

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA REFORMA POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL ESTADO DE MORELOS

AZALEA VELÁZQUEZ SÁNCHEZ / SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA / CESAR BARONA RÍOS
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: El presente trabajo tiene como propósito analizar las expectativas de maestros sobre la Reforma de Educación Secundaria (RS) en el caso de Morelos. Para ello diseñamos un instrumento sobre la concepción de las competencias de los profesores. Se tomó como guía algunos reactivos de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). La muestra fue de 25 docentes de tres secundarias generales. Los resultados se procesaron en el programa estadísticos SPSS versión 15. Se identificaron tres ejes de expectativas concernientes al proceso de reformas: expectativas de formación de los

maestros, valoración de las competencias e impacto de la evaluación institucional de los maestros. Este primer recorte de una muestra de casos muestra que las necesidades de preparación de los maestros no son acordes con la oferta institucional; los maestros demandan una formación en torno a Enseñanza en situaciones diversificadas y Evaluación y gestión en el aula, pero la preparación que reciben, en el marco de la RS, corresponde a contenidos didáctico-rutinarios

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, reforma curricular, competencias.

Introducción

La reforma de la educación secundaria en México, que inicia desde el 2005, ha suscitado críticas, de especialistas, de autoridades educativas estatales así como del propio magisterio. Dichas reacciones se han centrado más en las formas de implantar la reforma (de “arriba-abajo”), prescindiendo, o no tomando en cuenta, las opiniones de los agentes educativos (maestros y directivos, principalmente). Una de las principales dificultades para la implementación de la reforma se ha concentrado en la aplicación de exámenes para el ingreso a la carrera, un aspecto que no se liga directamente con la reforma, pero que en la práctica se relaciona con ella.

Las RS en México, como ya se dijo, responde a las recomendaciones formuladas por organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desa-

rollo Económicos (OCDE) para promover que la escuela obligatoria, dentro de la cual se ubica la secundaria, cubra con los objetivos de instrucción, sino también que dicha enseñanza tenga mayor sustancia y propicie el aprendizaje a lo largo de la vida.

Independientemente del tipo de reforma por la cual se opta en el caso de la secundaria mexicana, el punto es que se han realizado cambios en los contenidos y se ha desencadenado una capacitación de los agentes encargados de poner en marcha la reforma. El problema que aparece es que la preparación del magisterio, se ha realizado con tal rapidez que se han descuidado los matices que conlleva la formación continua e inicial de los maestros.

Esta comunicación tiene como objetivo contribuir al conocimiento de la formación magisterial en el contexto de la reforma de la educación secundaria, en el caso de Morelos, con el fin de identificar y proponer argumentos informados sobre las expectativas de formación magisterial y la preparación que se recibe en este momento.

Para ello desarrollaremos tres puntos para llegar a conclusiones provisionales que nos permitirán ahondar en el tema. Los maestros y la reforma de la educación secundaria (RS) en México, metodología y formación de los maestros.

Los maestros y la reforma de la educación secundaria (RS) en México

La Reforma de Secundaria (RS) formó parte de una iniciativa surgida del gobierno federal en materia educativa. Ésta fue dada a conocer en el mes de agosto del 2002 con la intención de ser implementada en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2005-2006.

En el documento base de la RS (2002) se enmarcó que su función principal en esta sociedad es responder a dos propósitos esenciales: a) “enseñar para la comprensión, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y operar con ellas de modo efectivo; y b) enseñar para la diversidad, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva” (p. 22).

El objetivo de la reforma está en función de las expectativas políticas, la cual se expresa en los programas de estudio y se concretiza en nuevos procesos educativos, sin embargo “una reforma de arriba-abajo, sin una innovación de abajo hacia arriba, no creará, las es-

cuelas que necesitamos para el mundo del mañana [...]” (Hargreaves, 1999:55) sino sólo provocará un malestar educativo y conducirá al fracaso.

