

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2006

---

AZALEA VELÁZQUEZ SÁNCHEZ / SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA / CESAR BARONA RÍOS  
UAEM ICE

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como propósito dar un panorama general sobre la Reforma de Educación Secundaria (RS) en el caso de Morelos y cómo ha sido el proceso de formación para la implantación de la misma. Para ello se diseñó un instrumento sobre la concepción de las competencias de los profesores y de cómo realizan su trabajo en el aula. La muestra fue de 120 docentes de cuatro 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. A partir de este se 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 didácticos rutinarios.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente, reforma, competencias.

### Introducción

A partir de 2005 que inició la reforma de la educación secundaria (RS) en México se han suscitado dificultades y críticas tanto de especialistas, de autoridades educativas estatales, así como del magisterio. Dichas reacciones se enfocan en la forma que se implantó la reforma (de “arriba-abajo”) y prescinden de las opiniones de los agentes educativos. Una de las principales dificultades para su implementación se concentra en la aplicación de exámenes para el ingreso a la carrera docente, aspecto que no se liga directamente con la reforma, pero que en la práctica se relaciona con ella.

La RS de la secundaria mexicana es de tipo reactivo, por lo que se descuidan los matices que conlleva la formación continua e inicial de los maestros. Esta preparación del magisterio, se ha realizado con tal rapidez, que los encargados de poner en marcha la reforma se enfrentan

a la saturación de contenidos que ha desencadenado la capacitación para implantar la reforma.

En la RS se observa un “malestar docente”. Se identificaron dos desfases, uno entre la formación y lo que necesitan los profesores, y otro entre lo prescrito y lo que se hace en el aula. Se identificó que la reforma va hacia una dirección y el docente va hacia otra, por lo que se presenta una dicotomía entre lo que el docente percibe de la reforma y lo que hace en el aula.

Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma, si bien se reportaron proyectos participativos tal como la consulta nacional de la RS en el 2005, la realidad es que la selección y diseño de las innovaciones que se introducen en el currículum proceden de los especialistas o reformadores, por lo que se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades hacia los actores educativos (Díaz Barriga, 2010).

## Qué es la formación y cuál es su papel en la reforma

Es necesario indagar sobre algunos aspectos que se identifican como claves para lograr el éxito de las reformas: uno es el otorgarle al docente un papel protagónico y el segundo está relacionado con invertir en la formación del docente.

Barona (en Soberanes, 2009) se refiere a la formación como un proceso en el cual se movilizan conocimientos y experiencias, que obedecen en última instancia, a las imprevisiones del trabajo de enseñar y las formas individuales y colectivas que adopta el profesorado para dar sentido a lo contingente (p.19).

Desde la perspectiva de Richardson (1996) la formación puede clasificarse en tres momentos: formación inicial, inducción profesional y desarrollo profesional. Para este trabajo únicamente se revisará el desarrollo profesional o como lo llaman algunos autores formación continúa.

Al respecto la OCDE (2005) señala que:

Se requiere que las etapas de formación inicial, inducción y formación profesional de los docentes estén mucho mejor interconectadas para crear una experiencia de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes. En términos de política general, esto significa que no sólo es necesario elevar la calidad de la formación magisterial inicial, sino que, además, es fundamental fortalecer la inducción y el desarrollo profesional y aumentar su peso general en el desarrollo de los docentes (p. 104).

Desde la perspectiva de Moreno (2006) la formación inicial del profesorado en los países en desarrollo es obsoleta y resalta que en los profesores de educación secundaria es el caso más crítico, puesto que:

Ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria (p.2).

En este mismo tenor Feiman (2001), afirma que:

Los programas tradicionales de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional no están diseñados para promover aprendizajes complejos ni en los profesores ni en los alumnos. El típico programa de formación inicial representa una intervención muy débil comparada con la influencia que los profesores en formación han tenido en su etapa escolar, así como de las experiencias de prácticas (p. 1014).

