relación entre una buena comunicación familiar y la calidad educativa.

¹⁵¹ Scott, M. D. y Powers, G. *La comunicación interpersonal como necesidad*. Narcea. Madrid, 1985, p. 99.

¹⁵² Sánchez, E. *Comunicación familiar y desarrollo de la personalidad en los hijos*. Madrid, 1990, p. 106.

¹⁵³ Cattell, R. *Vida y Psicología*. México. New York. 1987, p. 217.

Por lo anterior, los padres deben tener presente la importancia que tiene la estimulación temprana del lenguaje -en sentido amplio- para el desarrollo intelectual posterior de sus hijos y para poderse adaptar a su grupo-clase, y poder ampliar las relaciones con otros seres humanos.

Ahora bien, los hijos crecen, y en este proceso de desarrollo van adquiriendo las posibilidades de independencia; el primer paso hacia ésta, es asumir como propio el proceso de toma de decisiones, el último paso es cuando logran ser económicamente autosuficientes.

Este proceso de dejar solo al hijo cuando crece es totalmente normal, es necesario educar para la libertad, para la autodeterminación, que los hijos estén físicamente solos o acompañados no es condición para lograr buen rendimiento escolar. La interacción familiar es lo que condiciona la disponibilidad y motivación que los estudiantes muestran frente a las actividades escolares, ellos llegan al bachillerato universitario con un alto contenido emocional generado en el seno de la familia y originado en la convivencia íntima de ésta.

José Taberner Guasp identifica tres tipos de familia y determina su influencia en el proceso escolar de los estudiantes. Los tipos de familia propuestos son:¹⁵⁴

- Conflictiva:** En ésta predominan conflictos sin resolver, o que se resuelven mediante el autoritarismo y la violencia. Es un semillero de personalidades inseguras y problemáticas, muchas veces inconformes, desordenadas y poco confiables para la vida escolar.

- Indiferente:** Ésta no cumple eficientemente su función socializadora, cada miembro hace sus propios proyectos, hay poca comunicación y lazos afectivos débiles. Fomenta personalidades que no han interiorizado sentimientos de disciplina, responsabilidad, cooperación y trabajo. Por

¹⁵⁴ Taberner Guasp, J. Teoría sociológica y educación. España, 1995, p. 47.

tanto, difícilmente los jóvenes están capacitados para afrontar las exigencias de la escuela.

- Armónica: Ésta se caracteriza porque los padres ejercen control sobre los hijos, toman decisiones compartidas y se comprometen en la educación de ellos; promueven hábitos como la disciplina, el esfuerzo, el respeto a la autoridad y a la normatividad; están preparados para discutir, negociar y afrontar las consecuencias de sus actos sociales, académicos, intelectuales y laborales. En suma, la actitud de los padres frente al estudio de sus hijos puede ser la pauta que diferencie un resultado de otro en el rendimiento escolar.

Entonces, la tensión y la falta de estabilidad en las relaciones familiares puede provocar que los estudiantes de bachillerato universitario experimenten carencia de motivación para estudiar, dificultad para mantener la atención en clases, descuido por sus tareas y todo esto provoca un rendimiento escolar pobre.

Es necesario que los padres de familia conozcan y analicen la etapa por la que sus hijos están pasando y comprendan que la familia en conjunto necesita adaptarse a los cambios físicos, fisiológicos y psicológicos que sufre cada miembro en distintos momentos de la vida. Es necesario que la familia esté enterada de los logros y fracasos de sus hijos y, desde sus posibilidades, los apoyen a lograr un sano desarrollo para obtener una educación de calidad en las escuelas del bachillerato universitario.

B. EL ambiente familiar: contexto cultural y socioeconómico

En la educación familiar, no cuentan sólo las actuaciones educativas intencionales, sino que el ambiente en el que se hace crecer a los hijos tiene aún mayores repercusiones. El contexto familiar contiene un conjunto de variables que

van a incidir enormemente en el desarrollo de aptitudes, de la personalidad, en la formación de hábitos, de valores y actitudes, con la consiguiente trascendencia en el aprendizaje escolar.

Según sea el ambiente familiar se podrán superar o no, ciertas limitaciones a las que se haya sometida con frecuencia la educación escolar, lo cual va a influir sin duda en la calidad educativa.

Conviene, entonces, detenerse a estudiar cómo puede contribuir a la calidad educativa el contexto cultural y socioeconómico de la familia, y más concretamente de los adultos que conviven con el estudiante de bachillerato universitario.

Los estudios de Bernstein sobre las diferencias en el lenguaje de los niños, confirman que aquellos que pertenecen a las clases sociales más bajas, tienen un lenguaje más simple y un vocabulario más pobre, lo cual repercute negativamente en las facultades intelectuales y la estructuración mental, estando mal dispuestos para tareas de abstracción, tan necesarias para el estudio.¹⁵⁵

Si el lenguaje se adquiere por imitación, los estilos paternos -determinados por su bagaje cultural- servirán de pautas a seguir. En este sentido, el nivel de cultura de los adultos más próximos al estudiante, será determinante de la cantidad y calidad del vocabulario adquirido, así como de su correcta expresión sintáctica y semántica.

En esto, el nivel económico es también de vital importancia. El poder ofrecer recursos materiales -desde una habitación adecuada para el estudio, hasta variedad de libros de consulta- aumentan las posibilidades de un rendimiento intelectual favorable.

¹⁵⁵ Bernstein, B. *Social Class and Linguistic development: A Theory of Social Learning*; citado en Halsey, A. H. *Educación, economía y sociedad*. México. New York, 1981, p. 208.

C. Prácticas de educación y adquisición de hábitos

El ser humano, a pesar de tener un periodo de gestación relativamente largo si se compara con el resto de los mamíferos, nace inacabado, indefenso, falto de autonomía y con un reducido inventario de conductas innatas, lo cual reclama de los adultos una serie de cuidados y atenciones que habrán de serle dispensadas durante un periodo más o menos prolongado. Es este hecho lo que se conoce como "*prácticas de educación*".¹⁵⁶

La satisfacción de las necesidades primarias tales como la alimentación, el descanso o la higiene, será fundamental para el correcto desarrollo del individuo, tanto a nivel físico como intelectual. Recientes investigaciones han puesto de manifiesto que la leche materna contribuye a un mayor y mejor crecimiento intelectual, además de fortalecer el sistema defensivo; también se sabe que el sueño es una actividad reparadora a nivel cerebral y que reconstruye las conexiones neuronales. Son sólo dos ejemplos de lo que se puede hacer por un ser humano a estos niveles.

Una alimentación sana y equilibrada, unida a un horario regular de comidas; que disfruten de las horas de sueño que correspondan a su edad; una higiene cuidada, aire libre, afecto, entre otros, repercutirá en la salud general de la persona. Y un individuo sano con estas necesidades satisfechas estará más y mejor dispuesto para la actividad escolar.

Un orden en las costumbres de vida, una regularidad en las prácticas de educación, atendidas debidamente, va a manifestarse, a nivel global, en la actitud en la escuela, pero también -y lo que es más importante si cabe- en la adquisición de hábitos de conducta.

¹⁵⁶ Cornelias, M. *Los hábitos de autonomía personal. Su adquisición en el hogar*. Madrid, España, 1990, p. 23.

Muchos hábitos van a ser reforzados -adquiridos en su defecto- en la escuela. Pero la mayor parte deben lograrse en el ámbito familiar. Por ello, es importante que los estudiantes de las escuelas del bachillerato universitario, posean hábitos personales adecuados para su óptimo desempeño escolar.

El dominio de ciertos hábitos es básico para poder responder adecuadamente a las distintas situaciones que la vida va a plantear. Por ejemplo, los jóvenes que no poseen hábitos de autonomía personal tienen problemas con la adaptación a las normas o a la dinámica escolar; les falta organización, capacidad para resolver sus problemas, para tomar iniciativas e incluso para relacionarse tanto con los adultos como con el grupo de iguales. Son jóvenes inseguros ante situaciones inusuales que siempre buscan ayuda y esperan que se les diga lo que han de hacer.

Por el contrario, el haber adquirido cierto grado de autonomía favorece el rendimiento académico, y aún cuando el nivel cognitivo no sea demasiado alto, son capaces de resolver tareas utilizando múltiples recursos fruto de su seguridad y de creer en sus propias posibilidades.

Los hábitos son conductas -difíciles de aprender en un primer momento- pero que una vez interiorizadas se llevan a cabo sin esfuerzo; se adquieren por repetición, acabando por dominarlas y realizarlas automática y espontáneamente, sin necesidad de un control exterior.

La adquisición de hábitos no es sólo un objetivo educativo, sino que constituye un instrumento que hace más fácil los aprendizajes posteriores; son en cierto modo, un ejercicio de disciplina personal que han de asimilarse en la familia, para poder trasladarlos más tarde a la escuela.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Ibid., p. 33.

Por su parte, los docentes dedican gran parte de sus esfuerzos a cuidar la disciplina en el aula, organizar las tareas, deshacer conflictos entre alumnos, y a trabajar hábitos tan esenciales como la atención, el respeto a los compañeros, guardar el turno de palabra, saber escuchar, la limpieza en el trabajo, el orden, pedir permiso para hablar o salir, entre otros.

Sin embargo, se cae con frecuencia en el error de pensar que los docentes tienen el monopolio de la educación. Pero a veces conviene recordar que es ésta una responsabilidad compartida por las dos estructuras educativas más importantes: familia y escuela.

Ambas han de afanarse por conseguir una meta en común: la educación integral. Si la familia colabora con la institución escolar -de la que paradójicamente forma parte- concretamente en este tema de los hábitos, se estarán ahorrando tiempo y energías que podrán dedicarse a actividades intelectuales en lugar de disciplinares.

El hábito de la lectura y el estudio, y los hábitos de trabajo en general, han de formarse en la escuela pero el lugar de adquisición es la familia. Lo mismo ocurre con los antes mencionados. Esto influirá cualitativamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta interiorización de conductas va a poner los pilares sobre los que se apoye el trabajo del aula.

Por lo tanto, cualquier objetivo propuesto, cualquier metodología o actividad, se verá retrasado, cuando no fracasado, si falta la interiorización de esos mecanismos conductuales. Por consiguiente, el nivel de conocimientos y el aprendizaje en los estudiantes del bachillerato se verá mermado, y con él la calidad educativa.

Finalmente, se puede observar que muchos de estos hábitos conectan muy directamente con el campo de los valores, cuyo descubrimiento o primera toma de contacto también tendrá lugar en el seno familiar.

D. Formación de los valores en el seno de la familia

Parece ser que en la actualidad existe un sentimiento de desorientación e inestabilidad educativa como consecuencia de los cambios sociales y culturales de las últimas décadas, no teniendo claro qué valores son los que se deben considerar fundamentales. Como consecuencia, los adultos no tienen claros los roles que deben desempeñar en la educación de los más jóvenes, ni los criterios y valores que deben fundamentarla.¹⁵⁸

Las ideas que guían la actuación de la persona ante cualquier situación, es decir, los valores, esa actitud ante la vida, se aprende inicialmente en la familia. Los criterios para apreciar el mundo y el ser humano surgen también en este ámbito.

Por su parte, Brezinka plantea la cuestión de la crisis social en el tema de los valores y su repercusión en el campo educacional. Dicha situación se materializa en inseguridad a la hora de educar, restando posibilidades de acción. Los dos pilares básicos en el desarrollo de estas actitudes son la familia y la escuela.¹⁵⁹

Como ya se ha mencionado, los individuos comienzan a conocer el mundo en el seno familiar. A menudo se rigen, por tanto, de acuerdo, con las normas e ideales de las personas que conviven más cerca de ellos.

¹⁵⁸ Cornelias, M. *La educación de los valores en el seno de la familia*. Madrid, España, 1993, p. 96.

¹⁵⁹ Brezinka, W. *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, España, 1990, p. 77

En este sentido, el papel de la familia es fundamental, y se concretaría en torno a acciones educativas como las siguientes:¹⁶⁰

- Infundir en el individuo confianza en la vida y en sí mismo; es decir, mantener una actitud afectiva básica que permita a la persona afirmar su vida, tener esperanza en el futuro y sentirse seguro en la comunidad a la que pertenece; que sienta que su vida tiene valor y que el mundo posee sentido.
- Posibilitar la autoconstrucción mediante el propio esfuerzo; es decir, fomentar una autodisciplina que lleve a la autoformación. Este ideal incluiría el cumplimiento de obligaciones y tareas (muy relacionado con la formación de hábitos), y toma de conciencia de su responsabilidad.
- Formar una imagen realista del mundo y de sí mismo (estrechamente vinculado al auto concepto).
- Atender el área de los afectos, los intereses y las fuerzas emocionales de la persona. Es el ámbito psíquico con el que se participa sentimentalmente en el mundo de las personas y de las cosas, y se da la vinculación con él. Esto supone establecer contacto con bienes dignos de estima, y jerarquizarlos, permitiendo actuar conforme a la escala de valores que confiere significado a la vida.

No cabe duda que estos fines serían igualmente válidos para la escuela. Pero ésta no puede comenzar a trabajar desde cero. El alumno debe traer asimiladas ciertas vivencias. La institución educativa puede completar esta formación, compensarla en algunos casos, pero la tarea se inicia en la familia.

¹⁶⁰ Podall Farrús, M. *Pautas educativas en la familia*. Madrid, España, 1993, p. 85.

Esta reflexión coloca a las escuelas del bachillerato universitario frente a una responsabilidad en la que no es posible abdicar, delegando en las escuelas su papel insustituible en la formación original de actitudes, valores o afectos, pues son las coordenadas a las que remitirse al ampliar sus relaciones con otros ambientes.

Las vivencias de los estudiantes de bachillerato universitario en el seno familiar, van a condicionar todo su desarrollo posterior, guiado por los modelos que se les ofrezcan en ese ámbito.

A lo largo de la vida, ellos estarán rodeados de una diversidad de patrones de comportamiento, lo cual supone una dificultad para su asimilación, por su innata tendencia a la imitación. Por ello, la coherencia en cuanto a las líneas de intervención constituye un elemento esencial para el éxito educativo.

La coordinación familia-escuela, así como entre los propios adultos que rodean a los estudiantes, en cuanto a la transmisión de criterios educativos, es básica para evitar la desorientación de los mismos. No por esto debe haber una completa homogeneidad en las pautas de actuación, pero sí que no exista demasiada disparidad, para poder llegar al objetivo común: lograr la madurez, el equilibrio y la seguridad de los estudiantes del bachillerato universitario y con ello contribuir a la mejora de la calidad educativa.

E. A manera de conclusión

Educar a los jóvenes no es fácil, especialmente es estos tiempos en que reciben estímulos diversos que generan modelos de conducta correspondientes a culturas ajenas, no comprendidas, o acaso, desconocidas por los padres; los medios electrónicos de comunicación marcan una brecha generacional más extensa que antaño. Combinadas estas características y las diferencias entre padres e hijos

respecto a la moda, la música, el lenguaje y la lucha de los jóvenes por encontrar su propia identidad, hacen que su formación integral se convierta en un reto enorme para los padres de familia y la escuela.

Por su parte, la calidad educativa es algo más que el rendimiento escolar. Es una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en su compleja globalidad. Es perfeccionar el desarrollo pleno de la persona, atendiendo a todos los parámetros que configuran al individuo.

En este capítulo se ha intentado reflejar cómo la actuación de la familia puede influir decisivamente en el carácter de la formación integral del estudiante del bachillerato universitario, objetivo primordial y motor de la actuación docente.

La tensión en el hogar y la falta de estabilidad en las relaciones familiares hacen que los jóvenes experimenten carencia de motivación para estudiar, así como dificultad para concentrarse en las tareas escolares y extraescolares, lo cual provoca un rendimiento escolar deficiente o muy pobre.

Además, existen circunstancias constitutivas que no pueden cambiarse, en la mayoría de los casos, como son la estructura familiar o el nivel socioeconómico. Con esto no se quiere decir que los jóvenes con éstas o aquéllas connotaciones familiares, poco favorables, estén abocados al fracaso escolar. Al contrario, de lo que se trata es de crear conciencia en la comunidad educativa sobre la trascendencia de todo lo referente a este núcleo base que es la familia. Sólo así, manteniendo una relación vital entre ambas instituciones -familia y escuela- se podrán compensar las múltiples carencias que puedan presentarse en ambos contextos. Esta es la razón por la que se considera a la familia como factor coadyuvante en la calidad educativa.

CAPITULO VIII

EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO FACTOR DE CAMBIO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Las personas que utilizan su capacidad de decisión para influir en que el trabajo de otros se realice de una determinada manera ejercen funciones directivas. Tal capacidad o poder puede surgir por dos motivos: por el estatus que ocupan en la organización, su posición jerárquica, o por su capacidad de liderazgo, carisma o saber reconocido por los demás. Esta influencia sobre otras personas puede ejercerse desde las relaciones informales de la organización hasta en las más formalizadas y reglamentadas.

La dirección escolar puede interpretarse, desde una perspectiva humanística, como un servicio en el que prime el valor de la persona por encima de la función.¹⁶¹ En esta perspectiva adquiere sentido el concepto de liderazgo. El liderazgo del director en la institución educativa, es uno de los factores que pueden llevar al cambio en las escuelas del bachillerato universitario, entendido como mejora de la calidad educativa.

A. Concepto de liderazgo

El término liderazgo constituye una adaptación que en el idioma español se ha hecho del vocablo inglés "*leader*" cuyo significado es "*jefe o conductor*".¹⁶² El término liderazgo ha significado un intento para descubrir una serie de relaciones entre las personas de una organización o institución. En este sentido, supone un

¹⁶¹ Salvador Mata, F. *Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica*, en Sáenz Barrio, O. y Lorenzo Delgado, M. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid, 1993, p. 130

¹⁶² Appleton's New Cuyas Dictionary. México, 1990, p. 332

intento de incorporar elementos referidos a los efectos que los líderes tienen en el mundo social y natural.

El contenido lingüístico del término liderazgo es el de la *"persona que guía o ayuda a ir, o el de aquel individuo que es seguido por otros"*.¹⁶³ La extensión que este término ha tenido especialmente en el campo de las relaciones humanas y en el funcionamiento de grupos de personas, ha ido perfilando un significado que es *conveniente precisar*.

En algunas instituciones, pueden haber surgido falsos líderes que durante cierto tiempo condujeron grupos de personas a la consecución de objetivos no comunes, mediante el empleo de una dirección tiránica. En cambio, auténtico líder es el individuo capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección; pero, para ello, debe contar en todo momento con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa de éstos en la definición y consecución de objetivos favorables al grupo. Este tipo de liderazgo es el único que posee autenticidad y posibilidad de prevalecer.

La acuñación del concepto de liderazgo se ha producido como resultado de la evolución de las teorías y modelos de organización de empresas e instituciones. Las teorías de tipo psicosociológico basadas en investigaciones sobre el comportamiento del ser humano en grupo han puesto de manifiesto la necesidad de un nuevo estilo de dirección de equipos de personas: este nuevo estilo se resume en el concepto de líder. La influencia, entre otros, de autores como Maslow y Rogers ha impulsado la necesidad de que las instituciones dinamicen sus recursos humanos contando con la intervención de auténticos líderes.

El concepto de líder implica, por su propia naturaleza, la capacidad para promover la actividad en los demás. El efecto promotor de actividad que caracteriza al líder da a su condición un sentido esencialmente relacional activo.

¹⁶³ Vicente P.S. *Componentes del liderazgo escolar*. Barcelona, 1994, p. 51.

Su misión se concibe siempre en función de otras personas con las que intercambia su propia dinámica personal, y en las que incita el despertar de la potencialidad individual y de grupo.

En cuanto al ámbito concreto de las instituciones educativas, es evidente que todo director está llamado a asumir delante del personal a su cargo una función de liderazgo. Además de ello, el director lleva consigo implícita una relevancia que le convierte en personaje rector del contexto social en el que se desenvuelve su actividad profesional. Por esta razón, son numerosos los casos en los que el director se constituye en un verdadero y manifiesto líder dentro y fuera del espacio que constituyen las escuelas del bachillerato universitario.

B. El liderazgo de la dirección

En las instituciones educativas, la función directiva es reconocida como uno de los factores de cambio en dichas instituciones, la cual puede favorecer la calidad educativa. Estudios llevados a cabo por Gento sobre la calidad educativa, han puesto de manifiesto la importancia que el liderazgo ejercido por el director tiene para el logro de dicha calidad.¹⁶⁴

Para que el director de una institución educativa pueda ser considerado como un auténtico líder es preciso que el enfoque fundamental de su ejercicio profesional se oriente, precisamente, hacia los aspectos esenciales que caracterizan a tal adjetivo de "educativa", es decir, hacia la educación misma.

Consiguientemente, será misión sustancial del director como tal la promoción de la calidad educativa a través de cuantas posibilidades se deriven de un

¹⁶⁴ Gento, S. Participación en la Gestión Educativa. Madrid, 1994, p. 218.

ejercicio profesional impregnado de tal orientación. Tal tipo de liderazgo ofrecerá un director que muestre como rasgos significativos los siguientes:¹⁶⁵

- Poseer una filosofía propia de la escuela y promover la cultura particular de su propia institución.
- Impulsar la configuración del perfil específico de su propia institución educativa.
- Impulsar y apoyar el trabajo en equipo de los profesores (liderazgo participativo).
- Mostrar reconocimiento y aprecio para los logros conseguidos por el personal académico que redunden en la obtención y mejora de la calidad educativa (liderazgo afectivo).
- Promover el debate sobre temas pedagógicos y didácticos en las reuniones de personal académico.
- Promover procesos participativos de toma de decisiones y la asunción de responsabilidades compartidas.
- Promover el desarrollo y análisis de la Psicología del aprendizaje, de la Didáctica, de la investigación sobre la enseñanza, y de fórmulas organizativas orientadas a promover una mejor educación.
- Analizar, estudiar y tratar de resolver cuidadosamente aquellos problemas y conflictos que directa o indirectamente tengan una influencia sobre la calidad educativa.

¹⁶⁵ Gento, S. *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid, 1994, p. 219.

- Centrar su preocupación en la mejora constante de la metodología y elementos de apoyo a una educación de calidad.
- Impulsar el asentamiento de la escuela en la propia sociedad circundante, y potenciar la participación en dicha escuela de instituciones ajenas a ella.

En coherencia con lo expuesto anteriormente, la acción de liderazgo del director en las escuelas del bachillerato universitario, puede quedar sintetizada en: construir la visión colectiva de la escuela y promover un clima apropiado (positivo y gratificante) que propicie el trabajo intelectual, la cooperación y la autosatisfacción por el esfuerzo realizado; todo esto con el fin de favorecer la calidad educativa.

1. Diferencia entre dirección y liderazgo

Es conveniente precisar que no se debe asimilar liderazgo con dirección. Son términos distintos, si bien complementarios. Mientras que los líderes trazan el rumbo de las organizaciones, diseñando planes estratégicos, estimulando e inspirando a sus seguidores, los directores hacen que se sigan con seguridad los caminos trazados, que se cumplan los planes.¹⁶⁶

De Vicente ha diferenciado la dirección del liderazgo, *señalando los pasos que* constituyen los ciclos de las tareas correspondientes a ambos. Si bien referidas a la empresa, pueden ser extrapolados perfectamente a las escuelas. Así, las tareas que son propias de la dirección se resumen en lo siguiente:¹⁶⁷

- Fijación de metas.
- Desarrollo de programas claros de trabajo.

¹⁶⁶ De Vicente, P. *Creencias pedagógicas y evaluación del programa de la función directiva*. Memoria de investigación. Universidad de Granada, 1993.

¹⁶⁷ *Ibid*, p. 44.

- Facilitación de la ejecución de los programas de trabajo.
- Preparación y control de ajustes.
- Remuneración de la ejecución.

Por su parte, las tareas propias del liderazgo en relación con las tareas directivas enunciadas anteriormente son:¹⁶⁸

- Creación de visiones de cómo las cosas se harían mejor.
- Cambiar las visiones en proyectos realizables.
- Comunicación de los proyectos para generar compromiso en los otros.
- Creación de un clima de resolución de problemas y de aprendizaje.
- Persistencia hasta que los proyectos estén realizados.

La dirección posee autoridad institucional reconocida formalmente por la institución y sus subordinados. El director de la escuela es aquella persona que posee subordinados a los que puede asignarles tareas que conduzcan a la obtención de resultados.

El liderazgo es un proceso de influencia sobre las actividades de un grupo organizado hacia la definición de metas y su logro. El líder trata de comprometer a los otros con los valores en los que él mismo cree, influyendo de tal manera que se conduzcan hacia el logro de objetivos y metas fijados, con iniciativa, con entusiasmo y perseverancia.

De lo anterior se deduce que no todos los directores poseen capacidad de liderazgo, ni todos los líderes tienen que poseer la autoridad institucional formal. Pero estos dos conceptos diferentes -dirección y liderazgo- son difíciles de segregar en el ámbito de la educación, e incluso en cualquier ámbito.

¹⁶⁸ Ibid, p. 45.

Dirección y liderazgo no se excluyen recíprocamente. No existe ninguna razón lógica que impida que una persona con los antecedentes y conocimientos adecuados no pueda desenvolverse bien en ambas situaciones. Incluso puede afirmarse que ambos conceptos son complementarios. Entonces, un factor clave en la calidad educativa de las escuelas del bachillerato universitario, es el liderazgo que ejerce el director, por lo que los directores de dichas escuelas deben poseer cualidades de líder.

2. Caracterización del liderazgo

El tema del liderazgo y la conducta del líder, ha manifestado diversos enfoques y perspectivas a lo largo del desarrollo humano. A pesar de ello, a través de la descripción de las características y rasgos observados en los líderes y del análisis de sus actuaciones, se pueden establecer algunas características esenciales del liderazgo, mismas que han estado presentes en la época actual.

Dentro de estos enfoques, resulta conveniente mencionar a Morris, quien ha establecido tres componentes dimensionales de la figura del líder, los cuales son:¹⁶⁹

- Componente individual: los factores psicológicos son las fuerzas motivacionales primarias que influyen en la conducta del líder. El "bagaje mental" o naturaleza interna del líder es el factor predominante que determina la conducta y, por ende, la actuación eficaz. El "bagaje... intelectual" abarca una serie de aspectos: la serenidad, el nivel de maduración, relaciones positivas con otros, conocimiento de sí mismo, de los otros y de la sociedad.

¹⁶⁹ Morris, G. B. *Afuturistic cognitive view of leadership*, Educational Administration Ovaterly, 1985; citado en Kotter, J. P. *El factor liderazgo*. Madrid, 1990, p. 27.

- **Visión de futuro:** la salud mental es un requisito para la eficacia. La "salud mental" se concibe como los procesos racionales de pensamiento. El líder debe ser consciente de las tendencias del cambio. Su papel es hacer que otros tomen conciencia del cambio, en tensión dialéctica con la estabilidad. El líder participa, como agente de cambio, sin miedo a la crítica ni al rechazo.

- **Conductas:** la integración de los puntos anteriores conduce' a nuevas conductas. La conducta orientada a metas será de carácter inductivo-hipotético-deductivo. Las conductas se centran en tomar decisiones en asuntos organizativos, de acuerdo con las necesidades y expectativas individuales, sin que el líder se implique emotivamente.

Respecto a lo anterior, el director de las diversas escuelas del bachillerato universitario debe ejercer un liderazgo proactivo (positivo y enérgico) enfocado hacia la calidad educativa.

Abandonar las actitudes de dominación y control que genera el sistema de organización tradicional no significa que se deje de cumplir con las responsabilidades en el aspecto administrativo. Sólo que en lugar de juzgar, supervisar y controlar, el director debe asumir una nueva actitud y usar su experiencia para solucionar problemas y planear actividades junto con su equipo de trabajo.

3. La dirección del proceso de cambio educativo

La escuela como organización y el cambio educativo representan dos ámbitos llamados a ser debidamente relacionados, cuidadosamente analizados y estratégicamente planificados. Cualquier proyecto de cambio educativo necesita

encontrar cierto clima organizativo, en el que el papel del director de la escuela es fundamental.¹⁷⁰

Efectiva mente, para el mejoramiento de la calidad educativa se necesita la concurrencia de una serie de condiciones organizativas que lo faciliten y lo desarrollen. Se ha hablado así, de la necesidad de una cultura escolar donde ha de cultivarse el sentido del trabajo colectivo, creencias y expectativas comunes y compartidas por los profesores y el papel activo de los directores de las escuelas del bachillerato universitario como conjunto de condiciones facilitadoras, del cambio.

No hay duda que todo proceso, y mucho más un proceso difícil de organizar como el cambio en la institución educativa, necesita incuestionablemente una persona o equipo de personas que dirijan las tareas o actividades que conducirán a una nueva situación de la organización.

Al respecto, Villa considera que uno de los principales retos a conseguir sería lograr que los profesores y los alumnos, llegasen a contribuir lo máximo posible para el bien de la escuela. Esto quiere decir que habría que intentar lograr dos aspectos: máximo desarrollo personal y máximo desarrollo motivacional.¹⁷¹

Los estudios sobre motivación laboral señalan que es necesario determinar los objetivos a conseguir y recompensar al personal según los logros conseguidos. Esto implica un modelo de liderazgo denominado de intercambio. Sin embargo, los cambios a largo plazo y una motivación de orden superior en el trabajo no se pueden explicar, ni lograr, por la simple teoría de un intercambio de recompensas materiales por la satisfacción de un servicio satisfactorio por parte del trabajador.

¹⁷⁰ Escudero, J. M. *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*, en Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 1990.

¹⁷¹ Villa, S. El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo, en Villar Ángulo, L. M. (Coord.) Desarrollo profesional centrado en la escuela. FORCÉ, Universidad de Granada, 1992, p. 159.

Desde esta perspectiva, surgen preguntas que son esenciales para el desarrollo y el cambio de la institución educativa; tales preguntas son:¹⁷²

- ¿Los profesores están dispuestos a sacrificar sus propios intereses por el bien del líder, de sus compañeros, y de la escuela?
- ¿Cómo pueden los profesores llegar a enfoques nuevos y creativos en los problemas relacionados con su trabajo?
- ¿Los directores son capaces de modelar los valores y potenciar el sentido de compromiso de los profesores?
- ¿Qué clase de liderazgo es aquel que sabe cómo llegar a potenciar a largo plazo a sus profesores?
- ¿Qué tipo de liderazgo es ese que es capaz de conseguir que sus profesores y personal en general trabajen más de lo que se espera de ellos?

Entonces, cabe señalar que uno de los factores cualitativos más importantes que inciden en el rendimiento de las escuelas es la dirección; es decir, no existe una buena escuela sin una buena dirección.

No basta, pues, con un buen profesorado, con un buen alumnado, ni incluso con una buena estructura curricular; parece que el factor dirección es decisivo al momento de juzgar la eficacia de la escuela. Pero no existe consenso acerca del modo de organizar y ejercer esa dirección. La disensión más manifiesta corresponde al papel de los directores. Mientras que en algunas políticas educativas, las autoridades expresan la necesidad de un director fuerte con amplio poder pedagógico y de gestión, otros se pronuncian por la práctica de la dirección

¹⁷² Ibid., p. 163.

y la gestión colegiadas y otros proponen un control gestor externo a través de consejos escolares, de reglas y de normas de estricta aplicación. En un criterio personal, el mejor director es el que se manifiesta como auténtico líder.

Ahora bien, para que el director sea considerado líder, debe ser capaz de inducir en los seguidores que actúen para ciertos objetivos que representan los valores y motivaciones -los deseos y las necesidades, las aspiraciones y las expectativas- tanto del líder como de los seguidores. Así, el liderazgo no se debe definir como las acciones de una persona sobre otra, sino como un proceso bidireccional entre el líder y el liderado.

Siguiendo a algunos autores tales como Bass y Pascual, quienes abordan el tema del liderazgo directivo como factor de cambio en las instituciones educativas, es posible distinguir dos tipos de liderazgo clásicos:

- Liderazgo transaccional: Es el que está basado en el poder legítimo del director que se asume instantáneamente en el momento de entrar en funciones. El liderazgo transaccional se caracteriza por una estrategia cuya dinámica consiste en clarificar los requisitos del trabajo y en premiar por cumplirlos.¹⁷³

- Liderazgo transformacional: Es el que se da cuando el líder, a pesar de responder a las necesidades de sus seguidores, continúa buscando otras necesidades potenciales e intenta satisfacerlas e implicarlos en el proceso. Los factores que se incluyen en este tipo de liderazgo son:¹⁷⁴
 - Carísima: Es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto, de hacer sentir orgullo por el trabajo.

¹⁷³ Bass, B. M. *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*, en Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, 1988, p. 29.

¹⁷⁴ Pascual, R. *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco. Madrid, 1993, p. 24.

- Consideración individual: El líder presta atención personal a los miembros necesitados, trata individualmente a cada subordinado, da formación y aconseja.
- Estimulación intelectual: Supone favorecer la aparición de nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.
- Inspiración: El líder aumenta el optimismo y el entusiasmo.
- Tolerancia psicológica: Supone la sencilla tarea de usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros o clarificar un punto de vista.

De acuerdo con lo anterior, en el liderazgo transaccional tiene lugar un intercambio mutuo entre el líder y el seguidor. El intercambio puede ser económico, político o psicológico, pero no existe un vínculo duradero entre las partes. El intercambio continúa mientras ambas partes obtienen beneficio. Estas relaciones de intercambio, por medio de las cuales los subordinados están de acuerdo en aceptar el liderazgo de líderes designados basados en su empleo, están muy difundidas en muchas organizaciones.

En el liderazgo transformacional una o más personas se comprometen con otros de tal manera que los líderes y los seguidores se suscitan entre sí niveles más altos de motivación y de moralidad. De todas formas, aunque las funciones de los líderes y seguidores están fusionadas en tal relación, es el líder quien lleva la mayor parte de la iniciativa.

Para De Vicente, el liderazgo debe ser transformativo porque está orientado hacia el cambio de las condiciones sociales. Al pasar de la transacción a la transformación se advierte en los seguidores cambios que suponen pequeñas

mejoras, que con el tiempo se van haciendo mucho mayores y de orden superior.¹⁷⁵

Los líderes más eficaces no se limitan a conseguir efectos extraordinarios en sus subordinados, sino que los líderes transformacionales se preocupan por lograr objetivos comunes a partir de ciertas acciones como son:¹⁷⁶

- Motivar a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio esperaban.
- Despertar la conciencia de sus seguidores acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos.
- Conseguir la superación de los propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o imagen de la institución.
- Elevar los niveles de confianza y ampliar las relaciones humanas.

Las aportaciones sobre el liderazgo de los autores citados demuestran que los líderes transformacionales, en contraste con los transaccionales, logran niveles más elevados de esfuerzo, eficacia y satisfacción en sus subordinados.

Finalmente, como consecuencia de los estudios sobre el liderazgo, se da forma al liderazgo en las escuelas en las que se valora la calidad educativa. La conducta del líder en las escuelas del bachillerato universitario, puede describirse por toda una serie de variables y relaciones que tienen que ver con la naturaleza, causas y consecuencias de lo que hacen los líderes escolares, es decir, los directores.

¹⁷⁵ De Vicente, P. *Creencias pedagógicas y evaluación del programa de la función directiva*. Memoria de investigación. Universidad de Granada, 1993, p. 54. ¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 57.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.57.

En el contexto educativo de las escuelas del bachillerato universitario, la labor esencial del líder deberá consistir en articular y dar una visión clara de la misión de la institución educativa. Los líderes para el cambio han de comunicar al personal lo que quieren para su escuela, es decir, deben articular una visión. Y sin duda, una parte importante de la misión son los valores; por eso es necesario que el líder los especifique y haga partícipe a sus seguidores de ellos. Esta visión proyectiva deben conocerla los profesores, los alumnos, los padres de familia y toda la comunidad educativa. Efectivamente, el líder debe ser capaz de orientar a los participantes para que sepan unir la acción directamente a la visión, lo que significa unir la visión de futuro de la escuela a una estrategia general para el cambio.

Ahora bien, esta visión proyectiva es un ideal cultural que define los valores compartidos, que apoya las funciones críticas de la institución, funciones definidas en términos de adaptación al ambiente, alcance de metas y coordinación interna, a la que se añade el mantenimiento o el cambio de la cultura, una cultura enfocada hacia la calidad educativa.

El reconocimiento de la escuela como un fenómeno cultural tiene implicaciones para el modo en el que el director entra a actuar plenamente en dicha escuela, define su papel o función y espera ejercer influencia. Para Harvey hay tres líneas de estrategia donde el director puede avanzar en la "negociación" de la cultura de la escuela:¹⁷⁷

- Debe descubrir la cultura de la escuela aprendiendo como "leer" los conocimientos sostenidos por los subordinados.

- A través de la comunicación con los subordinados el director ayuda a formar el contexto y los significados que influyen en la conducta.

¹⁷⁷ Harvey, M. J. *Strategy for the New Principal: Negotiating the Culture of the School*. Australia, 1991; citado en Fullan, M. *La gestión del cambio Educativo*, en Symposium de Innovación Educativa. Murcia, España, 1996.

- El director legitima los significados y reafirma los valores clave de la cultura escolar.

Además los líderes para el cambio efectivo deben de conseguir que esa visión sea compartida por el personal de la organización, porque aunque las ideas iniciales de la imagen proyectiva surgen del líder, el resto del personal necesita saber que ellos pueden influenciarla de manera significativa; comparten la imagen porque comparten la responsabilidad.

En todo este proceso y cuando el director comprende la cultura de su escuela debe sentir la necesidad de recrearla, de cambiarla, de mejorarla, reconstruyendo aspectos que considere problemáticos o reforzando aquellos que le parezcan valiosos.

El director para el cambio debe animar a los profesores no sólo a que consideren sus visiones, sino a reflexionarlas y articularlas, actitudes que están en el núcleo de lo que significa ser un profesional. Para mejorar las escuelas del bachillerato universitario, directores y profesores deben trabajar juntos para llenar el vacío entre lo que las escuelas son y lo que se pretende que sean. Todo ello con un objetivo común: favorecer la calidad educativa.

C. A manera de conclusión

Las personas que utilizan su capacidad de decisión para influir en que el trabajo de otros se realice de una determinada manera ejercen funciones directivas. Tal capacidad o poder les puede venir por dos motivos: por el estatus que ocupan en la organización, su posición jerárquica, o por su capacidad de liderazgo, carisma o saber reconocido por los demás. Esta influencia sobre otras personas puede ejercerse desde las relaciones informales de la organización hasta en las más formalizadas y reglamentadas.

De esta manera, la dirección puede interpretarse desde una perspectiva humanística, como un servicio en el que prime el valor de la persona por encima de la función. En esta perspectiva adquiere sentido el concepto de liderazgo.

La intención de especificar la función directiva como un liderazgo, reside en demostrar que el director de una institución educativa, al convertirse en un líder del grupo que representa, debe manifestar su capacidad para concebir la estrategia global y la cultura organizacional, así como su posibilidad de cambiarla. Por lo que se hace referencia al liderazgo del director como uno de los factores que pueden llevar al cambio en las instituciones educativas, entendido éste como mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, esta visión proyectiva es un ideal cultural que define los valores compartidos, que apoya las funciones críticas de la organización, funciones definidas en términos de adaptación al ambiente, alcance de metas y coordinación interna, a la que se añade el mantenimiento o el cambio de la cultura: una cultura enfocada hacia la calidad.

Además, los líderes para el cambio efectivo deben de conseguir que esa visión sea compartida por el personal de la institución educativa, porque aunque las ideas iniciales de la imagen proyectiva surgen del líder, el resto del personal necesita saber que ellos pueden influenciarla de manera significativa; comparten la imagen porque comparten la responsabilidad.

Por último, la calidad educativa sólo puede llegar a concretarse en las escuelas del bachillerato universitario, cuando el director, los profesores, los alumnos y los padres de familia, compartan el interés y la responsabilidad de cambiar la cultura institucional.

CAPÍTULO IX

REFLEXIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA

El interés por explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una institución educativa, o de una experiencia, no es meramente teórico.

Desde un punto de vista personal, forma parte de un ineludible compromiso profesional, y poner a disposición de los tomadores de decisiones algunas herramientas para facilitarles su tarea.

El estado de la cuestión presentado en el trabajo de investigación trata de explicitar la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad educativa, a través de ciertos factores favorecedores de la misma.

En este sentido, la explicitación del concepto de calidad educativa puede ser utilizado con dos propósitos: para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad educativa o para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos.

Es innegable que en la actualidad todos aquellos que tienen algún poder de decisión dentro de los sistemas educativos -los docentes dentro del aula, los directivos dentro de las instituciones educativas, los funcionarios para conjuntos de instituciones y los políticos en las naciones-, están preocupados por mejorar la calidad educativa.

La preocupación por la calidad educativa en las escuelas figura actualmente entre las prioridades de los sistemas educativos y de las instituciones sociales en su conjunto; sin duda lo seguirá siendo en un futuro previsible.

Sin embargo, no existen remedios instantáneos para elevar la calidad ni se trata de un ejercicio automático. En algunos sistemas educativos es más bien una cuestión de consolidar las numerosas reformas de los últimos años y de llevar a cabo por largo tiempo considerables esfuerzos para lograr una mejora en cada aspecto de la educación. En ciertos sistemas empero puede exigir un alejamiento radical de las disposiciones y prácticas establecidas.

Las urgencias que se presentan son abundantes, y es difícil saber por dónde empezar. Estas consideraciones permiten separar lo fundamental de lo accesorio y construir un esquema imagen-objetivo de las transformaciones deseadas. Esto es, permite determinar las prioridades, paso fundamental para garantizar cambios profundos. Pero, al mismo tiempo, al ofrecer una clara imagen-objetivo que da dirección a la acción, permite apurar los pasos y contemplar los ritmos de la realidad.

Uno de los riesgos más comunes en los procesos de reformas educativas es la continua contradicción que se presenta entre las necesidades de los tiempos políticos y los ritmos de la realidad. Los cambios en educación no son rápidos y las gestiones políticas pasan rápidamente. Esta contradicción sólo puede superarse a partir de acuerdos globales que establezcan políticas educativas del Estado y no de las diferentes gestiones. Este esquema sirve a los efectos de marcar cuáles son los aspectos a acordar, que deberán ser sostenidos por las diferentes gestiones que se sucedan.

Asimismo, una dificultad sobresaliente es que el concepto de calidad resulta tan ampliamente interpretado, como para desafiar un análisis preciso. Habida cuenta de ello, resultaría fútil que se propusiera una definición estricta y universalmente aceptada, pero es importante aclarar el concepto mismo y comprender las consecuencias de la adopción de las diferentes interpretaciones de éste. El concepto de calidad es complejo.

Existe una gran coincidencia entre quienes afirman que la calidad aplicada al ámbito educativo alude a un atributo que es, por definición, relativo, dinámico e histórico; es decir, mensurable solamente en virtud de su comparación frente a algo; apreciable sólo como proceso en permanente cambio y cuya ponderación resulta válida en un determinado contexto social e histórico.

La falta de una teoría generalizada sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas impide que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime. Lo mismo sucede cuando se hace referencia a la calidad educativa.

Lo anterior significa que, cualquier planteamiento justificado sobre la calidad educativa puede ser considerado como válido, y en todo proceso de análisis y valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa, que en cada caso concreto se establece sobre la calidad educativa.

Una vía útil dentro de esa complejidad estriba en estudiar las razones del reciente interés por la calidad educativa. Este análisis revela una variedad compleja de intereses públicos y nuevas presiones resultantes de críticas de niveles sin precedentes.

Las sociedades reaccionaron contra el optimismo de los sesenta y primeros años de la década de los setenta, época en la que los sistemas educativos experimentaron una rápida expansión y se consideraba el desarrollo educacional como un determinante clave de la generación de riqueza y de la realización de la igualdad social.

Tras una reacción negativa, incluso pesimista, hay ahora signos de un mayor optimismo y una renovación de la creencia en la contribución decisiva de la educación al bienestar económico y social. Son altas las expectativas públicas respecto de las escuelas.

Por todas estas razones y reacciones, positivas y negativas, la educación es objeto de un atento escrutinio público. Se espera que justifique plenamente a la sociedad lo que hace y la inversión que exige. Eso significa una intensa concentración en la calidad educativa de lo que las escuelas dispensan.

La búsqueda de la calidad se torna cada vez más problemática en razón del hecho de que en las últimas dos décadas se hayan ensayado y evaluado tantas ideas e innovaciones educativas que han mostrado no ser precisamente ideales.

Existe un escepticismo documentado acerca del cambio educacional que distingue a los años ochenta de los sesenta y que ha determinado la pérdida de atractivo de los grandes principios y de las teorías educacionales generales.

En la década de los noventa, un beneficio considerable de la acumulación de investigaciones y observaciones es que pueden revelarse fallidas las recetas simplistas de mejoramiento, pero el peligro opuesto es que pasen inadvertidas las soluciones audaces.

En la actualidad, las ideologías que tradicionalmente chocan en el debate educacional -conservadoras frente a liberales, elitistas frente a igualitarias- resultan términos cada vez más inadecuados para aplicarlos, el complejo debate existente y la preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa abarca estas distintas divisorias.

Asimismo interactúan muy estrechamente las consideraciones sobre el modo en que deben ser interpretadas y realizadas calidad e igualdad. En algunos aspectos, puede que exista una tensión entre sus amplios propósitos; en otros, son directamente complementarios. La demanda de una atención más minuciosa a los resultados cognitivos no debe ser interpretada como una oposición a mejorar las oportunidades y el rendimiento de los estudiantes con dificultades; desde luego es una condición previa del mejoramiento.

La pregunta ¿calidad para quién? va más allá de la aplicación de niveles universales y la identificación resultante del aprendizaje deficiente e inquires en qué grado responden en el presente los sistemas educativos a las demandas educacionales de diferentes grupos sociales y culturales cuando las formulan.

Otorgar una prioridad a esta cuestión significa por eso proporcionar una interpretación de largo alcance de la igualdad de oportunidades basada en el grado de participación en la gestión de las escuelas y en la política escolar.

Todo lo expuesto en los párrafos anteriores, conduce al análisis y reflexión acerca de la importancia que presenta la calidad educativa en el bachillerato universitario. Por ello, si se pretende mejorar la calidad educativa en este nivel los esfuerzos dirigidos al futuro de la educación en las instituciones educativas deben centrarse en desarrollar nuevos modelos de organización académica y pedagógica, orientados al aprendizaje como un proceso de toda la vida, enfocados al análisis, interpretación y buen uso de la información, más que a su acumulación.

Formar a los estudiantes del bachillerato universitario para vivir esta nueva era, supone aprender a pensar y a vivir en ella. Hace falta pasar de una concepción plana del aprendizaje (acumulación de información), a una concepción integral, que incluye, además, el desarrollo de habilidades y competencias, el desarrollo de nuevas actitudes, de valores, de conductas y de formas de hacer y de ser.

La formación de los estudiantes debe ser el centro del modelo educativo hacia la calidad y el alumno el sujeto de la formación. La misión del bachillerato universitario es preparar personas con conocimientos de cultura general y valores para que sean autónomas en el ámbito intelectual y moral, por lo que las escuelas en este nivel deben proporcionar la cultura básica y formar en valores, lo que implica una estrecha relación entre los conocimientos, las habilidades y las

actitudes que suponen las orientaciones educativas: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El papel de los profesores es fundamental en la medida en la que ellos propician el acercamiento entre lo que el alumno ya sabe, lo que cree saber y los conocimientos certificados.

La calidad educativa en el bachillerato universitario es sustancial e influye de manera importante en la definición de los proyectos de vida de los jóvenes y en su manera de acercarse al mundo social. Además de ser un espacio de formación, el bachillerato es un espacio que les permite "ensayar" diferentes roles, donde prueban sus capacidades e imaginan posibles escenarios para su vida futura. De ahí la importancia de esta etapa en la vida de un joven. El bachillerato universitario es también concebido como un espacio en el que la solidaridad y el apoyo afectivo y moral forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Por otra parte, los análisis de la realidad educativa confirman que un factor para lograr una educación de calidad en las escuelas del bachillerato universitario, lo constituye la formación del profesorado. Su preparación académica y su desarrollo profesional son indispensables para llevar a cabo una acción educativa de calidad.

El papel reservado al profesor del futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento. Ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior de la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

El perfil del docente deseable es el de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, y de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en la etapa de la adolescencia, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades; pero se fomente al mismo tiempo, la diversidad latente de los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en lograr una educación de calidad.

A la vista de este perfil de profesor se ve la necesidad de establecer unas líneas directrices de planificación de la formación permanente, coherentes y de acuerdo con los planteamientos que exigen las escuelas preparatorias, de forma tal, que el grado de implicación del profesorado sea lo más elevado y sistematizado posible. Por lo que resulta conveniente posibilitar y estimular la participación del profesorado en las actividades de formación permanente.

A través de programas de formación docente, se pretende conseguir unos profesores con alto grado de capacitación para enfrentarse a los cambios e innovaciones, que supone la puesta en marcha y el desarrollo de una reforma educativa, implícita en un modelo social determinado por el momento histórico que se vive. Pero a su vez ha de servir para establecer unas líneas básicas que permitan que el profesorado pueda generar en cualquier momento proyectos de cambio e innovación en la educación desde su propia labor diaria y desde la propia escuela, considerando a ésta, como el elemento básico, en donde tendrán lugar los procesos de formación que, verdaderamente, tengan una incidencia eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de que el profesor sea el motor que genere cambios propios e innovaciones educativas, mediante la reflexión crítica de su actuación y la colaboración con otros compañeros, a la vez que consigue adaptarse a los que, de hecho, la sociedad en donde está inserto, le va a demandar de manera constante.

En este sentido, el concepto de reflexión se definiría como una cierta disposición hacia el modo de pensar sobre lo que significa ser profesor, y un reconocido compromiso hacia esa tarea. Se demuestra por el análisis de la situación y el problema particular de enseñanza.

Entonces, el profesor reflexivo es aquel que valora los orígenes, consecuencias y propósitos de su trabajo y, por tanto, una formación del profesorado basada en la reflexión es aquella en la que los profesores estén dispuestos y a la vez sean capaces de analizar los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social donde trabaja.

En resumen, es necesario considerar en que hoy por hoy las escuelas del bachillerato universitario mejorarán en la medida en que se perfeccione su profesorado; y éste conseguirá una superación de sus propios planteamientos, actitudes e incluso aptitudes, mediante una postura crítica respecto a su actuación docente y una exposición voluntaria y serena a ser analizado por otros integrantes de *la comunidad educativa* para conseguir, mediante diálogos constructivos, una mejora de la calidad de la enseñanza basada en los principios básicos de la educación acordes con las exigencias sociales.

Estas exigencias sociales se dan en el contexto de un mundo cambiante, en donde el objetivo fundamental de todas las sociedades y de las instituciones educativas, es la mejora de la calidad educativa.

En semejante contexto y circunstancias, la educación y la formación refuerzan su condición de elementos de carácter estratégico con otro elemento considerado como factor central en la calidad educativa: el currículum.

El currículum se considera como una construcción cultural y social, como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que supone un concepto

de hombre y del mundo. Además, el curriculum es el marco en el que por medio de un documento de carácter institucional se plasman las relaciones entre todos los actores del proceso educativo.

En el curriculum se incluyen los fundamentos sociales, institucionales y disciplinares; así como los objetivos curriculares, la definición del perfil de ingreso y egreso, el campo profesional, el plan de estudios y los contenidos de las asignaturas. Por lo que el curriculum debe ser considerado como la pieza angular en la definición y funcionamiento de la estructura académica-administrativa y se deriva del modelo educativo adoptado por la institución.

A partir del curriculum, es como las instituciones educativas traducen el contenido de la misión, la visión, las finalidades educativas, la concepción de conocimiento, de aprendizaje y enseñanza y la concepción del hombre a formar, las cuales deberán reflejarse en el conjunto de las decisiones normativas, organizacionales y académicas.

Por tanto, un curriculum moderno, flexible y abierto a los cambios del tiempo repercute en la formación de capital humano de calidad. El modo en que el curriculum sea definido, planificado, aplicado y evaluado influye decisivamente en la calidad educativa de las escuelas del bachillerato universitario.

De igual manera, un factor coadyuvante en la calidad educativa es la familia. La atención a la familia, como ámbito de educación por excelencia, constituye el marco adecuado para potenciar hábitos, valores y actitudes, ya que siendo esta institución la instancia en la que cada uno de sus miembros tienen un papel determinado durante toda la vida, se puede atender a la educación de cada uno de sus componentes de manera natural y continua.

Además, la familia colabora, en gran medida, con el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato universitario. Es tan importante la contribución de la

familia en la calidad educativa, que en muchas ocasiones, la tensión en el hogar y la falta de estabilidad en las relaciones familiares hacen que los jóvenes experimenten carencia de motivación para estudiar, dificultad para mantener la atención en clases, descuido por sus tareas, lo cual provoca un rendimiento escolar pobre.

También existen otras circunstancias constitutivas que no pueden cambiarse, en la mayoría de los casos, como son la estructura familiar o el nivel socioeconómico. Pero esto no significa que los jóvenes con estas o aquellas connotaciones familiares; poco favorables, estén abocados al fracaso escolar.

Al mencionar a la familia como factor coadyuvante en la calidad educativa de las escuelas del bachillerato universitario, se trata de concientizar a la colectividad educativa de la trascendencia que implica este núcleo base que es la familia.

Sólo así, manteniendo una relación vital entre ambas instituciones -familia y escuela-, se podrán compensar las múltiples carencias que puedan presentarse en ambos contextos, llevando finalmente a la tan deseada mejora de la calidad educativa.

Por último, un factor de cambio en la calidad educativa que articula a todos los demás factores favorecedores de dicha calidad, es el liderazgo del director en las escuelas del bachillerato universitario.

Se considera que los directivos son agentes de cambio, claves para la transformación escolar; de su participación depende que la escuela se fortalezca en sus dos principales sustentos: el trabajo docente y la organización colegiada para la toma de decisiones.

Es por eso que el trabajo del directivo debe trascender la escuela y articularse con la comunidad y con las autoridades educativas y gubernamentales. Dar sentido y creatividad a este trabajo múltiple es el reto actual del directivo; su labor en los ámbitos académico, administrativo, comunitario-social y político-educativo lo convierten en un actor privilegiado del sistema educativo.

La intención de especificar la función directiva como un liderazgo, reside en demostrar que el director de una institución educativa, al convertirse en un líder del grupo que representa, debe manifestar su capacidad para concebir la estrategia global y la cultura organizacional, así como su posibilidad de cambiarla.

Esta visión proyectiva es un ideal cultural que define los valores compartidos, que apoya las funciones críticas de la organización, funciones definidas en términos de adaptación al ambiente, alcance de metas y coordinación interna, a la que se añade el mantenimiento o el cambio de la cultura institucional: una cultura enfocada hacia la calidad.

Actualmente, estamos inmersos en una "cultura de la calidad". No es una moda pasajera. Es un rasgo peculiar de la sociedad moderna que, cuando satisface la necesidad de productos o servicios, no se conforma con que éstos sean aceptables, sino que exige que sean siempre excelentes, que estén singularizados por un valor añadido: la calidad.

Entonces, la referencia a la calidad es para entenderla como una "cultura". Una cultura de la calidad de la cual deben ser partícipes los directivos, los maestros, los alumnos y los padres de familia de cada escuela, orientados por un proyecto educativo. No es un modelo general, se requiere el trabajo conjunto de todos los que integran una comunidad educativa a partir del análisis de sus propias fortalezas y debilidades, el reconocimiento objetivo de fallas, errores y la inteligencia para diseñar vías para superarlas.

Se hace referencia a la cultura de la calidad como el conjunto de valores, prácticas, hábitos, costumbres y formas de trabajo, que se dan a nivel de la institución educativa. Esta cultura es claro que se ve influida por el medio ambiente social, el del entorno inmediato y el más abierto en general; además, está determinada por la forma en que está organizado el sistema educativo, por sus reglamentos y disposiciones; influyen también los recursos técnicos y materiales de que disponen maestros y directivos para cumplir su trabajo, así como por la forma en que otras instituciones entienden la labor docente.

Lo que obstaculiza la implementación de una cultura de la calidad en las instituciones educativas es, en principio, un fuerte apego a la tradición, a la inercia; una resistencia al cambio que se expresa en una actitud aislacionista que evita que la crítica externa provoque la autocrítica; una resistencia a la evaluación al trabajo docente, vista como atentatoria del estatus intelectual del maestro y que en el argumento de la libertad de cátedra pretende encontrar respaldo para validar cualquier modalidad y resultado que logre el docente en su práctica concreta.

La cultura de la calidad demanda un replanteo en las relaciones tradicionales entre directivos y maestros, entre los maestros entre sí, entre los maestros y los alumnos, y entre los maestros y los padres de familia. Un enfoque esencialmente humanista en las interrelaciones de todos los actores de la educación que va en contra de los sistemas de jerarquización, de clasificación y de las etiquetas.

Por tanto, las instituciones educativas en el nivel de bachillerato universitario, deben ser reestructuradas con una tendencia a implementar una cultura de calidad, pensando en las necesidades sociales. Esto significa cambios en las reglas, los roles y las relaciones internas al sistema educativo, así como en su relación con la sociedad: significa cambiar la cultura de la organización educativa.

Se trata de reconocer y aprovechar la capacidad que existe en las escuelas, si se logran conjuntar los esfuerzos de directivos, maestros, alumnos y padres de familia para que actúen como un equipo con aspiraciones y objetivos comunes.

Desde el punto de vista de la calidad, se busca impulsar un proceso de mejora de la institución educativa. El desarrollo de una cultura de la calidad en las escuelas beneficia a alumnos y maestros y significa el aprovechamiento al máximo de la capacidad y recursos existentes.

Por último, es necesario tener claro que la transformación de las escuelas que conforman el bachillerato universitario, en el sentido de la búsqueda de calidad, no es un proceso a corto plazo, se requiere un compromiso consistente por un considerable número de años. No hay soluciones rápidas, ya que no se trata de poner en práctica solamente una técnica y un método, sino de crear una nueva cultura escolar.

En los próximos años es necesario que se pueda ver un cambio determinante desde los enfoques cuantitativos hacia los cualitativos, donde los juicios de valor tengan mayor cabida, y de una evaluación aditiva, lineal y externa a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a otra formativa, dialéctica, cambiante, en desarrollo e interna a los procesos educativos escolares.

De esta manera, México logrará insertarse de forma competitiva en el nuevo escenario mundial de la globalización y la sociedad del conocimiento, mejorando sustancialmente la calidad de su educación y logrando una mayor y mejor habilitación de sus recursos humanos en el nivel de bachillerato universitario. Un sistema educativo moderno y diversificado, equitativo y de calidad, es una condición necesaria para el cambio social, económico, político y cultural que hoy exige la sociedad mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, J. M. (1985). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona, España.

ÁLVAREZ Manilla, J. (1994). Perfil del Bachiller, Competencias para el año 2000; en Memorias: Encuentro Académico de la CONAEMS para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior. México.

ÁNGULO, J. F. (1989). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción de curriculum. Madrid, España.

ÁNGULO, Félix J. (1994). Teoría y desarrollo del Curriculum. Madrid, España.

APPLETON'S NEW CUYAS DICTIONARY. (1990). México. Editorial Cumbre.

ARNAZ, J. (1997). La planeación curricular. México.

BAENA, Paz G. (1991). Manual para elaborar trabajos de Investigación Documental. Editores Mexicanos Unidos. México.

BAENA Paz, G. (2000). Calidad Total en la Educación. México, D.F. Marc Ediciones, S.A. de C.V.

BARCENA, F. (1988). El sentido de la calidad moral de la práctica educativa: Significación de la calidad de educación como excelencia. Madrid. España.

BASS, B. M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar, en Pascual, R. (Coord.) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, España.

BERSTEIN, B. B. (1973). Social Class and Linguistic development: A Theory of Social Learning; en HALSEY, A. H. Educación, Economía y Sociedad. Glencoe. The Free Press.

BLUME, R. (1971). Humanity teacher educatier, en COMBS, A. W. Clanes para la formación del profesor, un enfoque humanístico. EMESA. Madrid, España.

BREZINKA, W. (1990). La educación en una sociedad en crisis. Narcea. Madrid, España.

CANTÚ, D. H. (2001). Desarrollo de una Cultura de Calidad. México. MacGraw-Hill.

CATELL, R. (1987). Vida y psicología. New York. México.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España.

CERÓN Aguilar, S. (1998). Un modelo educativo para México. México. Editorial Santillana.

CERVANTES Galván, E. (1998). Una cultura de calidad en la escuela. Monterrey, Nuevo León. México. Ediciones Castillo, S.A. de C.V.

COLL, C. (1987). Psicología y Curriculum. Barcelona, España.

COLL, C. (1988). El marco curricular de una escuela renovada. Madrid, España.

COMBS, A. (1979). Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. EMESA. Madrid, España.

COMELLAS, M. J. (1990). Los hábitos de autonomía personal. Su adquisición en el hogar, en GARCÍA, Hoz. (Dir.) La educación personalizada en la familia. Madrid, España.

COMELLAS, M. J. (1993). La educación de los valores en el seno de la familia. Narcea. Madrid, España.

COOPER, J. E. (1983). La microenseñanza: precursora de la formación del profesorado basada en la competencia. Madrid, España.

CORNBLETH, C. (1986). Ritual and rationality in teacher education reform, educational research. New York.

CROCKER, R. K. (1986). Los paradigmas funcionales de los profesores. Revista de Innovación e Investigación Educativa. España.

DAVINI, M. C. (1990). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. Buenos Aires, Argentina.

DE VICENTE, P. (1993). Creencias pedagógicas y evaluación del programa de la función directiva. Memoria de investigación. Universidad de Granada, España.

DEWEY, J. (1952). John Dewey on Education; citado en English, F. y Hill, J. (1998). Calidad Total en la Educación. México. Editorial. EDAMEX.

DÍAZ, Barriga F. (1999). Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO QUILLET. (1991). México.

DIEZ Hochleinter, R. (1996). Educación y desarrollo: Aprender para el futuro. Fundación Santillana. España.

DÍEZ, López E. (1989). Diseño curricular y aprendizaje significativo. Madrid, España.

ECO, U. (1999). Como se hace una tesis. Barcelona, España. Gedisa.

ELIZONDO Huerta, A. (1999). La nueva escuela. México. Paidós.

ELLIOT, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad; en GALTON, G. y MOON, B. Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona, España.

ELLIOT, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid. España. Morata.

ENGLISH, F. W. y HILL J. C. (1998). Calidad Total en la Educación. México. Editorial EDAMEX.

ESCARDÓ, F. (1978). Anatomía de la familia. Buenos Aires, Argentina. El Ateneo.

ESCUADERO, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración; en Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, España.

ESCUADERO, J. M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. Sevilla. España. Arquetipo.

ESTEBARANZ, García A. (1994). Didáctica e Innovación Curricular. Sevilla, España.

FERNÁNDEZ, A. (1992). Reflexiones sobre una reforma educativa en México; citado en CERÓN, A. S. (1998). Un modelo educativo para México. México. Santularia.

FILMUS, D. (1999). Los condicionantes de la calidad educativa. México. Ediciones Novedades Educativas.

FLECHSING, K. (1989). El diseño didáctico: ¿Una nueva moda o un nuevo Estadio Evolutivo de la Didáctica? Barcelona, España.

FULLAT, O. (1983). Filosofía de la Educación. Barcelona, España.

FUNDAMECA. (1991). Memorias del II Congreso Internacional de Calidad Total; en Calidad Total. Monografías. Núm. 6 y 7. México.

GARCÍA HOZ, V. (1989). El concepto de persona. El ser personal, fundamento de la Educación. Madrid. España.

GENTO, S. (1994). Participación en la Gestión Educativa. Madrid, España.

GILBERT, R. (1983). ¿Quién es bueno para enseñar? Buenos Aires. Argentina. Gedisa.

GIMENO Sacristán, J. (1976). auto concepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid, España.

GIMENO Sacristán, J. (1982). La formación del Profesorado de Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Revista de Educación. España.

GIMENO Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado. Madrid, España.

GIMENO Sacristán, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España.

GIMENO Sacristán, J. y PÉREZ Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España.

GONZÁLEZ, M. T. (1992). Centros escolares y cambio educativo: en ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, Y. J. (Coord.) Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla. Arquetipo.

GOODMAN, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico. Revista de Educación. España.

GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Madrid, España.

GRUNDY, S. y KEMMIS, S. (1981). Educational actino-research in Australia: The State of the Art. Deckin University. Australia.

GUARRO, A. (1989). Diseño del curriculum: Conceptualización e implicaciones. Madrid, España.

HALL, G. E. (1983). Clinical supervisión in teacher education as a research topic. Journal of Teacher Education.

HAMILTON, D. (1989). Toward a Theory of Schooling. London, England.

HARGREAVES, A. (1989). Curriculum and Assessment Reform. Philadelphia, Open University Press.

HARVEY, M. J. (1996). Strategy for the New Principal: Negotiating the Culture of the School. Australia; citado en Fullan, M. La gestión del cambio Educativo, en Symposium de Innovación Educativa. España.

HERNÁNDEZ, S. R., FERNÁNDEZ, C. C. y BAPTISTA, L. P. (2000). Metodología de la Investigación. México. Me. Graw Hill.

HOUSTON, W. R. (1982). The status of competenev based education: An American Report. Journal of Education for Teaching. New York.

HOYLE, E. (1982). Educación, innovación y el rol del profesor. Madrid, España.

IBÁÑEZ, B. B. (1999). Manual para la elaboración de Tesis. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación. México. Trillas.

KAUFMAN, R. A. (1988). Planificación de sistemas educativos. México. Trillas.

KEMMIS, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España.

KOTTLER, J. P. (1990). El factor liderazgo. México. Me. Graw Hill.

LEHNE García, M. (2001). Competencias para una educación superior de calidad. Compilación de lecturas. México. ANUIES.

LLANO, A. (1988). La Nueva Sensibilidad. Madrid. España. ESPASA.

LUNDGREN, U. (1987). Informe de documentación de la Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación. Consejo de Europa.

MAGGI, R. (1994). Derivaciones empíricas del concepto "Calidad de la Educación". Ponencia presentada en el Seminario Multinacional de Calidad en la Educación. Tlaxcala, México.

MARCHESI, A. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, España. Editorial Alianza.

MARDONES, J.M. (1990). La Ciencia Crítica y la Calidad Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. España.

MEDINA MORA, M. E. (1999). Requisitos para la presentación de Tesis de Revisión Documental. Facultad de Psicología de la U.N.A.M.; citado en Ibáñez Brambila, B. Manual para la elaboración de Tesis. México. Trillas.

MEDINA Rivilla, A. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid. Cincel.

MEDINA Rivilla, A. (1988). Didáctica e interacción en el aula. Madrid. Cincel.

MILLÁN, A. (2002). Calidad y efectividad en Instituciones Educativas. México. ITESM. Trillas.

MOORE, T.W. (1987). Introducción a la Teoría de la Educación. Madrid, España. Editorial Alianza.

MORRIS, G. B. (1990). A futuristic cognitive view of leadership, Educational Administration Quarterly, 1985; citado en Kotter, J. P. El factor liderazgo. Madrid, España.

MOUSTAKAS, C. (1987). Autorrealización del profesor a través de la enseñanza. Madrid. Narcea.

MÜNCH Galindo, L. (2000). Más allá de la excelencia y de la Calidad Total. México. Trillas.

OCDE. (1961). Conferencia sobre Desarrollo Económico e Inversiones en Educación. Washington, D.C.

OCDE. (1981). The Welfare State in Crisis. París.

OCDE. (1987). Informe Internacional. París.

OCDE. (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Barcelona. España.

OLIVA, F. y HENSO, K. "TV (1980). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?; en JIMENO, J. y PÉREZ, G. A. (1985). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

PANSZA, M. (1999). Pedagogía y curriculum. México. Gernika.

PASCUAL, R. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco. Madrid, España.

PÉREZ Juste, R. (2001). La Calidad como reto en la Universidad; en: LEHNE García, Margarita (compiladora). Competencias para una educación superior de calidad. ANUIES. México.

PODALL Farrús, M. (1993). Pautas educativas en la familia. Narcea. Madrid, España.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

MÜNCH Galindo, L. (2000). Más allá de la excelencia y de la Calidad Total. México. Trillas.

OCDE. (1961). Conferencia sobre Desarrollo Económico e Inversiones en Educación. Washington, D.C.

OCDE. (1981). The Welfare State in Crisis. París.

OCDE. (1987). Informe Internacional. París.

OCDE. (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Barcelona. España.

OLIVA, F. y HENSO, K. "TV (1980). ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?; en JIMENO, J. y PÉREZ, G. A. (1985). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

PANSZA, M. (1999). Pedagogía y curriculum. México. Gernika.

PASCUAL, R. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas del País Vasco. Madrid, España.

PÉREZ Juste, R. (2001). La Calidad como reto en la Universidad; en: LEHNE García, Margarita (compiladora). Competencias para una educación superior de calidad. ANUIES. México.

PODALL Farrús, M. (1993). Pautas educativas en la familia. Narcea. Madrid, España.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988.

SCHÓN, D. A. (1983). The reflective practioner. Londres, Temple Smith. Traducción española. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, España. Paidós.

SCHWARTZ, B. (1971). Hacia otra escuela. Madrid. Narcea.

SCOTT, M. D. y POWERS, G. (1985). La comunicación interpersonal como necesidad. Narcea. Madrid, España.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Escuelas de Calidad, en <http://www.sep.gob.mx> (2001-2006).

SEGOVIA Olmo, F. (1998). El Aula Inteligente: Nuevo Horizonte Educativo. Madrid, España.

SHULMAN, L. S. y SYKES, G. (1986). Paradigms and research programs in the study ofteaching: A contemporary perpective; en WITTROCK, M. (Ed.). Han Book of Research on Teaching. New York. Me Millan.

SOLANA, F. (2004). ¿ Qué significa Calidad en la Educación ?. México. Limusa.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. España. Morata.

TABA, H. (1983). Elaboración del curriculum. Teoría y práctica. Buenos Aires, Argentina. Troquel.

TABERNER, G. J. (1995). Teoría sociológica y educación. España.

TIANA, A. (1991).; citado en MARCHESI, A. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid. España.

TORANZOS, L. (2000). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Documentos 2, Programa de Evaluación de la Calidad, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). España.

TORRES, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid, España. Morata.

TYLER, R. (1973). Principios básicos del curriculum. Buenos Aires, Argentina. Troquel.

UNESCO. (1990). Informe Mundial sobre la Educación. España.

VICENTE, P. S. (1994). Componentes del liderazgo escolar. Barcelona, España.

VILLAR Ángulo, L. M. (1980). Modelo inductivo de enseñanza aprendizaje. Sevilla, España.

VILLAR Ángulo, L. M. (1987). La Formación del Profesorado: nuevas contribuciones. Madrid. Santillana.

VILLAR Ángulo, L. M. (1987). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Sevilla, España.

VILLAR Ángulo, L. M. (1990). El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada. España.

VILLAR Ángulo, L. M. (1991). Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica; en ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ Yáñez, J. (Coord.) Los Desafíos de las Reformas Escolares. Madrid, España.

VILLA, S. (1992). El director de centros docentes y el liderazgo cooperativo; en VILLAR Ángulo, L. M. (Coord.) Desarrollo profesional centrado en la escuela. FORCÉ, Universidad de Granada, España.

ZABALZA, M. A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid, España. Narcea.

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education.

ZEICHNER, K. M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado; en MARCELO, C. (Ed.) Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla. España.