Desde los últimos años se ha visualizado el enfoque por competencias como la solución a las carencias del Sistema Educativo Mexicano, es relevante destacar que si bien este enfoque ha obtenido resultados satisfactorios en otros países: España, Canadá entre otros (Luengo, *et al.*, 2008) no significa que en México se esté obteniendo el mismo éxito, se necesita indagar al respecto, ya que han de considerarse diversos aspectos y tomar en cuenta que existen diferencias abismales ya sea económicas, culturales, sociales, y si realizamos un acercamiento a las aulas podemos reconocer otras diferencias, entre las que destacamos la infraestructura de las escuelas, el número de alumnos, los materiales didácticos que se utilizan, la capacitación docente, etc. en este punto ahondaremos ya que es considerado uno de los aspectos que no han dejado cristalizar el proceso de reforma.

Desde la perspectiva de Elmore, *et al.* (1996) existen tres tipos de reforma estructural:

1. Tecnología medular de las escuelas (técnica)
2. De las condiciones ocupacionales de la docencia (profesional)
3. De la relación entre las escuelas y sus clientes (clientelar) (pp. 29 – 39).

La primera alude a cómo transformar la enseñanza–aprendizaje con la administración de recursos y estructuras organizativas para el uso adecuado de las tecnologías en la cual la forma de enseñar del docente ha de repercutir en el desempeño o resultados del alumno, a su vez posee un enfoque holístico puesto que no se concentra en la conducta del docente sino en la interacción que existe en el aula. La segunda propicia una reflexión sobre la importancia del docente, considerado como eje central la aplicación del conocimiento, el criterio y la discreción como factores claves para determinar lo que se consigue enseñar en el salón de clases (pp. 35). La tercera promueve que las escuelas cambien sus estructuras en función de incentivos externos, es decir, se adapta a las preferencias del cliente.

La reforma mexicana se inscribe en el tipo clientelar, ya que se valió de recomendaciones internacionales que surgieron de los resultados de los exámenes internacionales (PISA), principalmente, aplicados en los años: 2000, 2003 y 2006 en las áreas de lenguaje, ciencia y matemáticas, México se ubicó en la penúltima posición y no ha habido una mejora sustancial en los resultados de logro.

Estos resultados demostraron que de los 29 mil 983 alumnos evaluados, solo 119 estudiantes tienen aptitudes para “una vida plena y productiva en la sociedad del conocimiento” y el 0.4 por ciento de ese nivel obtuvo las competencias en aptitudes matemáticas. Además de considerar que en aptitud para ciencias los resultados son significativamente inferiores al que tienen los alumnos de esa edad en la mayoría de los países de la OCDE.

Con el fin de entender mejor las posibles razones de estos fracasos, la OCDE, a petición del gobierno de México, elaboró un reporte que hizo recomendaciones precisas para el sistema educativo mexicano (OCDE, 2007). Las autoridades educativas han aceptado la lista de recomendaciones: 1) formar una alianza para la reforma del sistema educativo nacional; 2) establecer estándares claros de las expectativas del desempeño de los alumnos, maestros y escuelas en todos los niveles de la educación básica; 3) desarrollar un nuevo *currículum* y la pedagogía para lograr sus objetivos; 4) crear un sistema de evaluación confiable; 5) invertir significativamente en la capacitación de buenos maestros; 6) desarrollar programas de liderazgo; 7) incrementar la autonomía del salón de clase, escuela y región, dentro de un marco normativo nacional; 8) proveer fondos extras a las escuelas con bajo desempeño escolar en zonas pobres; 9) profesionalizar a los maestros, directores, asesores e inspectores; 10) hacer una distribución y uso más eficientes de los recursos financieros, y 11) promover la participación de los agentes involucrados en el proceso educativo, especialmente a los padres y madres de familia en la gestión escolar (OCDE en Martínez, 2009).