El desarrollo profesional, para Laffitte (1991), es más amplio que el de formación permanente, lo entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

El desarrollo profesional continuo incluye una serie de tareas tales como “actualizar, desarrollar y ampliar el conocimiento que los docentes adquirieron durante la formación inicial docente y/o darles nuevas habilidades y comprensión profesional” (OCDE, 2005).

## Metodología

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

Los criterios de inclusión para seleccionar la muestra fueron los siguientes: 120 docentes frente a grupo de las diferentes asignaturas, no importando la antigüedad ni el nivel académico. La colecta de datos se hizo mediante la aplicación del instrumento el cual constó 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 identificamos tres ejes analíticos: formación, competencias docentes y evaluación. Para la construcción del instrumento tomamos como base la información obtenida de 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 47 hombres y 73 mujeres. La media de edad de los docentes es de 42 años. Su nivel máximo de estudios en porcentaje lo ocupa la licenciatura con un 67.5%, el 18.3 %, tiene especialidad, el 7.5% maestría y el 2.5% tienen doctorado. La media de estudiantes que atienden los docentes es de 37 alumnos por grupo. La media de antigüedad en el servicio es de 15.73 años. Se puede observar que las mujeres tienen un mayor porcentaje de preparación en comparación con los hombres. En lo que respecta al programa de Carrera Magisterial sólo el 25.8% de los profesores participa.

### Tipos de formación docente

El apartado del cuestionario *Formación docente* se conforma de 6 reactivos estos presentan la siguiente estructura: 1) Se midió la participación mediante una variable dicotómica (1 para “Si” y 0 para “No”). El impacto de las actividades mediante una escala tipo Likert (1 para “Muy poco impacto”, 2 para “Poco impacto”, 3 para “Un impacto moderado” y 4 para “Un gran impacto”). En estos se indagó qué tipo de formación han tenido los docentes y cuál es el impacto de dichas actividades desde la implantación de la reforma en el 2005 hasta el 2011.

Se realizaron dos tipos de análisis para estos reactivos el primero: contabilizar las frecuencias para identificar qué porcentaje de profesores asiste a los diferentes tipos de capacitación, se encontró que los profesores tienen mayor porcentaje de asistencia a cursos y talleres con TEMÁTICA 2 Educación inicial y básica

un 55.8% y programas de capacitación con 72.5%, lo cual llama la atención porque 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 1).

En este mismo apartado del cuestionario se indagó sobre la participación que han tenido los docentes en los cursos que se ofertaron desde el 2005 – 2006 los cuales formaron parte de la Primera Etapa de Implementación (PEI), de los 120 profesores encuestados sólo el 29% recibió esta capacitación. Esto significa que más de la mitad de los profesores en servicio no recibieron la capacitación adecuada para implementar el enfoque por competencias en el aula, esto se puede atribuir a dos factores: el primero que hubo jubilaciones masivas en el 2007 derivado del conflicto magisterial en el estado de Morelos y el segundo que por primera vez en la historia se permitió la asignación de plazas por examen de oposición, esto generó que las nuevas vacantes fueran ocupadas por una nueva generación en la que no sólo tienen derecho los profesores normalistas sino también aquellos que tienen áreas afines a la educación.

También se les preguntó a los docentes sobre si habían recibido capacitación para implementar el Plan de estudios 2006, es decir si se les orientó sobre cómo asumir los cambios en las diferentes asignaturas, planificar y evaluar tomando en cuenta las competencias estipuladas en dicho plan, etc., sólo el 29% de los profesores encuestados recibieron dicha capacitación. Esto implica que más del 71% de los docentes en servicio ha llevado a cabo el enfoque sin una orientación específica, las razones son que tienen poca antigüedad en el servicio, no pertenecen a las escuelas en las que se llevó a cabo la PEI, etc.

La formación que se les oferta a los docentes es por lo general en la primera semana de cada ciclo escolar, denominada capacitación obligatoria, existen otros tipos de capacitación que son ajenos a la institución en la que laboran los docentes y que por lo regular se ofertan en instancias ajenas a la escuela, tales como: Centros de Actualización del Magisterio (CAM), Universidades, entre otras. Este tipo de capacitación no tiene una buena aceptación entre la mayoría de los docentes ya que se tiene que invertir tanto tiempo como dinero, por lo que únicamente el 18% de los profesores encuestados buscan estar en constante preparación por ello asisten a diversos cursos o diplomados.

Posteriormente se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) del apartado de formación docente con sus respectivas variables (18, 21, 22) con la finalidad de descubrir la estructura subyacente que éstos poseen e identificar los componentes unos de otros.

Como resultado de los análisis se configuró una variable latente<sup>1</sup> correspondiente a la pregunta número 22 del cuestionario, en la que se indagó cuáles serían los temas

principales que los docentes requieren para dar sus clases, para ello se prepararon una serie de reactivos que implicarían las necesidades de los docentes (Véase, tabla 1).

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. Se identificaron tres componentes<sup>2</sup>: el primero, *Enseñanza en situaciones diversificadas*, explica el 29% de la varianza, el segundo *Evaluación y enseñanza explica el 17%* de la varianza, y el tercero *Gestión en el aula*, explica 14% de la varianza (Véase, tabla 5). Los tres componentes explican el 60% de la varianza (Medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin de 0.670, Chi cuadrada de 208.693, con 36 grados de libertad y significancia  $p \leq 0.001$ ). Lo que llama la atención de la extracción es que los docentes están demandando temas contemporáneos (McLaughlin y Talbert, 2001), 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 (Tatto, 2004).

## Conclusiones

Los docentes que se encuentran en servicio no recibieron la formación adecuada para implementar el Plan de estudios 2006, los resultados del cuestionario demuestran que sólo el 29% de los docentes encuestados recibió dicha formación. Asimismo en el estado sólo se llevo a cabo esta formación en 2 secundarias generales y 2 técnicas de un total de 448 escuelas, lo que implica que 444 escuelas llevan a cabo su labor docente sin una directriz.

La formación ofertada en el proceso de la RS, desde la perspectiva de los docentes no ha sido significativa, la perciben como poco relevante, ya que no se relaciona con las necesidades que tienen en el aula.

Se muestra un interés en saturar al docente de información relacionada con temas diversos, que desde la visión de las autoridades educativas sirven para mejorar el desempeño docente, sin embargo esta formación se queda en el nivel discursivo, en lo que se debe hacer para obtener mejores resultados y se descuida el *saber hacer* de los docentes que es crucial para lograr el éxito de la reforma. Esto se puede afirmar gracias a los resultados del instrumento aplicado y al análisis de la información que se hizo para elaborar el instrumento, en la que se encontró el contenido que implica cada uno de los cursos antes mencionados en los reactivos 18 y 21.