En el mismo contexto surgió el documento de *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2009), el cual destacó que los docentes son importantes debido a su impacto en el aprendizaje estudiantil, asimismo se señaló que “el mejorar la calidad docente es tal vez la intervención más eficaz para acrecentar la eficacia de los establecimientos escolares” (p.27). Sin embargo el informe reveló que “casi todos los países muestran inquietudes acerca de lagunas “cualitativas” de los docentes ya que su conocimiento y sus habilidades para cubrir las necesidades escolares están cuestionadas” (p. 12). Esto último coincide con el Informe del Banco Mundial (1991), en el que se afirma que en México sólo 50% de los 565 mil 328 maestros de educación básica reúnen las condiciones que actualmente se requieren para enseñar. Muchos no poseen los conocimientos elementales de las asignaturas, ni las habilidades pedagógicas para responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

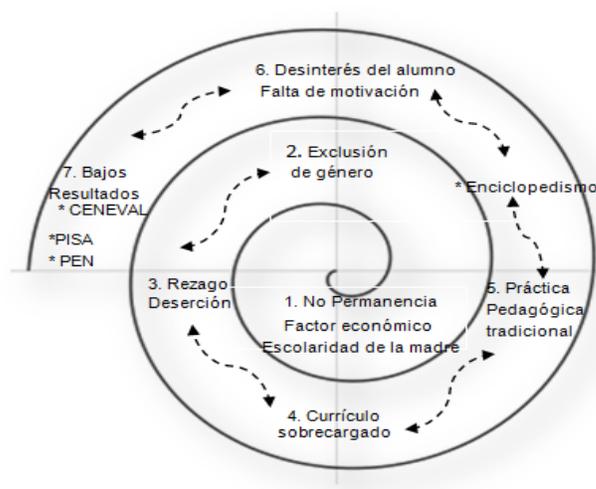
Por lo que es relevante indagar ¿Qué está pasando con la capacitación ofertada a los docentes? Por ello en este trabajo se muestra cómo ha sido la capacitación del profesor antes de implementar la reforma y cuáles son las expectativas de formación de los docentes.

En resumen, la reforma de la educación secundaria en México responde a siete procesos de cambio: 1) no permanencia; 2) exclusión de género; 3) rezago y deserción 4) currículo sobrecargado; 5) la practica pedagógica tradicional; 6) el desinterés de los alumnos y 7) los bajos resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (SEP-RIES, 2002) (Véase, figura 1).

Sin embargo, cabe señalar que el detonante principal en la reforma mexicana son los resultados aportados por el PISA, en el cual muestra la carencia que tienen los jóvenes en las habilidades de lectura, matemáticos y ciencias.

A partir de estos causales se reforma el plan y programas de estudios de las asignaturas para secundaria, en él identificamos los enfoques teóricos que le subyacen y que formaron parte de la construcción del currículo. Encontramos que el enfoque por competencias es el paradigma que lo sustenta; se identificó que el origen de los conceptos *aprendizaje permanente, aprendizaje a lo largo de la vida* provienen de fuentes internacionales como UNESCO, OCDE y Unión Europea. El aporte innovador propio de la reforma en México se concentra en la variable interculturalidad (Velázquez, 2009).

Figura 1 Causales y consecuencias que propiciaron la RIES



Fuente: Elaboración propia

Metodología

Tomamos como base las escuelas secundarias de modalidad general, seleccionamos las únicas dos escuelas secundarias que participaron desde el ciclo escolar 2004–2005 en la Primera Etapa de Implementación (PEI) en Morelos y otra escuela que no participó.

Los criterios de inclusión que tomamos en cuenta para la selección de la muestra fueron los siguientes: 25 docentes frente a grupo de las diferentes asignaturas, de ambos turnos matutino y vespertino, no importando la antigüedad ni el nivel académico. El tamaño de la muestra no es probabilístico sino una muestra inicial a conveniencia, cuyo propósito fue realizar el pilotaje de un cuestionario en batería que incluye variables con diferentes niveles de medición.

La colecta de datos se hizo mediante la aplicación del instrumento el cual consto de 57 reactivos en ocho categorías contexto, características de los grupos que atiende, desarrollo profesional, aprender a aprender, propiciar situaciones de aprendizaje para aprender a lo largo de la vida, motivación para el aprendizaje, evaluación y retroalimentación del profesor y aspectos que apoyan las competencias docentes.