## Notas

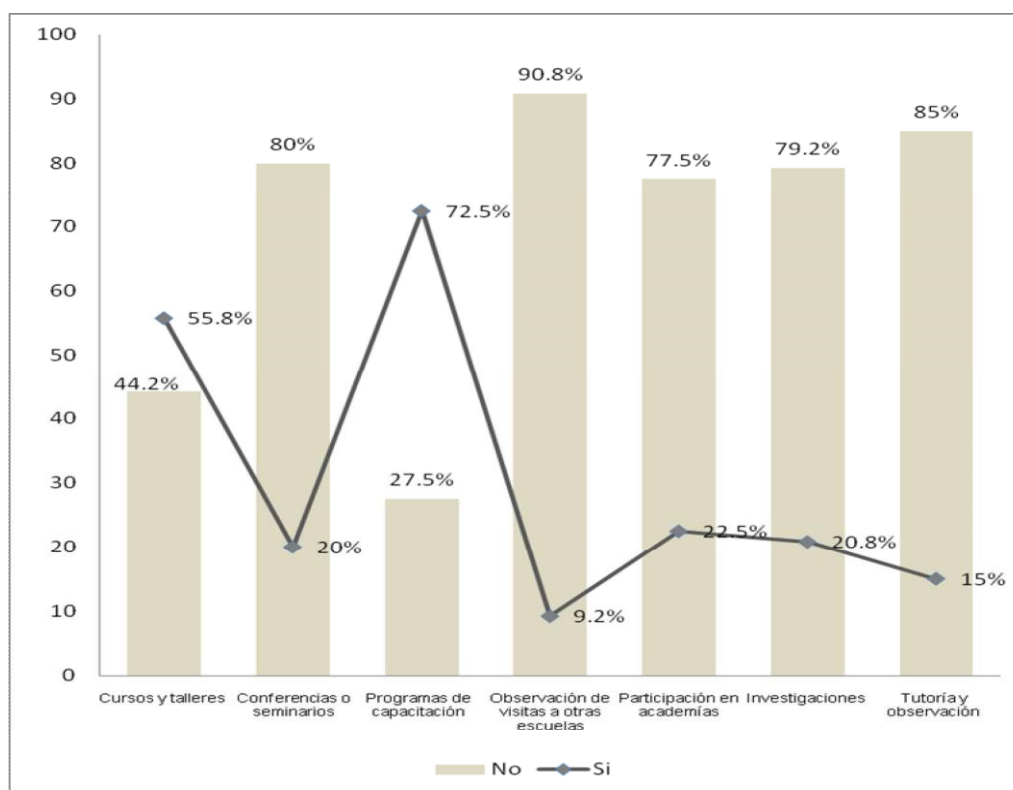
1. Se llama latente a una variable que se obtiene a partir de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para ello, se construye la matriz de coeficientes de correlación de Pearson de un conjunto de reactivos y mediante procedimientos de reducción se identifican las cargas

factoriales que permiten identificar un patrón común de varianza explicada el cual es incovariante de otro grupo con cargas factoriales comunes. Este procedimiento permite tomar decisiones de agrupamiento a partir de un procedimiento analítico, los cuáles son más precisos que la decisión apegada al contenido.

2. Se llama componente al número de extracción de carga factorial común.

## Tablas y figuras

**Figura 1. Actividades de capacitación profesional**



Fuente: Elaboración propia (2011)

**Tabla 1. Necesidades de formación docente**

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coficiente alfa
Enseñanza en situaciones diversificadas	Atender a estudiantes con problemas de indisciplina y de conducta	.859	.722
	Planificar su clase bajo el enfoque por competencias	.813	
	Implementar el enfoque por competencias en su asignatura	.807	
	Enseñar en un entorno multicultural	.324	
Evaluación y enseñanza	Evaluar por competencias las prácticas de los estudiantes	.771	.252
	Llevar a cabo la enseñanza de su asignatura	.750	

	Para los contenidos o temas en su asignatura	.588	
Gestión en el aula	La gestión escolar	.859	.268
	La gestión en el aula	.691	

Fuente: Elaboración propia (2011)

## Referencias

- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación* 1(1).  
Recuperado el 18 de abril de 2011 de:  
<http://ries.universia.net/index.php/ries/issue/view/5>
- Feiman, N. (2002). *Teacher mentoring: a critical review* (Eds) "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, sustain teaching*", *Teachers College Record*, 103 (6).
- Laffitte, R. (1991): "Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional". *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.
- McLaughlin, M. & J.E. Talbert (2001). *Professional*



*Communities: and the Work of High School Teaching.* Chicago: University of Chicago Press

Moreno, J. (enero, 2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente.

*developing and retaining effective teachers.* Paris.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan.

Soberanes, Y. (2009). Una exploración al programa escuela de calidad (Tesis de maestría inédita). UAEM, Morelos.

Tatto, M., (2004). La educación magisterial. Su alcance en la era de la globalización. México: Aula XXI, Santilla.