Con estas categorías logramos identificar tres ejes analíticos: formación, competencias docentes y evaluación. Para la construcción del instrumento tomamos como base la información obtenida de las entrevistas exploratorias, con el fin de constatar en qué nivel de implementación y apropiación se encuentra la RS, asimismo se tomó como base el instrumento del TALIS retomando algunos reactivos y adecuándolos al contexto. Posteriormente a la aplicación los datos se capturaron en el programa estadístico SPSS versión 15. Los datos fueron procesados mediante procedimientos estadísticos multivariados.

De los reactivos procesados se extrajeron los descriptivos relacionados a la muestra y la preparación de los maestros, sin embargo al cambiar el nivel de medición a escala tipo Likert de cuatro valores, se determinaron los coeficientes de correlación de Pearson para establecer patrones comunes del conjunto de reactivos. A partir de ella se corrió el análisis factorial exploratorio (AFE).

Resultados

Los resultados del cuestionario se presentan en tres partes: a) aspectos socioculturales, b) tipos de formación ofertada y c) necesidades de formación profesional.

Aspectos socioculturales

Los informantes fueron 6 hombres y 19 mujeres. La media de edad de los docentes es de 40 años. Su nivel máximo de estudios en porcentaje lo ocupa la licenciatura con un 68%, asimismo se puede observar que las mujeres tienen un mayor porcentaje de preparación en comparación con los hombres, el 8%, de las mujeres tiene especialidad, el 24% maestría y ninguno con doctorado.

La media de estudiantes que atienden los docentes es de 35 alumnos por grupo. La media de antigüedad en el servicio es de 12 años. En lo que respecta al programa de Carrera Magisterial sólo el 20% de los profesores participa (Véase, cuadro 1).

Cuadro 1: Datos generales de los profesores

Variables		Descriptivos
Edad		Media: 40
Preparación	Licenciatura	68 %
	Especialidad	8 %
	Maestría	24 %
	Doctorado	Ninguno
Carrera magisterial		20% participa
Antigüedad en el servicio		Media:12
Número de alumnos por grupo		Media: 35
Número total de alumnos que atiende		Media: 204

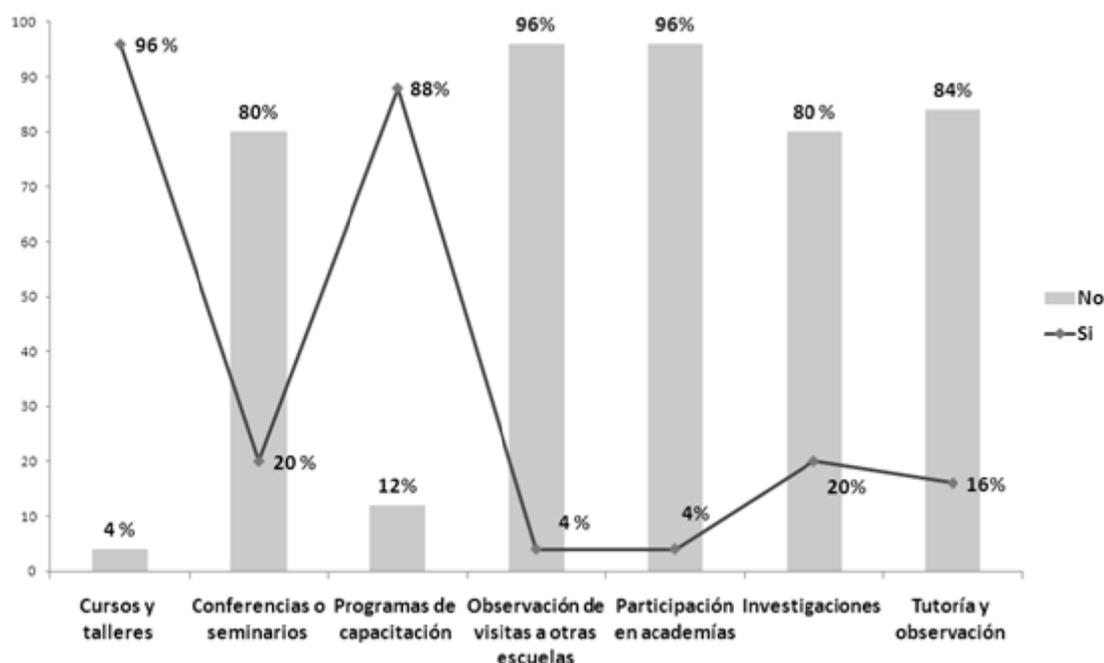
Formación de profesores

Los reactivos relacionados a la formación presentan la siguiente estructura: 1) Se midió la participación mediante una variable dicotómica (1 para “Si” y 0 para “No”) y 2) El impacto de las actividades mediante una escala de tipo Likert (1 para “Muy poco impacto”, 2 para “Poco impacto”, 3 para “Un impacto moderado” y 4 para “Un gran impacto”). En cuanto a esta categoría identificamos tres tipos de formación: profesional, obligatoria y opcional. En la profesional van implícitas las actividades que el docente realiza, tanto obligatorias como

opcionales. La obligatoria son los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se les imparten a los docentes al inicio de cada ciclo escolar. La opcional es la oferta en otras instancias ajenas a la escuela, tales como Centros de Actualización del Magisterio (CAM), Universidades, entre otras.

Con lo que respecta de la formación profesional encontramos que los profesores tienen mayor porcentaje de asistencia a cursos y talleres con un 96% y programas de capacitación con 88%, lo cual llama la atención porque éstas son las actividades que se les marcan a los docentes como obligatorias. Si se contrasta los porcentajes de asistencia, las actividades que menos realizan son la observación de las visitas a otras escuelas, la participación en academias, etc. (Véase, figura 2).

Figura 2. Actividades de formación profesional



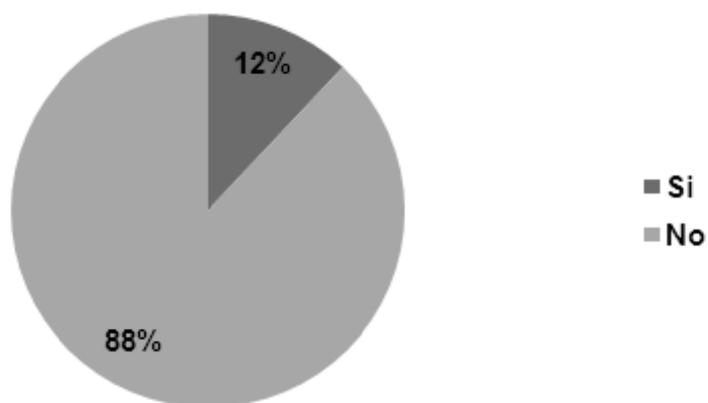
Fuente: Elaboración propia.

Además, cabe resaltar que en las actividades en las que tienen un mayor porcentaje de participación, el impacto que obtuvieron los docentes de la capacitación recibida es muy bajo, en el de cursos y talleres tiene una valoración moderada, sin embargo el impacto de los programas de capacitación es casi nulo, ya que para 23 docentes no es significativo asistir a dichas actividades.

A los profesores en servicio se les capacita al inicio del ciclo escolar con un Taller General de Actualización (TGA), el tema varía cada año, sin embargo, tampoco tiene un impacto significativo, los docentes únicamente asisten a él, pero su impacto es muy bajo, cabría preguntarse si los temas que se ofertan realmente son necesarios para los docentes o cómo se están impartiendo, ya que con base en el cuestionario aplicado los profesores no los consideraron relevantes para su práctica.

Asimismo, encontramos que la mayoría de los docentes no buscan prepararse de manera opcional únicamente se quedan con lo que les ofrece la escuela, de los 25 informantes únicamente 12% buscan estar en constante preparación, asistiendo a diversos cursos o diplomados que se ofertan en el CAM u otras instancias educativas (Véase, figura 3). Además es relevante destacar que el porcentaje mencionado lo ocupan en su totalidad las mujeres.

Figura 3. Formación opcional.



Fuente: Elaboración propia

En esta misma categoría de análisis encontramos una variable latente (se llama latente a una variable compuesta que se obtiene a partir de AFE), que corresponde a la pregunta número 21 del cuestionario, en la que indagamos cuáles serían los temas principales que los docentes requieren para dar sus clases, para ello preparamos una serie de reactivos que implicarían las necesidades de los docentes para llevar a cabo la enseñanza (Véase, cuadro 2). El nivel de medición de cada uno de estos reactivos es de escala tipo Likert con valores de uno a cuatro como se explicó en la metodología. Identificamos dos componentes: el primero, Enseñanza en situaciones diversificadas, explica el 40% de la varianza y el segundo Evaluación y gestión en el aula, explica 19% de la varianza (Véase,

cuadro 2). Los dos componentes explican el 59% de la varianza (Medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin de 0.551, Chi cuadrada de 79.645, con 28 grados de libertad y significancia $p \leq 0.001$). Lo que llama la atención de la extracción es que los docentes están demandando, de acuerdo a McLaughlin y Talbert (2004), temas contemporáneos, acordes con las demandas de los alumnos, en cambio la reforma se concentra en temas obligatorios pero con contenidos de la enseñanza y aprendizaje didáctico-rutinarios.

Cuadro 2: Necesidades de formación docente

Componente	Reactivos	Carga factorial	Coefficiente alfa
1	Atender a estudiantes con problemas de indisciplina y de conducta	.901	.802
	implementar el enfoque por competencias en su asignatura	.889	
	Planificar su clase bajo el enfoque por competencias	.867	
	Enseñar a los alumnos con necesidades educativas	.561	
	Enseñar en un entorno multicultural	.552	
	Conocer los cambios que tuvo su asignatura con la RES	.463	
2	Evaluar por competencias las prácticas de los estudiantes	.865	0.551
	La gestión en el aula	.722	

Fuente: Elaboración propia

La reforma se está preocupando por otras cosas que no tienen que ver con las necesidades de los docentes para llevar a cabo su enseñanza, ofrecen capacitación pero no se han detenido a analizar cuáles son las verdaderas necesidades de los profesores en el aula.

Conclusiones

Se ha cuestionado el enfoque por competencias que lleva instaurado cinco años en las secundarias de todo el país, sin embargo las autoridades educativas están más preocupadas por que se “entienda” dicho enfoque, que el *saber hacer* de los profesores, es decir la manera de interactuar con los alumnos, de construir el conocimiento que les servirá para la vida cotidiana.

Los índices construidos revelan que el docente se está preocupando por recibir preparación para atender las necesidades diversificadas de los alumnos que atienden, mientras que las autoridades educativas ofrecen cursos relacionados con la comprensión del enfoque o aquellas que les permitan no estar al margen de los otros países en las pruebas internacionales como PISA, es por ello que implementan cursos de comprensión lectora en todo el país con esta finalidad, sin embargo es conveniente profundizar en la construcción de un nuevo perfil del docente en el que este construya el *saber* en *saber hacer*.

El examen internacional referido ha dado mayor énfasis a competencias de contenidos básicos de las asignaturas de Ciencias, Español y Matemáticas, prestando poca atención en contenidos transversales, entre ellos, el tema de la diversificación de las necesidades de aprendizaje de alumnos contemporáneos.

Referencias

- Banco Mundial (1991). Basic education in México: trends, issues and policy recommendations. Washington, DC.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Santillana, Madrid, UNESCO, Informe mundial sobre la educación en el siglo XXI, pp. 31,71, 89, 96 – 109, 143.
- Elmore, R. (1999). *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York. Teachers College Press.
- Fullan, M., (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Gallagher J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75 (1):121-133.
- Hargreaves, A., (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.

- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1 –10.
- McLaughlin, M.W. & J.E. Talbert (2001). *Professional Communities: and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- OCDE (2002). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo en <http://www.oecd.org/dataoecd/16/51/15590267.pdf>
- OCDE (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, en www.oecd.org/edu/statistics/desecco
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS en www.oecd.org/edu/talis/firstresults
- SEP (2002) Documento base “Reforma Integral de la Educación Secundaria,” Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, D.F
- SEP (2005). Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Documento Introdutorio, Primera Edición, México
- Tatto, M.T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: Retos y tensiones de la reforma constructivista, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (7), 101-136.
- Velázquez, A. (2009). *La reforma de educación secundaria en México y el enfoque por competencias, fuentes, procesos y limitaciones de implementación*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos