



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Avances y retrocesos de la Reforma de la Educación
Secundaria en Morelos desde la perspectiva de los
docentes**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:
AZALEA VELÁZQUEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA

CUERNAVACA, MORELOS, MAYO 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Avances y retrocesos de la Reforma de la Educación
Secundaria en Morelos desde la perspectiva de los
docentes.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

AZALEA VELÁZQUEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA

COMITÉ AMPLIADO:

DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA

DRA. ELISA LUGO VILLASEÑOR

DR. CÉSAR BARONA RÍOS

DR. CARLOS RINCÓN RAMÍREZ

DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

DRA. MABEL OSNAYA MORENO

CUERNAVACA, MORELOS, MAYO 2019



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:

Avances y retrocesos de la Reforma de la Educación Secundaria en Morelos desde la Perspectiva de los docentes

que presenta la candidata a Doctora en Educación: AZALEA VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, quien realizó su investigación bajo la Dirección del DR. SERAFÍN ÁNGEL TORRES VELANDIA, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:

Aprobatorio.

Observaciones

El dictamen es aprobatorio condicionado a enviar una versión previa a los lectores antes de la impresión de la tesis.

9 OCT 2014
 Mole

Cuernavaca, Morelos, a 29 del mes de agosto de 2014.

DIRECTOR(A) DE TESIS <u>Serafín Ángel Torres Velandía</u>	
LECTOR(A) <u>Osor Barona Pios</u>	
<u>Ofmaría Yachira Zúñiga Hernández</u> LECTOR(A)	
LECTOR(A) <u>Mabel Osuna Moreno</u>	<u>Mabel Osuna</u>
<u>Carlos Rincón Ramírez</u> LECTOR(A)	se anexa dictamen
<u>Elisa Lago Villaseñor</u> LECTOR(A)	
<u>María Teresa Guzmán</u> LECTOR(A)	

ÍNDICE

Introducción	4
Planteamiento del problema.....	5
Preguntas de investigación	8
Rectora.....	8
Secundarias.....	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.....	8
Plan de la tesis.....	9

Capítulo 1

Antecedentes de la reforma de educación secundaria en México

1.1 Cómo surge la reforma mexicana de la educación secundaria.....	11
1.1.1 Educación primaria y posprimaria.....	11
1.1.2 Escuela Nacional Preparatoria.....	12
1.1.3 Congreso Pedagógico de Veracruz.....	14
1.2 Cronología de la creación de la secundaria.....	14
1.3 La secundaria en México: definición y modalidades.....	19
1.3.1 Modalidades de Secundaria.....	20
1.4 Un breve recorrido a la RS: su proceso de implementación.....	21
1.4.1 Documento base de la RS.....	23
1.4.2 Propuesta Curricular para la Educación Secundaria y Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de Educación Secundaria.....	27
1.4.3 La Primera Etapa de Implementación de la RS.....	29
1.4.4 La RS y su aplicación.....	32

Capítulo 2

Reforma de Secundaria 2006

2.1 Plan de Estudios 2006.....	33
2.2 Estudios específicos de la implantación de la RS.....	38
2.2.1 Cambios curriculares	39
2.2.2 Percepción del docente.....	40
2.2.3 Críticas a la reforma.....	44
2.3 Evaluación de la RS 2006 por el ACER	47

Capítulo 3

Reforma educativa, formación docente y gestión escolar

3.1 La reforma educativa y sus implicaciones.....	51
3.1.1 Modelos de reforma	53
3.2 Cambio educativo e innovación	57

3.3 Las reformas ¿éxito o fracaso?.....	61
3.4 La formación docente ante las reformas.....	64
3.4.1 La formación docente ¿es importante?.....	64
3.4.1 Formación docente inicial	67
3.4.2 Inducción profesional.....	68
3.4.3 Desarrollo profesional.....	69
3.4.3.1 Características de la formación continua en México.....	70

Capítulo 4
Metodología

4.1 Diseño.....	77
4.2 Criterios de muestreo.....	79
4.2.1 Sujetos.....	80
4.3 Instrumentos.....	82
4.4 Colecta y procesamiento de datos.....	77

Capítulo 5
Resultados

5.1 Aspectos sociodemográficos	88
5.2 Tipos de formación docente	90
5.3 Resultados del análisis factorial exploratorio	96
5.3.1 Lo prescrito por la RS con lo que se realiza en el aula.....	104
5.4 Análisis multidimensional de los Factores	107
Conclusiones	112
Referencias	115
Anexo 1	125
Anexo 2	132

Introducción

La reforma de la educación secundaria (RS) en México, que inició desde el 2005 ha suscitado críticas de especialistas, de autoridades educativas estatales así como del propio magisterio. Dichas reacciones se enfocan más en las formas de implantar la reforma, “de arriba a abajo”, y prescinden de las opiniones de los agentes educativos. 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.

En México la RS responde a las recomendaciones formuladas por organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con la finalidad de promover no únicamente la escuela obligatoria, que se enfoca en que la secundaria cubra con los objetivos de instrucción, sino también que la enseñanza en ese nivel educativo tenga mayor sustancia y propicie el aprendizaje a lo largo de la vida.

La reforma que tiene la secundaria mexicana es estructural – técnica y de tipo reactivo¹, el problema que aparece con este tipo de reforma es que se descuidan los matices que conlleva la formación continua e inicial de los maestros. Dicha 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, lo cual ha desencadenado la capacitación para implantar la reforma.

Este modelo reactivo lo vamos a ejemplificar con tres situaciones: formación, gestión y los temas que se contemplan en la reforma por competencias, con la intención de analizar cómo la llevan a cabo los profesores en su práctica y qué están entendiendo sobre los temas que subyacen a la reforma.

¹ Es decir, que cambia constantemente en respuesta a las demandas de las recomendaciones y resultados de pruebas estandarizadas, los cambios se dan sin precedentes.

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

En lo que respecta al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma, se reportaron proyectos participativos tal como la consulta nacional de la RS en el 2005, sin embargo, la realidad es que la selección y diseño de las “innovaciones” que se pretende ejecute el docente en el aula proceden de los especialistas, “se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades hacia los actores educativos” (Díaz, 2010: p.40).

Planteamiento del problema

Con base en la OCDE (2009), “casi todos los países muestran inquietudes acerca de las lagunas “cualitativas” de los docentes, ya que su conocimiento y sus habilidades para cubrir las necesidades escolares están cuestionados. Hay inquietudes importantes con respecto a las limitadas conexiones entre la educación de los maestros, su desarrollo profesional y las necesidades del centro escolar” (p.12-13)

La reforma educativa en México y en América Latina pocas veces se aborda a través de la visión de los profesores, se asume que la formulación de políticas educativas es suficiente para que las reformas educativas se lleven a cabo y además sean exitosas.

Con base en la revisión del tema se vislumbra que las investigaciones existentes son descriptivas y prescriptivas, éstas reportan qué es la reforma bajo el enfoque por competencias, de dónde surge, qué hacer para lograr la idoneidad de la reforma, etc. Sin embargo, existen pocas investigaciones acerca de cómo se lleva a cabo la reforma en las aulas y cuáles son las facilidades o dificultades que conllevan su implementación.

El tema del profesorado es recurrente, diversos organismos internacionales como la OCDE e instituciones nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) hacen mención de que algo no está funcionando, debido a la preparación de los docentes. El punto es, qué tan cierto es que al profesorado se le pone en el centro del cambio, que en el país estamos en una transición con esas características o sólo es un conjunto de enunciados. Se tiene un discurso en el cual se reconoce que al profesorado no se le puede hacer a un lado, pero que éste se traduzca a una agenda de política pública que dé como resultado cambios duraderos en el aula y por lo tanto en la práctica docente, aún es un tema pendiente. En consecuencia, la preparación que reciben los maestros² se les da para atender las nuevas necesidades que surgen con la “nueva reforma”, se hace muy rápido, con direcciones múltiples y de manera muy improvisada, descuidando los matices de la misma.

Los planteamientos anteriores denotan la ausencia del énfasis en el proceso de la reforma, a través de sus actores y el desconocimiento de las etapas en el proceso de implementación del cambio por las que pasan los docentes. Los reformadores asumen que al comunicar la reforma como una disposición oficial de las autoridades, los docentes asumirán su nueva tarea y llevarán a cabo las innovaciones necesarias.

En nuestro país se asumen modelos ajenos a nuestra realidad, esto ocasiona que “los profesores sean cada vez más visibles en el sistema educativo y más vulnerables al escrutinio público y la sanción pública si su rendimiento no coincide con las expectativas de la sociedad” (Tatto, 2006/2007a, p. 237), es decir, a medida que el gobierno nacional toma interés en los docentes y su formación como un posible vehículo para aumentar la calidad de la educación, introduce medidas de rendición de cuentas y normas de desempeño como mecanismos para justificar o poner en marcha cambios drásticos en la selección, evaluación y

² En esta tesis se utilizan los siguientes conceptos como sinónimos: maestros, profesores y docentes.

acreditación del profesorado. Como consecuencia se observa cierta tendencia hacia la convergencia en la estructura y la política nacional a través de los sistemas de educación y, posiblemente, en las creencias acerca del "profesor ideal". En algunos casos, como sostiene Cummings (en Tatto 2006/2007b), las nociones tradicionales del "profesor ideal" pueden cambiar en respuesta a los rápidos cambios en la política y entorno económico mundial.

Se hace mención a la nueva reforma a nivel nacional que introdujo los nuevos lineamientos de regulación del profesorado, porque no es ajena a la Reforma de Secundaria (RS) y afecta la concepción que tienen los docentes del proceso de reforma que llevan a cabo el Plan de estudios 2006 (PE 2006). Si bien es cierto que existen deficiencias en su actuar, también es necesario indagar que no sólo se debe a la falta de entendimiento de los mismos, sino a una crisis de identidad (Franco, S., Esteve, J. & Vera, J., 1994) que enfrentan los profesores cada vez que aparece una nueva innovación.

El papel esperado del docente en el proceso de reforma es el de un sujeto que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación restringida o nula en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye (Díaz, F. 2010). Asimismo experimenta un proceso de gran relevancia en solitario o bajo una conducción incierta, por lo tanto se asume que no se tiene una reforma, se tienen varias direcciones y estas son coyunturales. Todo el proceso es reactivo a los profesores, se les conduce de manera oscilante, se lleva a los profesores de una teoría a otra, pero a la deriva.

De acuerdo con lo expresado anteriormente resulta conveniente estudiar las necesidades y demandas específicas de los profesores durante el proceso de reforma, así como indagar de qué manera se toman las decisiones para realizar los cambios en el contexto de reforma en México.

Preguntas de investigación

Pregunta rectora

Desde la perspectiva de los profesores que participan en la aplicación del Plan de Estudios 2006.

¿Cuál es el impacto que tiene la RS en las prácticas docentes, identificando los cambios en las competencias docentes y las necesidades de formación magisterial derivados de la implementación de la reforma?

Preguntas secundarias

¿Cuál es el estado actual de la secundaria en México y en Morelos con respecto a la RS?

¿Qué tipo de proceso se observa en la RS: una reforma, una innovación o un cambio?

¿Cuáles son los resultados de la capacitación (o la falta de la misma) hacia los profesores en la implantación de la RS?

¿Cuáles son la trama de factores relacionados con la capacitación, competencias y evaluación que contribuyen a que el profesor implemente la RS en el aula?

Objetivo general

Esta tesis tiene como objetivo contribuir al conocimiento de la formación magisterial en el contexto de la RS, en el caso del estado de Morelos, con el fin de:

Analizar el impacto que tiene la RS 2006 en las prácticas docentes, identificando los cambios en las competencias docentes y las necesidades de formación magisterial derivados de la implementación de la reforma.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el estado actual de la secundaria en México y en Morelos en el contexto de la Reforma de Educación Secundaria.
2. Identificar si la RS únicamente es un proceso de reforma, una innovación o un cambio.

3. Indagar cuáles son los resultados de la capacitación, competencias y evaluación que contribuyen a que el profesor implemente la RS en el aula.
4. Reconstruir la trama de factores relacionados con la formación, gestión y evaluación que contribuyen a que el profesor implemente la RS en el aula.

Plan de la tesis

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se integraron cinco capítulos.

En el primer capítulo se presentan los principales antecedentes de la reforma de educación secundaria en México, se da un recorrido breve de cómo fue el proceso de implementación de la RS desde que se dio a conocer hasta que ya se aplicó en las aulas, el impacto de la RS de 2006 y se muestran los fundamentos teórico - metodológicos que subyacen al enfoque por competencias presente en el plan de estudios 2006.

En el segundo capítulo se describe cuáles son los cambios estipulados en el Plan de Estudios 2006 (PE 2006), los conceptos que lo integraron y que emanan de los organismos internacionales y nacionales, de igual forma se analizan sus componentes de los cuales se destacan cuatro: las finalidades de la educación, el perfil de egreso, las características del plan y las competencias a desarrollar.

Asimismo, se analizan estudios específicos de la RS en los que se detalla cómo ha sido implementada desde la perspectiva de los autores, para su análisis se distinguen cuatro grupos: los cambios de la RS, percepción del docente y las críticas que recibió dicha implementación, finalmente se detalla el reporte final del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER), titulado Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México, en el cual se describen los alcances de la RS.

En el tercer capítulo se detalla qué es una reforma y las diferencias existentes entre innovación y cambio. Se muestran los diferentes modelos de reforma y se caracteriza a cual pertenece la RS. De igual forma se identifican los aspectos relevantes para el éxito de las reformas en el que se resalta la importancia de

otorgarle un papel protagónico al docente y de invertir en la formación no sólo inicial sino en la formación en servicio.

También se describe en qué consiste la formación docente en México, su importancia, los tipos de formación y la estipulada en el marco de la Reforma de Secundaria (RS).

En el cuarto capítulo se expone el diseño de investigación realizado y la metodología empleada, en la cual se detalla las características del estudio; los criterios de selección de la muestra, cómo se construyó y aplicó el instrumento titulado “La visión de la formación y las competencias de los docentes”, las variables empleadas y las técnicas estadísticas utilizadas.

En el último capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del análisis del cuestionario con el paquete estadístico SPSS versión 15 y el AMOS.

Por último se señalan las conclusiones a las que se llegó en este estudio.

Capítulo 1

Antecedentes de la reforma de educación secundaria en México

En este capítulo se muestra un panorama general de cómo surge la educación secundaria en México, las reformas y modificaciones que ha tenido así como la complejidad de las mismas. Asimismo, se da cuenta de los antecedentes históricos, importancia del nivel básico, el proceso de reforma y actualización que ha tenido este nivel educativo, se reconoce que en este proceso han incidido organismos nacionales e internacionales.

Se da un recorrido breve de cómo fue el proceso de implementación de la RS desde que se dio a conocer hasta que ya se aplicó en las aulas.

Asimismo se presentan los antecedentes principales y un contexto global de las reformas de la educación básica mexicana, con énfasis en el impacto de la RS 2006. Se muestran los fundamentos teórico - metodológicos que subyacen al enfoque por competencias presente en el plan de estudios 2006.

1.1 Cómo surge la educación secundaria en México

Es relevante indagar cuáles fueron los antecedentes para la creación de la secundaria, para comprender la evolución que ha tenido este nivel educativo e identificar cómo se ha llevado el proceso de reforma.

Los antecedentes de la secundaria mexicana son la educación primaria elemental (Loyo, en Filigrana, 2008) o educación elemental (Zorrilla, 2004), que fue el único nivel educativo obligatorio hasta 1993. De igual forma, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) tuvo un papel fundamental como detallaremos a continuación y el Congreso de Educación Pedagógico en 1915.

1.1.1 Educación primaria y posprimaria.

La educación primaria se encontraba dividida en primaria elemental y primaria superior. La primaria elemental comprendía del primero al cuarto grado y era la única que era obligatoria, posteriormente se creó la primaria superior que

constaba de dos años, la cual era requisito para la preparatoria, sin embargo, no todos los estudiantes tenían acceso a ella. La edad requisito para cursar la primaria oscilaba entre los 6 a 12 años.³ Meneses (1998) reportó que algunas asignaturas que se impartían en la primaria superior eran diferentes en niños y niñas, por ejemplo para los niños existía ejercicios militares y mientras que a las niñas se les impartía labores manuales. En 1891 se expide el Reglamento Interior de las Escuelas de Enseñanza Primaria Elemental, en el que se estipulaba las características que debería tener dicha instrucción (obligatoria, laica y gratuita)⁴, así como los requisitos de los docentes para impartir clase, se fijó 50 alumnos como número máximo en cada grupo, etc.

Fue durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924 – 1928) que estas dos etapas de la primaria se convirtieron en una sola: “la educación primaria se convirtió en una sola etapa indivisible del primero al sexto año, borrando la fractura entre elemental y superior” (Loyo, 2003, p. 222).

Todos los estudios que seguían a este periodo de instrucción son posprimarios y se les conocía como “enseñanza media o secundaria” o de “segunda enseñanza” hasta antes de la creación formal de la misma. Estos estudios posprimarios eran opciones educativas para quienes tuvieran la oportunidad de continuar con sus estudios, y contemplaban alternativas como la enseñanza técnica (que en tiempos de Vasconcelos estaba destinada a la capacitación de obreros calificados), o la enseñanza impartida en la Escuela Nacional Preparatoria (Filigrana, 2008).

1.1.2 Escuela Nacional Preparatoria (enseñanza media)

En la revisión bibliográfica se encontró que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)⁵ desde su creación el 2 de diciembre de 1867, sufrió fuertes controversias relacionadas con su organización, así como el cambio constante de la dirección,

³ De acuerdo con el Art. 2° de la Ley de marzo de 1888.

⁴ Estipulada en la ley del 21 de marzo de 1911

⁵ La ENP dependía de la Dirección de Educación Pública del Distrito Federal, tenía una duración de 5 años, su plan y programa de estudios estaba enfocado a la preparación profesional (Santos, 2000). En 1920 José Vasconcelos como rector reincorpora la ENP a la Universidad.

de planes de estudios, aspecto que se relacionó con la inconsistencia y el notable cambio en el rumbo de la ENP.

De igual forma se caracterizó por ser una educación de difícil acceso y hasta elitista, se consideró esencial para la creación y consolidación de la secundaria, ya que como se describió en el párrafo anterior sus múltiples variaciones y la frecuente disputa para dirigirla permitieron identificar que existía un problema en la enseñanza media, también se reportaron múltiples incidentes de indisciplina por parte de los estudiantes, lo que imperaba la necesidad de tener una educación especializada para los adolescentes.

La ENP tuvo controversias en su organización, una de las más renombradas fue cuando Lombardo Toledano asumió la dirección de la misma, y postuló el cambio de los planes de la ENP, con el cual pretendía unificar la educación media de la nación, este hecho reflejó el malestar que se vivía en este nivel educativo, de igual forma se reportó que permitía indisciplina en la institución, puesto que derivado de esta acción Toledano fue destituido.

Otro de los problemas fue que la ENP y la primaria superior estaban completamente desfasadas, no había una articulación entre ambas. Filigrana (2008) menciona que se llevó a cabo una evaluación sobre la funcionalidad de la Escuela Nacional Preparatoria (Osuna, Moisés Sáenz, Manuel Barranco y José Antonio Pichardo), misma que sacó a la luz el problema de la desarticulación que imperaba entre los contenidos de la ENP y la primaria: los porcentajes más alentadores señalaban que el primer año era terminado por un poco más del 10% pero más del 80% reprobaba, esto debido al contenido y la metodología de los estudios, considerados como inadecuados para los estudiantes.

De esta evaluación se desprendió la idea de un ciclo secundario que fuese la continuación articulada de la enseñanza primaria, así como también una especie de introducción a los estudios preparatorios en forma que, al mismo tiempo, son necesarios antes de llegar a la universidad. Esta propuesta se llevó a la mesa en el Congreso Pedagógico de Veracruz.

1.1.3 Congreso Pedagógico de Veracruz 1915

En 1915 se llevó cabo el Congreso Pedagógico en el estado de Veracruz. Este hecho se considera de manera indirecta como uno de los antecedentes prioritarios de la creación de la secundaria, puesto que, en dicho congreso se dieron las pautas para generar la Ley de Educación Popular del Estado⁶ en el que se instituye y regula de manera formal la educación secundaria (Zorrilla, 2004).

Algunos de los temas centrales del Congreso fueron los siguientes: la falta de vinculación de los contenidos y métodos de enseñanza que había entre la primaria y la preparatoria, deserción de la ENP, duración de los diferentes niveles, perfeccionamiento de la primaria, etcétera.

Sin embargo, “el punto realmente novedoso del Congreso fue la creación de la enseñanza secundaria, cuyo objetivo sería completar el ciclo iniciado en la primaria elemental y superior” (Meneses en Filigrana 2008).

Loyo (2003) afirma que “el gobierno de Veracruz se adelantó una década para vincular la primaria con la preparatoria. Se determinó que la secundaria⁷ tendría un carácter terminal y su objetivo sería la formación integral del estudiante” (p. 100).

1.2. Cronología de la creación de la secundaria.

Los antecedentes descritos en el apartado anterior permiten caracterizar la historia de la secundaria. Sin embargo, fue durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924 – 1928) donde se tomó la decisión de dividir en 2 ciclos la educación: el de

⁶ Se promulgó el 4 de octubre de 1915.

⁷ Si bien algunas autoras (Santos, 2000; Loyo, 2003, Filigrana, 2008) en sus estudios reportaron que en 1916 existían secundarias en Veracruz a las que se llamó “reformadoras”, fue hasta el año de 1925 cuando mediante la expedición del decreto presidencial 1848 y 1849 se gestan las primeras secundarias en México.

secundaria que comprendería tres años y preparatorio de dos años, y desvincular a la secundaria de la preparatoria⁸.

En 1923 el subsecretario de educación, Bernardo Gastélum, llevó ante el Consejo Universitario la propuesta de reorganizar la preparatoria. Con la finalidad de proporcionar un nivel intermedio entre la primaria y la preparatoria. De acuerdo con Santos (2000):

los propósitos de la enseñanza secundaria serían: a) realizar la obra correctiva de deficiencias y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; b) Vigorizar, en cada uno de los alumnos, la conciencia de solidaridad con los demás; c) formar hábitos de cohesión y cooperación social, y d) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (p.20).

No obstante fue hasta el 29 de agosto 1925 que surgió el decreto presidencial 1848 en el cual se estipuló que la SEP podía crear el sistema de educación secundaria y darle la organización pertinente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes. Con ello nacía una educación posprimaria que pretendía ofrecer una "preparación general para la vida" y, por tanto, se diferenciaba de los estudios especializados para obtener grados de bachiller o ingresar a la Universidad (Santos, 2000).

El 22 de diciembre de 1925 surge el decreto presidencial 1849 por el que se facultó a la SEP para la creación de la Dirección General de Escuelas Secundarias, mediante la cual se organizaría y regularía el nivel.

Al lograr esta desvinculación de la universidad, el gobierno callista pretendió optimizar la educación proprimaria. "La secundaria ofrecería diversas posibilidades y salidas flexibles, y daría oportunidad a los jóvenes de distintas clases sociales con intereses, capacidades y hábitos diferentes, de convivir diariamente, lo que beneficiaría su formación y además acercaría unas clases a otras" (Loyo, 2003, p.231)

⁸ Al desvincularla la Universidad no tenía injerencia en este nuevo nivel, paso a manos de la SEP por medio de la Dirección General de Secundaria.

En esta tesis, se da un panorama general de la evolución de dicho nivel educativo, desde su creación en 1925 y los principales cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo, se muestra un recorrido en las principales “reformas” hasta llegar a nuestro objeto de estudio: la RS 2006 .

La secundaria experimentó diversos cambios que originaron reformas estructurales.⁹ La primera fue en 1932 con la finalidad principal de la articulación con las escuelas primarias. En 1935 nuevamente se reforman los planes y programas creando un currículo menos sobrecargado con el fin de que la enseñanza – aprendizaje no fuera memorística, además en este año se otorgó la gratuidad de este nivel educativo. Desde 1939 a 1970 se crearon las diversas modalidades de la secundaria que actualmente conocemos, cada una de ellas adecuó nuevamente su plan y programas de estudio¹⁰. En 1968 se reintegró el currículo en áreas de conocimiento. En 1993 se decidió reestructurar el currículo nuevamente en asignaturas, cabe destacar que en este año se fijó la obligatoriedad de la misma con la reforma del artículo 3º constitucional, en el que se avaló la importancia de que los ciudadanos tuvieran derecho a la educación hasta el nivel secundaria de manera gratuita (ver tabla 1).

Tabla 1. Antecedentes, cambios y reformas en la Secundaria Mexicana

AÑO	ACONTECIMIENTO
1915	En la ciudad de Jalapa se realizó el Congreso Pedagógico de Veracruz en donde se instituyó de manera formal la educación secundaria, con la expedición de la Ley de Educación Popular del Estado (promulgada el 4 de octubre de 1915)
1923	Surge la propuesta por parte del subsecretario de educación Bernardo Gastélum de crear la secundaria.
1925	Se creó el departamento de escuelas secundarias por Moisés Sáenz. Surge el decreto presidencial 1848 por el que se establece la creación de la secundaria y el 1849 en el que se estipula la Dirección General de Educación

⁹Desde la perspectiva de Elmore (1996) son aquellas reformas que cambian la estructura de la escuela respondiendo a las demandas de un contexto externo.

¹⁰ Cada una de estas adecuaciones son consideradas reformas, puesto que cambian la estructura de la institución en la cual se altera el currículum.

	Secundaria.
1932	Se reformaron los planes y programas de estudio con la finalidad de articularse con la educación primaria
1934	Se hacen cambios en el Programa de estudios.
1936	Se reformaron nuevamente el Plan de Estudios y se acordó la gratuidad de la misma, asimismo se optaba por un currículo menos memorístico.
1939 – 1940	Se fijó que la Secundaria duraría tres años y la modalidad General
1958	Se introdujo la modalidad técnica
1964 – 1970	Se creó la modalidad telesecundaria
1967	Se creó la modalidad secundaria agropecuarias
1968	Se reformó nuevamente el currículo integrado por áreas de conocimiento.
1992	Se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)
1993	Se reformó nuevamente la Secundaria, el currículo regresó a conformarse en asignaturas y se declara la obligatoriedad de la Secundaria, se incorpora el enfoque constructivista.
2002	Se dio a conocer el documento base de la Reforma de Educación Secundaria orientada bajo el enfoque por competencias
2004	Se dio a conocer de manera oficial la RIES por el presidente Vicente Fox
2005	Se llevó a cabo la consulta nacional de la RIES
2006	Se proclamó el acuerdo 384 de la SEP para instaurar el nuevo Plan de Estudios 2006 de educación básica secundaria
2011	Se dio a conocer el nuevo plan y programa de estudios 2011, como parte de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)
2012	Se dio a conocer la reforma educativa.

Fuente: Elaboración propia con base en Loyo (2003), Zorrilla (2004), Meneses (1998), Santos (2000) y Velázquez (2009).

En el año 2002 se presentó el documento base de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES)¹¹, este postuló el porqué de la reforma, así como las necesidades que tenía en ese momento el país y la educación secundaria. Sin embargo, desde que se conoció dicho documento causó conmoción en los distintos estados de la República, los docentes manifestaron su inconformidad realizando diversas marchas, puesto que rechazaban la implementación de la RS. En consecuencia, diversos conflictos surgieron entre Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ya que este último no apoyaba la decisión de la SEP de implantar una reforma sin el consentimiento de los docentes en servicio.

Después de una negociación, la SEP y el SNTE acordaron la Consulta Nacional de la RS. Diversos autores manifiestan que dicha consulta se llevó a cabo pero que no necesariamente fue tomada en cuenta para la reestructuración de la RS, un año después se dio a conocer el Plan de Estudios 2006 de manera formal en el acuerdo 348 de la SEP, que estipuló las características del nuevo enfoque por competencias que ha de seguir el docente para implementarlo en el aula.

Cinco años más tarde se presentó una nueva innovación, la RIEB, en la cual se reducen los contenidos y aprendizajes esperados¹² que el alumno debía lograr en cada una de las asignaturas y tiene como objetivo primordial la articulación e integración los dos niveles que la anteceden en campos de formación¹³.

¹¹ Es relevante destacar que en un inicio la Reforma se denominó Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), posteriormente se llamó Reforma de Educación Secundaria (RES) y actualmente se conoce únicamente como Reforma de Secundaria (RS) las razones del porqué el cambio de nombre no se dieron a conocer.

¹² Es el elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta, precisa y visualizable, asimismo constituyen un referente obligado en la planeación y en la evaluación; permiten ubicar el grado de avance del proceso de aprendizaje de los alumnos tanto en lo individual como en lo grupal para ajustar y orientar las secuencias didácticas a las necesidades particulares de los alumnos.

¹³ Son 4 campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. En cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e

En 1925 se creó la primera escuela secundaria, desde entonces ha tenido 13 reformas que no han permitido cristalizar el proceso de cambio. Se puede observar que las reformas radican en las ideas que tiene cada mandatario (Zorrilla, 2004; Santos, 2000), quienes las postularon según las necesidades que tiene el contexto mexicano. Sin embargo, independientemente de las mismas, los funcionarios y reformadores no han analizado de manera congruente las necesidades verdaderas de los agentes educativos que se encuentran en este nivel, es decir, la problemática existente con los jóvenes en el aula y la tensión que se presenta entre las creencias de los docentes ante un nuevo plan y programa de estudios.

La reforma que se analizó es la RS introducida en el año 2005 con la Primera Etapa de Implementación (PEI) y estipulada en el año 2006, estos aspectos se abordaran a continuación.

1.3 La secundaria en México: definición y modalidades

Con base en el SEP (2006) la secundaria es “el componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo” (p.5).

Por lo tanto se asume que al ser el último nivel de la Educación Básica, los estudiantes han de consolidar las competencias para la vida que estipula en el perfil de egreso, es por ello que durante la Educación Secundaria los estudiantes se requieren mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial, pues enfrentan diferentes situaciones en su tránsito por el nivel educativo: desde los cambios

integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante. (SEP, 2011, p. 55)

físicos y psicológicos, hasta la organización misma de sus estudios, en los que cada asignatura es impartida por un docente especializado. Estos aspectos y el incremento de la presión social que se traduce en el tránsito a la vida adulta, hacen que los tres años de educación secundaria requieran de apoyos diferenciados a las necesidades de los estudiantes (SEP, 2011).

Un aspecto importante que aún no se logra identificar, es el porqué de la duración de la secundaria en México, existen lagunas teóricas que no permiten comprender la decisión de la duración de tres años en nuestro país de este nivel educativo, mientras que en la esfera internacional dura seis años, de igual forma se percibe que en México se tiende a fraccionar los periodos o ciclos en los cuales se cursa la educación básica, cuando en otros países como EUA, Alemania, Finlandia, entre otros existe una integración y articulación de ambos periodos.

En México se concibe a la secundaria como el tercer nivel de Educación Básica, el primero lo conforma preescolar y el segundo primaria. Con base en el análisis de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (2011), se puede observar la heterogeneidad de los diferentes sistemas educativos en todo el mundo, sin embargo, habría que analizar el porqué de la diversidad, los resultados que tienen los países que no fragmentan la educación obligatoria en comparación con México.

1.3.1. Modalidades de Secundaria

Como se puede observar en la tabla 1, surgieron cuatro diferentes modalidades de secundaria desde su creación, derivadas de las necesidades de la época, sin embargo, con el paso del tiempo se fueron consolidando y hoy en día siguen vigentes, es por ello que se describen a continuación:

Las cuatro modalidades vigentes de secundaria son: la general, técnica, telesecundaria y para trabajadores.

General: Las materias que se imparten continúan y amplían los conocimientos científicos y culturales adquiridos en la educación primaria. Existe un docente para cada asignatura.

Secundaria Técnica.- Además de impartir las materias académicas de la secundaria general, capacita a los educandos en actividades productivas industriales o agropecuarias, denominadas talleres.

Telesecundaria.- Esta dirigida fundamentalmente a la población escolar del medio rural que no tiene acceso a las otras modalidades, se caracteriza por que el docente se apoya en el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos). Existe un profesor por grupo que facilita y promueve el aprendizaje de las distintas asignaturas y brinda apoyo didáctico a los alumnos.

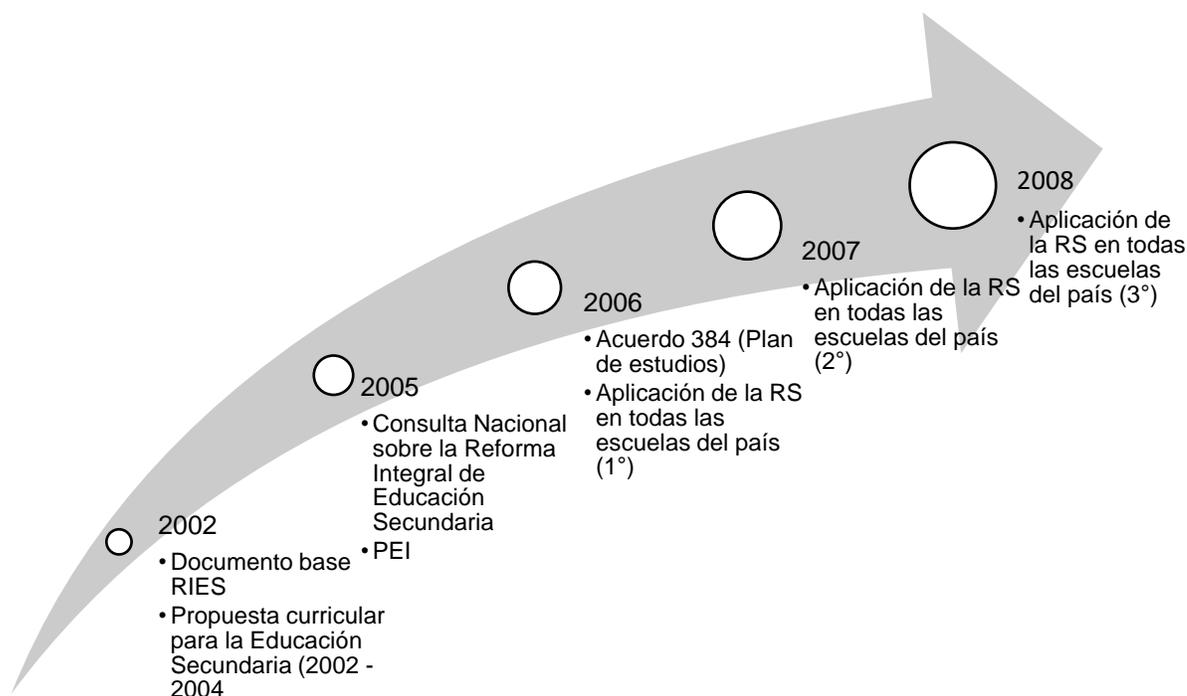
Para trabajadores: Esta modalidad anteriormente se ofertaba únicamente para personas adultas, sin embargo, en la actualidad, asisten adolescentes que no pueden asistir a las otras modalidades por falta de recursos económicos. De igual forma, se ha transformado en una oportunidad para aquellos alumnos que son “rechazados” de otras escuelas.

La diferencia entre ellas radica principalmente en la forma de en la cual se organizan e imparten las asignaturas previstas.

1.4 Un breve recorrido a la RS: su proceso de implementación

La Reforma de Secundaria (RS) formó parte de una iniciativa surgida del gobierno federal en materia educativa, y se dio 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 (ver figura 1).

Figura 1
Proceso de implementación de la RS



Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2002, 2005, 2006)

Sin embargo, debido a la falta de comunicación entre reformadores y el gremio docente, la implementación de la RS se vio interrumpida, en consecuencia el gobierno federal realizó las siguientes acciones:

1) Preparar una propuesta curricular (PCES) en la que se incluyera a directivos, docentes, alumnos y padres de familia; 2) Publicar el documento titulado Consulta Nacional sobre la RS, derivado de las reuniones de la PCES; 3) Aplicar la Primera Etapa de Implementación (PEI) en diversas escuelas del país¹⁴; 4) Aprobar la RS en el 2006, por medio de la promulgación del acuerdo 384, a su vez se dio a conocer el plan de estudios 2006; 5) Implementar de manera gradual el plan de estudios, en el 2006 se aplicó en todos los primeros años, en el 2007 en segundos

¹⁴ En el caso del Estado de Morelos únicamente participaron 4 escuelas: 2 secundarias generales, una técnica y una telesecundaria.

años y en 2008 en terceros años (ver figura 1). A continuación se describe cada una de las etapas identificadas.

1.4.1 Documento base de la RS

En el documento base de la RS (2002) cita que su función principal en esta sociedad es responder a dos propósitos esenciales: a) Enseñar para la comprensión, y b) Enseñar para la diversidad, es decir, ambos propósitos coadyuvan para que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos de manera responsable y que aprenda a vivir en sociedad de una manera constructiva (p. 22).

La Reforma de la Educación Secundaria representa, también, la oportunidad de repensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas. (SEP, 2002, p.1)

Con base en la afirmación anterior se infiere que la RS buscó que la educación secundaria brinde herramientas necesarias para todos los individuos, asimismo que tuviera una mejora desde el currículo – práctica pedagógica y que se viera reflejada en los resultados de los alumnos.

La educación secundaria en México con base en la revisión bibliográfica responde a siete procesos de cambio: 1) no permanencia, 2) exclusión de género, 3) rezago y deserción, 4) currículo sobrecargado, 5) la práctica pedagógica tradicional, 6) el desinterés de los alumnos y 7) los bajos resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (SEP, 2002) (ver figura 2). Los aspectos 5, 6 y 7 con base en SEP (2002) son responsabilidad del docente, sin embargo, con base, en los hallazgos, de este trabajo, se encontró que el hecho de que aparezcan en el discurso como responsables de no tener buenos resultados en el aula, no es así precisamente. Esto lo analizaremos más a fondo en el capítulo 5 de resultados.

A continuación se describen cada uno de los procesos de cambio mencionados previamente. El primer proceso de cambio, la no permanencia de acuerdo con lo que estipula la SEP (2002), se refiere a que, antes de la reforma, los alumnos desertaban en los estudios de secundaria; ahora, con la reforma, se espera que se reduzcan los factores de riesgo que amenazan la permanencia de los jóvenes en la escuela, ya que muchas veces por la situación económica tienen la necesidad de migrar en busca de oportunidades de empleo.

La exclusión de género, en otro aspecto que hace referencia al proceso de cambio de la educación secundaria, se refiere al nulo acceso de las mujeres u hombres para realizar sus estudios, es decir, privar a la niña o niño del acceso a una educación de calidad, aumenta las posibilidades de que sea víctima de abuso, explotación y enfermedades.

Las niñas están incluso más expuestas a sufrir abusos de varios tipos cuando no van a la escuela (UNICEF, 2014).

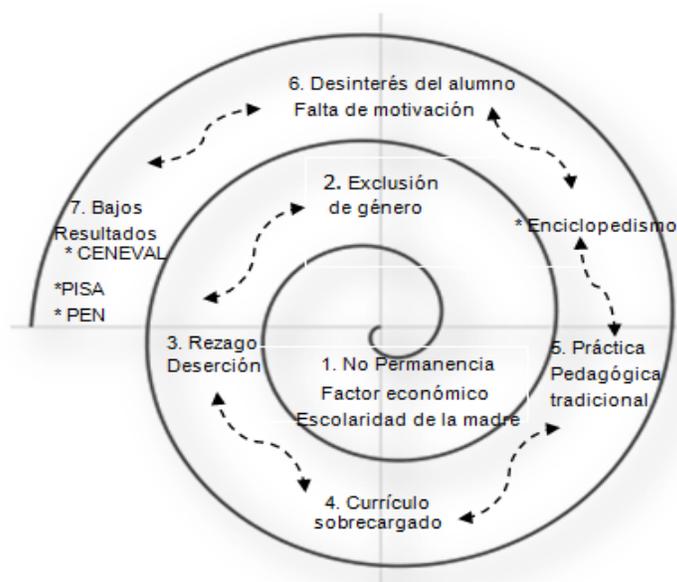
Con respecto al currículo, según SEP (2002) el problema radica en que la distribución de asignaturas implica ofrecerle al alumno un poco de todo, dando como resultado “un mapa curricular sobrecargado que intenta conciliar elementos de cultura general, conocimientos especializados y aspectos prácticos” (p.19).

Desde la perspectiva de Elmore (1996) el currículo sobrecargado consiste en el excesivo contenido de los programas en educación secundaria. Ante este problema, la SEP (2002) propone una reestructuración creando un currículo menos sobrecargado con el fin de que la enseñanza–aprendizaje no fuera memorística.

Otro aspecto corresponde a la práctica pedagógica tradicional, con base en SEP (2002) “la práctica pedagógica empleada por el docente en el aula da mucho de qué hablar, se percibe que los docentes utilizan como único medio de interacción con el alumno el dictado, o en su defecto el profesor expone y el alumno atiende; esto afecta la motivación extrínseca del alumnado que provoca la actitud negativa hacia la no reflexión, los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no

necesitan comprender para aprender” (p. 20), es decir, el hecho de estar presentes y lograr memorizar los contenidos son suficiente para la resolución de una tarea o examen.

Figura 2. Causales y consecuencias que propiciaron la RS



Fuente: Elaboración propia, con base en el documento base de la RS 2002

Mediante esta tendencia, la autoridad del profesor predomina, es el agente principal de la transmisión del conocimiento. Dentro del ámbito escolar, el enciclopedismo es un elemento que influye en las prácticas de instrucción, causadas por el exceso de contenidos en los planes y programas de estudio, lo que afecta de manera directa la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (SEP, 2002). Así también el desinterés de los alumnos es la apatía que el estudiante tiene por aquello que no es de su agrado; por lo tanto dedica escasas horas de estudio que muchas veces lo llevan a la deserción, como ya se dijo. Y por último los bajos resultados en la evaluación representan el grado de rendimiento que el estudiante logra en diversas áreas de conocimiento. Por último se incorpora el factor de la evaluación, los bajos resultados obtenidos en los

exámenes nacionales e internacionales¹⁵, fueron uno de los argumentos principales para justificar que el plan 1993 no estaba funcionando y por lo tanto requería un cambio.

Es importante destacar que lo que refleja el discurso, no siempre es la realidad, y en este caso no es la excepción, en el discurso de la SEP (2002) buscó una justificación de la necesidad de reformar nuevamente la Secundaria, y nuevamente el responsable de que las cosas no funcionen es el docente. Es normal que se busque un “culpable”, sin embargo, se ha visualizado que no basta con ello, al docente se le ve más como el problema y en realidad es la solución.

Fullan (2002) habla de la capacidad individual de aprendizaje tanto interna como externa, el aprendizaje interno, es el comienzo de un proceso de cambio que está en nosotros mismos. “En las sociedades complejas como la nuestra, hemos de aprender a arreglárnoslas y a crecer a pesar del sistema” (p.9).

El aprendizaje externo lo vincula con lo anterior. En palabras de Csikszentmihalyi en Fullan (2002) “si los valores y las instituciones no nos suministran un entramado de apoyo como solían hacerlo, cada persona debe usar aquellas herramientas que le sean posibles a fin de procurarse una vida plena de sentido y agradable”(p. 9).

Se puede hablar de una buena práctica, y de cómo el docente puede llevarla a cabo, sin embargo, sino la interioriza el docente, sino existe lo que llama Fullan (2002) *propósito moral* no bastarán las innovaciones impuestas, el cambio no llegará y este es uno de los aspectos que se retoman en el capítulo 5.

Es importante visualizar que el discurso puede a simple vista cambiar la “superficie” pero no siempre logra cambiar el “fondo”.

¹⁵ Entre ellos destacan la Pruebas Estándares Nacionales (PEN), Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI – I) y Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

1.4.2 Propuesta Curricular para la Educación Secundaria y Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de Educación Secundaria

La Propuesta Curricular para la Educación Secundaria¹⁶ (PCES) consistió en analizar con los diferentes actores educativos¹⁷ la RS, es decir, plantear cuáles habrían de ser los aspectos que se tomarían en cuenta para estructurar el currículo de educación secundaria. Se realizaron en total 10 reuniones en diversos estados de la república, la construcción de esta propuesta comenzó en mayo del 2002 y finalizó en mayo del 2004, de esto surgieron una serie de recomendaciones para la argumentación de la reforma curricular y del impacto que habría de tener en los actores educativos y en el aula.

Derivado de estas reuniones a mediados de julio del 2005 se publicó el documento titulado “Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de Educación Secundaria”, en el cual se identificaron once criterios que se consideraron para esta reforma, en estos se destacan aspectos que van desde el currículo anterior hasta llegar a los actores educativos; entre ellos se prioriza el “perfil de egreso” basado en el enfoque por competencias (ver figura 3).

Los criterios estipulados para el cambio curricular giran en torno a 5 aspectos esenciales:

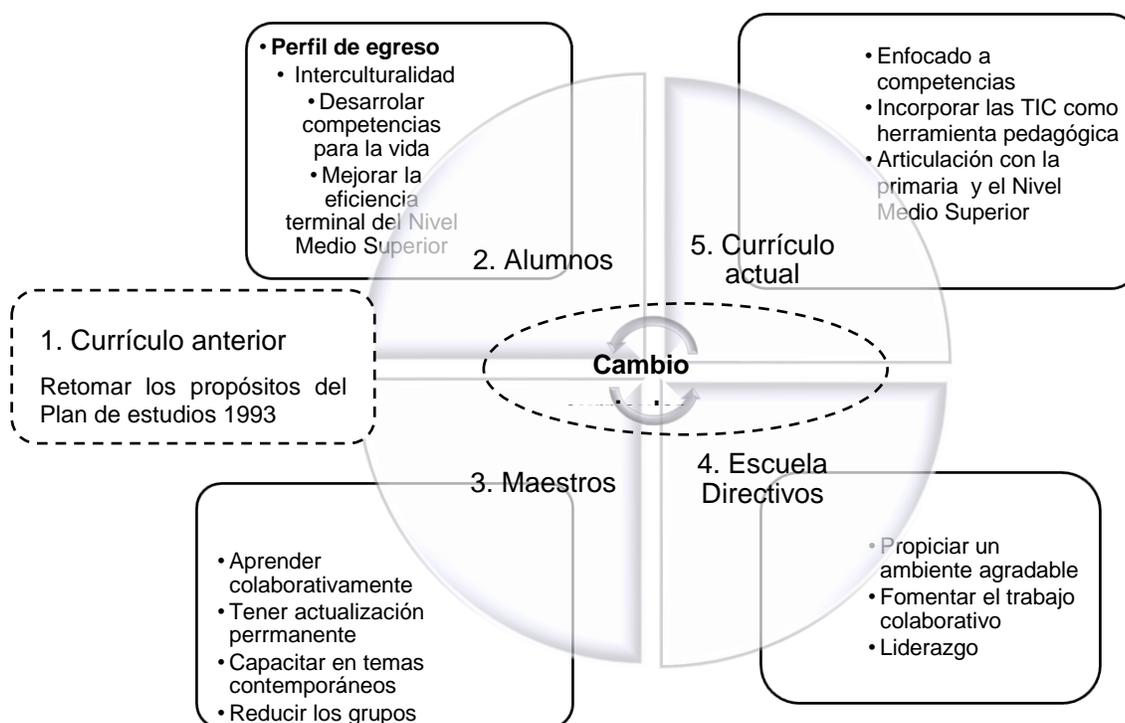
- 1) Tomar como fundamento el Plan y programa de estudios 1993, es decir retomar aspectos del plan 1993 con la finalidad de reforzar los propósitos planteados.
- 2) Considerar a los alumnos (perfil de egreso), de acuerdo con SEP (2005) los alumnos al finalizar la secundaria no cuentan con las habilidades ni conocimientos para desenvolverse en la sociedad, por lo que es necesario fortalecer no sólo el nivel académico de los alumnos sino también coadyuvar a que sean capaces de

¹⁶ Este documento surgió en el 2005, sin embargo se llevaron a cabo diversas reuniones estatales para definir y consolidar la construcción del currículo de educación secundaria, que había de responder a las necesidades de la sociedad, dichas reuniones comenzaron desde el mes de Mayo del 2002 para finalizar en el mes de Mayo del 2004 con la versión 11,12 y 13.

¹⁷ Se les denomina así a los docentes, directivos, alumnos y padres de familia.

resolver problemas cotidianos, asegurar que no únicamente accedan al nivel medio superior sino que permanezcan en el hasta concluirlo, que respeten la diversidad de personas no discriminándolas por sus características físicas, su forma de hablar, de vestir, etc.

Figura 3. Criterios tomados para la construcción del currículo



Fuente: Elaborado propia con base en PCES (2005, p. 1-8)

3) Tomar en cuenta las necesidades de los maestros, si bien en esta consulta los profesores fueron señalados de forma negativa por parte de padres de familia, alumnos y directivos, ya que opinan que existe falta de compromiso, de preparación y que carecen de las estrategias para hacer atractiva la clase, de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se manifestó que es necesario exista un cambio en la formación inicial que se les brinda a los docentes y una inversión en la capacitación a los docentes que se encuentran en servicio de tal forma que puedan desempeñar su trabajo.

4) Involucrar a los directivos de las escuelas para mejorar el funcionamiento de la escuela, ya que se considera clave que el liderazgo para alcanzar las metas propuestas en cada institución, además de que su función es vital para fomentar la autorresponsabilidad y la colaboración entre pares.

5) Orientar el currículo nuevo hacia el enfoque por competencias, articular los propósitos con la educación preescolar y primaria e integrar conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan acceder al Nivel Medio Superior, así como incorporar el uso de la TIC como herramienta esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La Propuesta Curricular para la Educación Secundaria y la Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de Educación Secundaria tuvieron el propósito de orientar la construcción del currículo y ver de qué manera los actores educativos con base en su experiencia concebían ciertos factores y aportarían elementos para mejorar la propuesta curricular.

1.4.3 La Primera Etapa de Implementación de la RS

A inicios del ciclo escolar 2005-2006, la SEP puso en marcha la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la reforma curricular, la cual consistió en la aplicación de los programas establecidos del plan de estudios en grupos de primer grado de las modalidades general y técnica.

La PEI se realizó según la SEP en más del 50% de las escuelas secundarias del país, pero en el estado de Morelos únicamente se realizó esta consulta en cuatro escuelas: dos del municipio de Cuernavaca, la Esc. Sec. Gral. No. 5 “Adolfo López Mateos” y la Esc. Sec. Gral. No.1 “Profr. Froylán Parroquín García”; una del municipio de Jiutepec, la Esc. Sec. Técnica No. 30; y otra del municipio de Xochitepec, la Esc. Sec. Gral Mariano Matamoros. La implementación del plan de estudios 2006, en su etapa de pilotaje, se realizó en escuelas con la mejor infraestructura y equipamiento tecnológico del estado; por esta razón se cuestiona en primer lugar, que no se consideró al Subsistema de Telesecundarias; en segundo lugar, que no se tomaron en cuenta las condiciones de infraestructura y

de equipamiento tecnológico; y en tercer lugar, la diversidad de aspectos socioculturales y económicos; factores clave en la RS.

De acuerdo con Educación y cambio¹⁸ (2006):

Esta etapa de aplicación, supuestamente, permitiría conocer los efectos que tendrá la puesta en marcha de la propuesta curricular 2005 en el primer grado de un número reducido de planteles de las modalidades general y técnica, así como *proveer de información suficiente para valorar la propuesta curricular misma*, los apoyos y condiciones que requieren las escuelas y aulas para su adecuada operación (p. 7 - 8).

La SEP decidió ocultar la información sobre las escuelas que participaron en la PEI con el argumento de evitar la contaminación política del proceso (p. 8), pero los reportes obtenidos por Educación y cambio (2006) indican que el personal directivo y docente de las escuelas, no sólo no tuvo oportunidad de opinar respecto a esta reforma curricular sino que también carece de información sobre sus contenidos concretos. “Aún quienes participaron en la PEI señalan haberse enterado de la noche a la mañana antes de aplicarla, su desconocimiento de los programas de estudio, la improvisación de las acciones de actualización, la falta de apoyo o asesoría y la carencia de materiales de orientación pedagógica” (p.9).

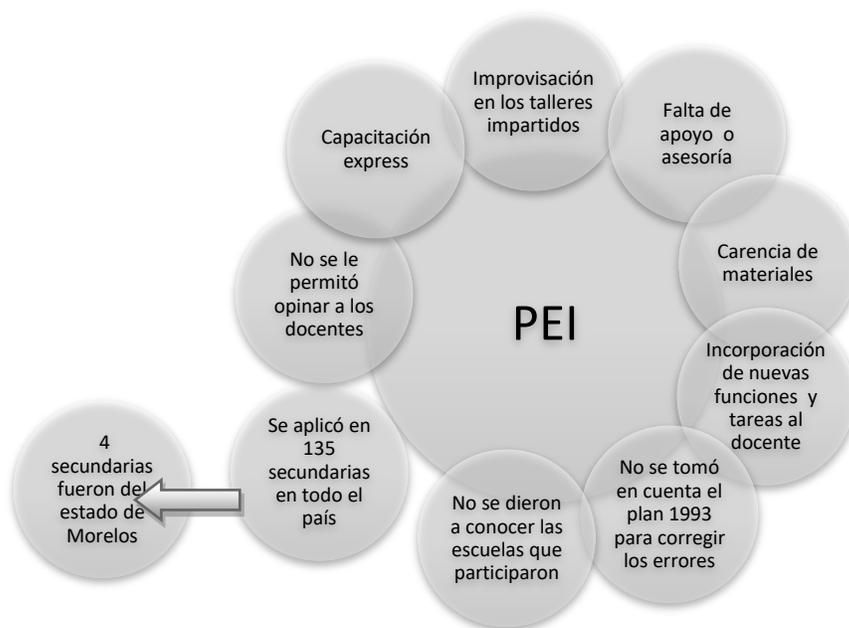
Según SEP (2005), la PEI tuvo dos finalidades: que los profesores realizaran aportaciones o modificaciones al PE 2006 e informar a los docentes sobre los cambios que enmarcaba la RS. Sin embargo, dicha etapa no cumplió con las características ni con la seriedad que requería este proceso (ver figura 4), puesto que no se contó con el material suficiente ni con las personas capacitadas para llevar a cabo esta prueba.

Los directivos y jefes de enseñanza fueron quienes se encargaron de capacitar a los maestros para aplicar el nuevo plan de estudios recibiendo ellos la capacitación una semana antes. Dicha capacitación consistió en realizar lecturas sobre cuáles eran los cambios del plan 1993 y cuáles eran los que se proponían

¹⁸ Asociación civil integrada por profesores de educación básica, investigadores especializados en el campo y otros profesionales de la educación que publica la Revista Cero en Conducta.

para el nuevo, se les explicó la estructura del programa y los cambios que debería tener la planeación enfocada al desarrollo de competencias. El papel de los profesores fue el de “ejecutores” puesto que no tuvieron un papel protagónico en la reforma.

Figura 4. Características de la PEI



Fuente: Elaboración propia con base en Educación y Cambio A.C (2006) y Velázquez (2009)

La capacitación que recibieron los docentes tuvo lugar una semana antes de iniciar el ciclo escolar, y fue cuando también se les informó que aquellos profesores que tenían horas excedidas¹⁹ impartirían una nueva asignatura titulada

¹⁹ Se le denomina a aquellas horas en las que el docente no tiene hora frente a grupo.

tutoría²⁰, en la cual su papel principal sería orientar a los adolescentes en diversas esferas de su vida, desde la emocional hasta su desempeño en el salón de clase.

Educación y cambio (2006) también hacen énfasis en que la PEI únicamente fue una estrategia del gobierno para distraer a los docentes, manifestándoles que se tomaría en cuenta sus comentarios y aportaciones siendo esto último una falacia ya que los planes, programas y hasta libros de texto ya estaban en imprenta.

1.4.4 La RS y su aplicación

La implementación de la RS fue gradual, es decir, primero se instauró en el primer grado en el 2006, segundo grado en el 2007 y finalmente tercer grado en el 2008. Se incorporó por medio del PE 2006, este material fue distribuido de manera específica a todos los profesores frente a grupo, directores y jefes de enseñanza con el objeto de darles a conocer los lineamientos que orientarían su labor educativa, que además sería su herramienta principal al igual que los programas de estudio para llevar a cabo la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El propósito principal del PE 2006 fue que los profesores y directivos conocieran sus componentes fundamentales, articularan acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoraran sus prácticas docentes y contribuyeran a que los alumnos ejercieran efectivamente el derecho a una educación básica de calidad (SEP, 2006). No obstante, es relevante destacar que sólo estuvo en funcionamiento en todos los grupos dos años, puesto que en el 2011 nuevamente se introdujo una nueva reforma en este tramo educativo.

²⁰ Cabe señalar que aquel profesor que es tutor, realiza mayores actividades de gestión en el aula y en la escuela, tales como llevar a cabo juntas de padres de familia, convivios con los alumnos, llenado de boletas, etc. Además los tutores asignados no siempre tienen el perfil, simplemente como tienen horas excedidas los designan como tutores, no importándoles a las autoridades de la escuela, simplemente cubren el espacio para que el grupo no este solo. Por otra parte es una asignatura que no tiene una guía para el docente que la imparte, al no tener una calificación los alumnos muestran desinterés (Velázquez, 2009)

Capítulo 2

Reforma de Secundaria 2006

En ese capítulo se describe de manera breve cuáles son los cambios estipulados en el Plan de Estudios 2006 (PE 2006). Para llevar a cabo el análisis de su estructura se dividió en dos: 1) los conceptos que emanan de los organismos internacionales y nacionales para la conformación del mismo y 2) se analizaron los cuatro aspectos esenciales que integran los propósitos fundamentales del plan que son: finalidades de la educación, perfil de egreso, características del plan y las competencias a desarrollar.

Asimismo, se analizan algunos estudios reportados principalmente en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de los años de 2007, 2009 y 2013 que plantearon los cambios de la RS, las críticas que recibió dicha implementación y el sentir del docente ante dicha reforma.

También se analizan algunas de las críticas emitidas por especialistas (Educación y cambio, 2006) y los alcances que tuvo desde la perspectiva del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER), en el reporte final titulado Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México.

2.1 Plan de Estudios 2006

El PE 2006 es un documento oficial de la SEP elaborado específicamente para normar la Educación Básica p. Secundaria a nivel nacional.

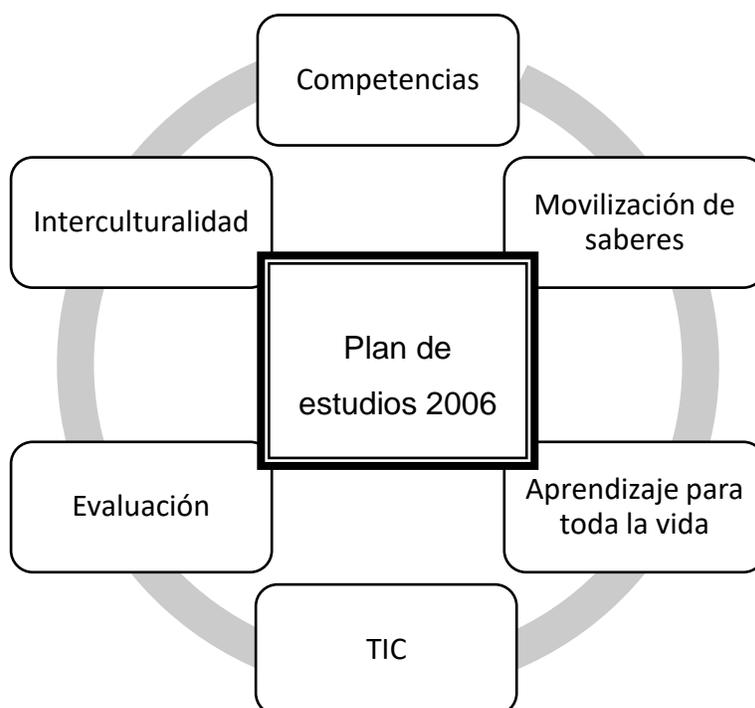
Como se puntualizó en el capítulo 1 de esta tesis, para la elaboración del PE 2006 predominaron ciertas orientaciones y políticas contenidas en documentos internacionales y nacionales. Se identificaron siete conceptos esenciales que integran dicho plan (ver figura 5).

Cabe señalar que el término competencias para la vida fue esencial en el documento antes mencionado, debido a que son clave para el éxito de los jóvenes

no sólo al finalizar la secundaria sino también en todo su proceso de formación, son la base para que el alumno siga aprendiendo a lo largo de su vida y sea capaz de incorporarse al mundo laboral

A continuación se detallan cada uno de ellos.

Figura 5. Conceptos esenciales del PE 2006



Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2006

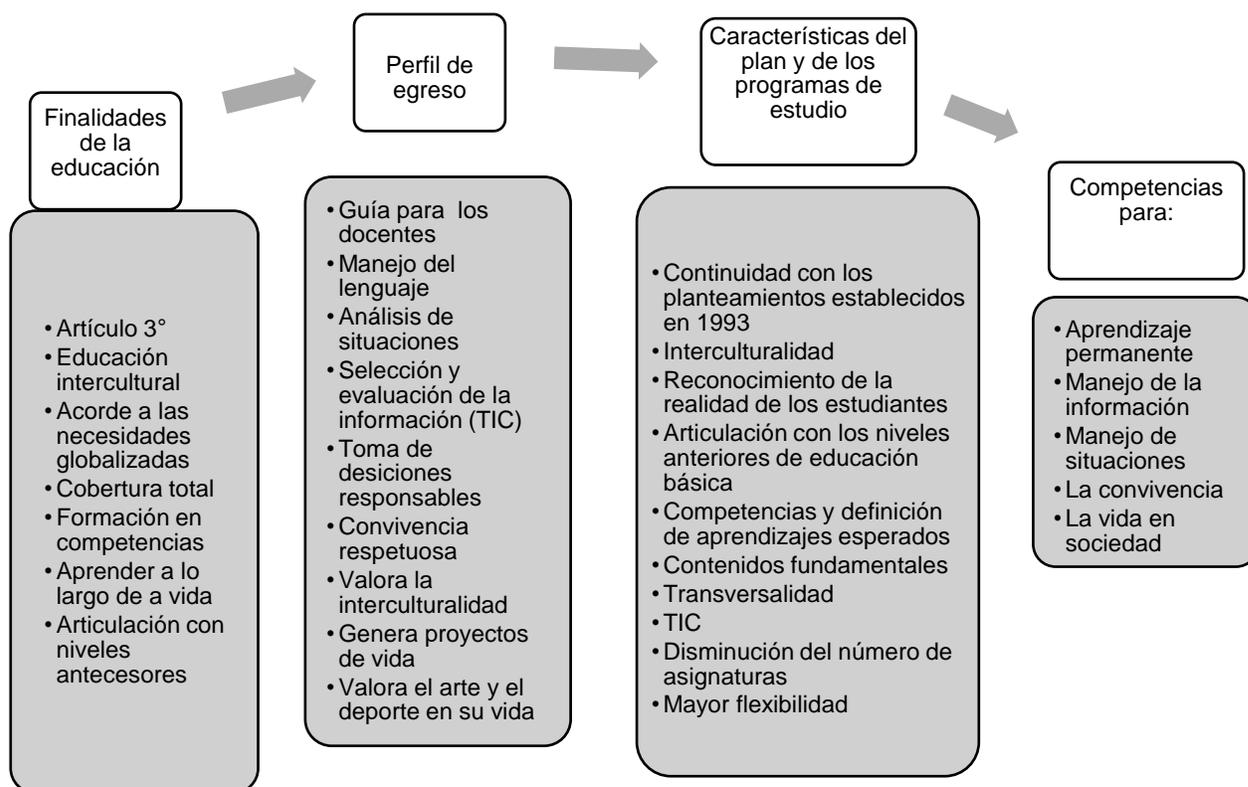
1. Competencia “implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)
2. La movilización de saberes permiten al individuo desarrollar una determinada tarea con eficacia. Sin embargo, estas competencias van perdiendo vigencia con el paso del tiempo por lo que se propone que haya un aprendizaje a lo largo de la vida o permanente.

3. El aprendizaje para toda la vida es tomado como sinónimo del aprendizaje permanente, el cual es toda acción de la escuela que se planea y se lleva a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de los alumnos, y considera su interacción permanente con la sociedad permitiendo que la vivencia escolar se convierta en una experiencia altamente formativa
4. La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo.
5. Las TIC son determinantes y necesarias para la enseñanza – aprendizaje, se hace énfasis en que su uso en la Educación está limitado, algunos docentes las consideran una amenaza, ya que se prevé que estas pueden reemplazar la labor académica, cosa ilógica debido a que para que estas “incidan [...] en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor durante las actividades didácticas”.
6. La evaluación es retomada por la SEP como mecanismo clave para verificar la aplicación e impacto de este modelo educativo ya que: a) es necesario recabar información de manera continua a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje; b) no sólo es una actividad propia del docente, sino que tienen que interactuar lo alumnos mediante la autoevaluación y la coevaluación; c) es un mecanismo de rendición de cuentas; d) No ha de confundirse como mecanismo de control o de disciplina.

Por medio de estos seis conceptos que se identificaron en el PE 2006, se afirma que la RS integró las recomendaciones de los diferentes organismos nacionales e internacionales, además se observó una tendencia a cuidar aspectos como el cuidado de sí y el respeto a los demás integrando como aporte innovador la interculturalidad en la que se reconoce la diversidad cultural de nuestro país.

El PE (2006) fue estructurado en ocho apartados²¹, en los cuales se describió de manera general cómo se concibió la Educación Básica en México, sus fundamentos y características principales. Para caracterizarlo se explican cuatro aspectos que describen el propósito esencial del PE 2006 y las competencias que supuestamente integró (ver figura 6).

Figura 6. Caracterización del PE 2006



Fuente: Elaboración propia con base en PE 2006

Las finalidades que integró el PE 2006 (ver figura 9) fueron cumplir los lineamientos establecidos en el artículo tercero constitucional, en el cual se

²¹ 1. Presentación, 2. Las finalidades de la educación; 3. Perfil de egreso de la educación básica; 4. Elementos centrales en la definición de un nuevo currículo. Características del plan y de los programas de estudio; 6. Mapa curricular; 7 Propósitos de las asignaturas y 8. Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio.

garantiza ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad; una educación que responda a las necesidades de la sociedad globalizada y de cobertura a todos los egresados de las escuelas primarias para que accedan a la secundaria; y una educación basada en el desarrollo de competencias que favorezcan el aprendizaje para toda la vida.

Asimismo se reconoce que por ser el último tramo de escolaridad básica obligatoria, “la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos” (SEP, 2006, p.8).

El perfil de egreso dentro del PE 2006 constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas, es considerado como la guía de los docentes sobre cómo trabajar los contenidos del currículo de las diferentes asignaturas. Además enuncia los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, en los que se engloban los conocimientos, habilidades y valores necesarios para participar en la sociedad (ver figura 7).

El PE 2006 reconoce que existe una continuidad con los objetivos estipulados en el Plan de Estudios 1993, incorpora como necesaria la aceptación y respeto de las diferentes culturas, etnias y lenguas que tenemos en México; coloca al alumno como el centro del aprendizaje; incorpora el término de aprendizajes esperados en los cuales se enuncian los conocimientos, habilidades y valores que ha de desarrollar el joven ante algún contenido programático; introduce contenidos transversales ²²tales como educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género; prevé que los docentes utilicen las TIC como una

²² Es decir que exista una vinculación entre las diferentes asignaturas y se propicia el trabajo colectivo del docente.

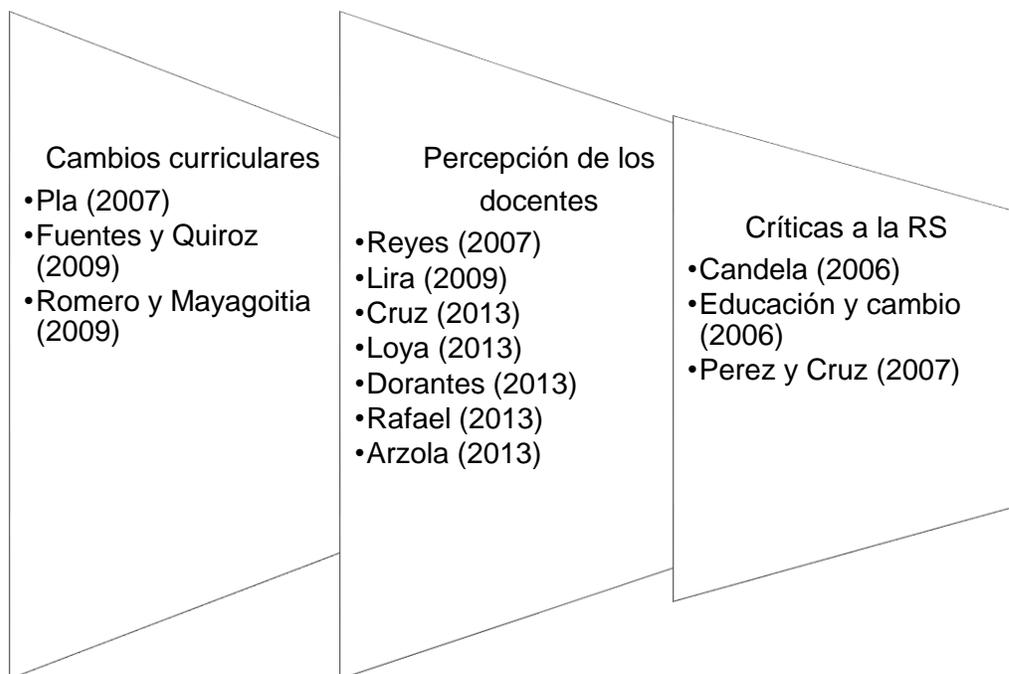
herramienta de enseñanza que le permita motivar al alumno en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, da a conocer las cinco competencias clave que han de favorecer que alumno de secundaria se integre en la sociedad y que en caso de que decida no seguir sus estudios tenga las habilidades necesarias para incorporarse al mundo del trabajo. Con este argumento se visualiza que el PE 2006 une los conceptos de competencia de la UNESCO y de la OCDE, puesto que mientras el primer organismo habla de la

2.2 Estudios específicos de la implantación de la RS

De acuerdo con la revisión bibliográfica son pocos los expertos que abordan la RS del 2006, aun así, existieron diversas aportaciones en el COMIE sobre la implementación de la RS en México, para su análisis se agruparon en tres categorías: cambios curriculares, percepción de los docentes y críticas (ver figura 10).

Figura 7. Los estudios de la RS



Fuente: Elaboración propia, con base en COMIE 2007, 2009 y 2011.

Como se puede observar (ver figura 10) la RS en el COMIE en el 2007 y 2009 no tuvo una mención relevante, pero en el 2013 se observó una alza considerable en el tema y se desarrollaron al menos 8 trabajos en los que se hizo mayor énfasis en la percepción y sentir del docente.

2.2.1 Cambios curriculares

Son cuatro los autores que analizaron los cambios en lo que respecta al currículo, en estos se detalla cuáles son las características del PE 2006 y los cambios de una asignatura en específico.

Plá (2007) estudió las relaciones de la asignatura de Historia con su contexto curricular en la RS e indagó sobre los componentes internos que se modificaron en relación al Plan 1993. El trabajo enmarcó una investigación doctoral centrada en la enseñanza de la historia durante las reformas educativas de los años noventa. Además, ofreció un panorama general de la renovación del currículo y menciona los cambios que sufrió, esto es, cada bloque estaba compuesto por los objetivos, los aprendizajes esperados, un panorama del periodo, una pregunta para entender el bloque, los temas para comprender el periodo, temas para reflexionar y conceptos claves.

Fuentes y Quiroz (2009) mostraron en su investigación que la escuela secundaria general, al igual que la escuela telesecundaria tuvo cambios en: su organización didáctica, el papel del maestro, el manejo del tiempo, las actividades que se proponen y los materiales educativos utilizados que se renovaron gradualmente. Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa cercana a la etnográfica, en el que se indagó lo que sucedía en algunas aulas para documentar el trabajo de los maestros mediante la observación en los salones de clase.

Los autores presentaron que la puesta en marcha del modelo 2006 para telesecundaria colocó a sus maestros en una posición en la que se vieron expuestos a varios cambios. Se renovó el plan y los programas de estudio del nivel de secundaria; se renovaron también los materiales y recursos para el

aprendizaje y la enseñanza en esta modalidad educativa, lo cual demandó a los maestros nuevos estilos y prácticas de enseñanza.

De igual forma concluyen que “las habilidades docentes que se requieren para el manejo del modelo del año 2006, no han sido abordadas mediante un programa de capacitación o de formación en servicio sistemático y de largo aliento que sensibilice, informe y prepare para desarrollar la enseñanza bajo los señalamientos que en ese sentido se hacen [...]” (p. 7).

Por su parte Romero y Mayagoitia (2009) mostraron los principios y fundamentos que orientan el plan de estudios y su adopción en el trabajo docente, las orientaciones didácticas de la reforma, su implementación en las aulas y las percepciones docentes relacionadas con el logro educativo de los estudiantes.

Identificaron diversos problemas que requieren atención prioritaria para lograr que el proceso de reforma se implemente con éxito en las aulas, entre ellos destacan:

- a) la falta de articulación y seguimiento entre los tres niveles educativos que conforman la educación básica;
- b) el hecho de que los docentes priorizan el contenido y no las habilidades competenciales
- c) la falta de uso de las TIC en el trabajo docente,
- d) la incorporación de la tutoría sin el apoyo a los docentes que la imparten, etc.

2.2.2 Percepción del docente

Los estudios que integran esta categoría se enfocaron en la percepción que tiene el docente en cuanto a la RS 2006, en los que se diagnosticó principalmente cuál fue el sentir del maestro ante dicha reforma.

Reyes (2007) presentó los resultados de una investigación de tipo exploratorio y de corte cuantitativo. Utilizó el cuestionario de las etapas de interés para facilitadores del cambio, basado en el modelo *Concerns-Based Adoption Model (CBAM)* con el propósito de identificar la etapa de interés predominante, en los

profesores que laboran en las cuatro escuelas secundarias del estado de Yucatán, en donde se llevó a cabo la PEI.

Reyes demostró que no existe diferencia entre los docentes que participaron en la PEI de aquellos que no participaron, puesto que ambos grupos se ubicaron en la etapa de información, por lo cual concluyó que se requiere capacitación concerniente a la reforma.

La investigación de Reyes si bien ofreció un panorama acerca de cómo se vivió la reforma en el estado de Yucatán y de los intereses que tienen los docentes entorno a la misma, también sería relevante indagar sobre la preparación que él manifiesta que se realizó y qué hace falta para tener verdadero cambio.

Otra investigación es la de Lira (2009), en esta se mostró el significado que los profesores tienen sobre la RS. Exploró los conceptos y significados que los profesores asocian con la RS mediante cuestionarios y entrevistas.

La autora a partir de los resultados identificó que en el ciclo escolar 2005 – 2006 que fue el primer año de implementación de la RS existía en los profesores lo que llamaron un híbrido conceptual de lo que manejan discursivamente pero no llevan a la práctica.

Lira (2009) afirmó que los conceptos que tienen más representación para los profesores son aquellos que conocen del Plan de estudios 1993 y que aquellos pertenecientes al PE 2006 son intermitentes y tienen una mayor confusión conceptual.

Según la autora, los profesores reconocieron que la reforma exige nuevas metodologías de trabajo acordes para la formación de competencias; lo cual implicaría una capacitación previa para fortalecer en los docentes este tema que para muchos queda pendiente.

Otro híbrido que identificó la autora fue que la práctica docente se da de manera tradicional, no hay cambios al respecto, el profesor usa de manera casi exclusiva el libro de texto para conducir su clase. Lo que quiere decir que los docentes

siguen asumiendo el papel central siendo que a partir de la RS el “centro es el alumno, por lo cual se debe indagar sobre el porqué los docentes siguen asumiendo dicho papel.

Concluye que, el docente tiene nociones de los nuevos conceptos y metodologías que se tienen que aplicar en el aula, pero que aún carecen en un sentido específico a la hora de aplicarlas e implementarlas, por lo que esta tarea representa un reto de formación docente para lograr una implementación adecuada.

Por su parte Rafael (2013) encontró que los docentes al no sentirse parte de la reforma adquieren una actitud pasiva, asumen el discurso pero no lo llevan a la práctica, puesto que no se sienten actualizados para enfrentar esta nueva disposición de la SEP. También reconoce que los discursos oficiales y las políticas implementadas exigen al docente una mayor profesionalización pero descuidan sus aspectos laborales.

Arzola (2013) realizó un estudio etnográfico que le permitió observar los cambios en la práctica, a pesar de la resistencia de los docentes encontró que los docentes sólo conciben cambios exclusivamente en contenidos y en la organización de las clases mediante el uso de proyectos y la flexibilización en la evaluación. Concluyó “que el alcance que ha tenido esta reforma se limita a los cambios en el plan y los programas de estudio. No se trata por tanto de una reforma educativa en el sentido estricto del término, esta afirmación puede ser sumamente controversial puesto que estamos hablando de una “reforma sin reforma” (p.8)

Con respecto a la RS, Cruz (2013) reportó las últimas tres reformas que sufrió la Educación Secundaria la de 1773, 1993 y la 2006 haciendo énfasis en esta última. Realizó su estudio en dos escuelas secundarias y aplicó dos instrumentos: técnica *asociación de palabras* y *entrevista enfocada* a 23 profesores, identificó tres categorías: “1. Se trata de lo mismo, pero con otro nombre”, 2. “Los alumnos no están preparados para esta reforma” y 3. “Ya no somos maestros, ahora solo somos guías” (p.7).

Manifestó que los docentes repiten el discurso oficial sobre la reforma pero que no lo comprenden, además los docentes encuestados afirmaron que los alumnos no están preparados para la reforma ya que no entienden que “ahora son ellos los que deben elaborar el conocimiento” (p.8). Por último, reportó que han tenido dificultades ya que según la RS no se les permite explicarles nada a los alumnos pero ellos “no quieren aprender por sí solos” (p.8).

Concluyó que los profesores experimentan un cambio sin cambio, que no tienen la preparación para ejecutar dicha reforma, la reforma de educación secundaria es una innovación que ha llegado a las escuelas como una política educativa que busca cambiar los esquemas comunes de pensamiento social en torno a las “viejas formas de enseñanza” (p.8).

Loya (2013) indagó sobre la reforma y los cambios que se generan durante su implantación en las percepciones, intereses y expectativas de los directivos de secundarias estatales públicas de la ciudad de Chihuahua. Realizó un seguimiento en tres momentos durante los ciclos escolares 2006-2007 y 2007-2008, encuadró sus resultados en dos dimensiones: la académica y la de gestión.

En la primera dimensión identificó una serie de dificultades, entre ellas la cantidad excesiva de alumnos que atiende el docente, la resistencia al cambio, la falta de trabajo colegiado y las necesidades de preparación de los directivos, ya que menciona que no hay centros formadores de directivos sólo de docentes. En lo que respecta a la dimensión de gestión encontró que existe una carencia en la infraestructura de las escuelas, también que no hubo cambios en el reglamento que norma su funcionamiento.

Dorantes (2013) identificó 16 elementos²³ esenciales para la implementación de la RS, para su análisis los agrupo en dos dimensiones estas son: a) La de

²³ El Plan y Programas de Estudio, los nuevos enfoques en los programas de estudio, los libros de texto, los contenidos, la flexibilización del currículum, la elaboración de los proyectos educativos, las nuevas formas de evaluación, la orientación y tutorías, la asignatura estatal, la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías, el uso de la biblioteca escolar, las nuevas competencias y habilidades que se fomentan entre los

información y b) la de actitud. En la primera, se indagó ¿qué elementos de la RS conocen los docentes de telesecundaria? y se encontró que los docentes no cuentan con suficientes conocimientos sobre los elementos esenciales, debido a que de los 16 elementos planteados únicamente conocen tres esto indica que “la reforma se desarrolla a medias, desconocen su uso, aplicación y contenido” (p. 7). En la segunda dimensión los docentes tienen representaciones sociales contradictorias porque creen que:

Están desprovistos, son poco apoyados y, por consecuencia, consideran la reforma educativa sin éxito, por un lado se interesan en la RS, les motiva su trabajo y están dispuestos a colaborar; pero no creen en ella y no la ven exitosa. Perciben una reforma: “difícil y complicada”, consideran que “no los ha beneficiado”, se ven como: “desprovistos olvidados, marginados, limitados” e incluso creen que la SEP no los consultan ni les otorgan recursos materiales necesarios, tampoco son dotados de infraestructura y recursos tecnológicos, generando debilidades en el sistema educativo (Dorantes, 2013, p. 10).

2.2.3 Críticas a la reforma

En el 2005 se publicó un documento titulado “La RIES: reestructuración superficial y sin sentido del currículo de la educación secundaria” como producto del análisis del grupo de estudio sobre educación secundaria de Educación y Cambio A.C²⁴, en este documento se identificaron cuatro aspectos esenciales (Ver figura 8). En los que se sugirió que la RS:

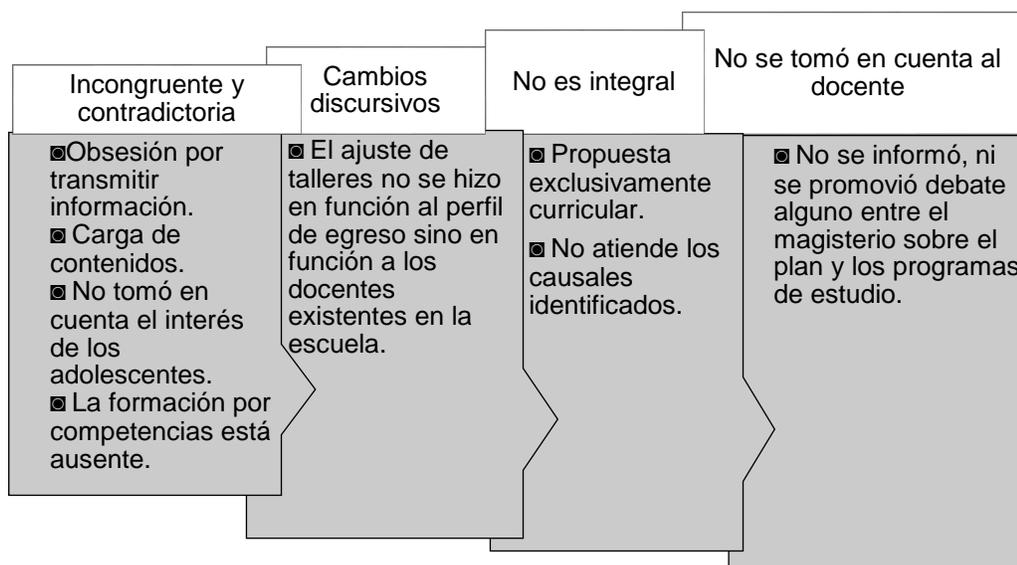
1) era incongruente y contradictoria, ya que no cumplía con lo estipulado de reducir contenidos, no tomaba en cuenta las necesidades de los adolescentes, por lo contrario el currículo diseñado no potenciaba las cinco competencias para la vida;

2) solo eran cambios discursivos, un ejemplo lo observaron al analizar que los talleres de las secundarias no se adecuaron a las necesidades del perfil de egreso sino a la existencia de los docentes, por lo que no se priorizo los estándares estipulados en el mismo;

estudiantes, el Nuevo Modelo Renovado de Telesecundaria, los recursos materiales (multimedia, Enciclopedia, computación e internet), el desarrollo de las nuevas técnicas pedagógicas (Dorantes, 2013, p. 4 – 5).

²⁴ El grupo de investigadores estuvo integrado por Rodolfo Ramírez Raymundo, Concepción Torres, Vicente Mayorga y Renato Rosas Domínguez

Figura 8. Características de la RS



Fuente: Elaboración propia con base en Educación y Cambio (2005)

3) no era integral, porque sólo es una propuesta curricular, asimismo los causales identificados como problema en el Plan de estudios de 1993 no se reformaron y

4) no se tomó en cuenta al docente, la reforma fue instaurada sin la aceptación ni mucho menos el conocimiento de los profesores, únicamente se les informó su función ante la RS. Como resultado del análisis que hicieron Educación y Cambio A.C (2005) se concluyó que la reforma no debería implementarse, puesto que presenta varios errores y contradicciones que no fueron tomados en cuenta.

Asimismo, Candela (2006) analizó los planes y programas de estudio en los cuales encontró la falta de homogeneidad entre las asignaturas y el plan de estudios, también el currículo del área de Ciencias presenta sobrecarga de contenidos, estos son demasiados especializados y no acordes con el nivel educativo, aunado a ello “no parte de una evaluación de los programas vigentes y de su uso en las aulas de la escuela secundaria” (p.1453). Por lo tanto, esto no resuelve algunos de los problemas ya identificados en el plan de estudios 1993 como:

- a) Los programas desarrollados no recogen las experiencias exitosas en cuanto a materias, contenidos y enfoques.
- b) No se recogen los aspectos más positivos de la reforma de los noventa, ni se toman en cuenta los problemas detectados en la práctica.
- c) No se consideran ni la formación de maestros ni las prácticas de enseñanza arraigadas en el trabajo cotidiano, pretendiendo que los maestros cambien *por prescripción* concepciones y saberes desarrollados históricamente.

De igual manera, la autora identificó que existe contradicción en los planes y programas de estudios, hay una disminución en contenidos de la asignatura de Biología, pero no lo suficiente para que exista una apropiación de estos. Mientras que en Física y Química no existe una reducción de contenidos, al contrario los aumentan y complejizan, están desconectados de las necesidades e intereses de los jóvenes y existe una ruptura entre la educación primaria.

Por otro lado, la autora manifestó que si bien los planes y programas de estudio fueron analizados por expertos, sus aportaciones no fueron tomadas en cuenta, tal es el caso del documento elaborado por la Academia Mexicana de Ciencias (AMC).

Pérez y Cruz (2007) reportaron las críticas de las que ha sido objeto la Reforma de Secundaria y las agruparon en tres aspectos: a) ¿Realmente se propone un cambio integral o se limita sólo a la reestructuración superficial de la estructura curricular de cada materia?, b) ¿Realmente se da una disminución de los contenidos y por último, c) ¿Realmente se propicia una vinculación entre los contenidos y los intereses de los alumnos?

Los autores mencionan que la RS se limita a ser una propuesta curricular y no propone acciones que atiendan a problemáticas primordiales del sistema educativo. Además argumentan que los Planes de Estudio propuestos en esta reforma consisten en una reestructuración superficial del Plan de Estudios del año

1993. Los programas diseñados en esta reforma propiciaron un aumento de contenidos de tipo informativo y se disminuyó el tiempo de algunas de las asignaturas que conforman el mapa curricular.

2.3 Evaluación de la RS 2006 por el ACER

En el 2011 se da a conocer el documento titulado “Evaluación de la Reforma Curricular de Educación Secundaria 2006 en México. Reporte Final”²⁵ La SEP solicitó una evaluación sobre el impacto que los programas y los materiales, distribuidos para apoyar la reforma, han tenido en las prácticas que se llevan a cabo en el salón de clases y subsecuentemente, en el logro del alumno.

El informe abordó aspectos tales como la percepción e impacto que se tiene de la RS por parte de los actores educativos, los cursos de capacitación a los que asistieron y su práctica en el aula.

Para la evaluación se utilizó un análisis de correlación para obtener medidas de relación entre las variables. Su muestra es de 314 escuelas e incluye 296 directores, 2,216 maestros de español, matemáticas y ciencias y más de 15,000 estudiantes en las 32 entidades federativas²⁶. Realizaron tres cuestionarios diferentes uno por cada agente educativo (alumnos, maestro y directivos) estos fueron diseñados tomando en cuenta el TALIS. Asimismo se realizaron entrevistas a maestros y directivos y se aplicó a los estudiantes la evaluación SEPISA²⁷

De acuerdo con los resultados reportados la percepción que tienen los docentes en un 86% es positiva, ya que afirman tener una percepción alta de la RS en cuanto a que entienden los objetivos que esta les plantea, están satisfechos con los materiales diseñados, con la relevancia de los cursos a los que asistieron. También afirmaron que el impacto que tiene la RS también es positivo, han visto

²⁵ Este reporte fue realizado por el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER) a cargo del Dr. Sheldon Rothman.

²⁶ En el informe no se detalla que entidades federativas fueron consideradas, cuántas escuelas por modalidad se analizaron ni cuántos alumnos y maestros fueron encuestados por cada institución educativa.

²⁷ Una prueba tipo PISA, denominada SEPISA, desarrollado por ACER.

avances en la integración del personal en un 48.9 %; se afirma que los alumnos mejoraron su interacción en el aula en un 64.5 %; su interés por aprender en un 46 % y finalmente un 63.8% afirma que en el futuro, la RS mejorará el aprendizaje y rendimiento escolar de los alumnos. De igual manera, se identificó que los directivos tienen una percepción mayor que los docentes en un 93%.

En lo que respecta a la capacitación reportaron que los cursos en los que participaron fueron los Talleres Generales de Actualización (TGA)²⁸, Cursos Estatales de Actualización y Cursos Básicos de Formación Continua²⁹. Sobre curso para la implementación de la RS fue un TGA con una duración de 32 hrs. De igual manera, se reporta que sólo el 27% de los profesores participa en algún otro tipo de capacitación.

Por otra parte, se observó que de las tres modalidades las telesecundarias participan de manera más activa en los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), lo que implica que están concursando en el programa de Carrera Magisterial (CM).

En cuanto a la práctica docente se sugiere que los maestros al menos están familiarizados con los tipos de actividades docentes que forman parte de la RS, “describir los propósitos de aprendizaje, transversalidad de los temas, trabajo basado en proyectos ocurren con mayor frecuencia en su salón de clases. Adicionalmente, algunos maestros pudieron haber estado enseñando de esta manera inclusive antes de que la reforma fuera introducida” (p. 54).

Más específicamente, las siguientes recomendaciones se basan en los resultados de este estudio:

1. Incrementar el acceso y mejorar el rango y calidad de los cursos de capacitación.
2. Asegurar la disponibilidad de suficientes recursos que se requieren para cumplir con los propósitos de la RS, en particular en telesecundarias y escuelas rurales.

²⁸ Los cuales son obligatorios

²⁹ Son aquellos cursos en los que participan los docentes inscritos en el programa de carrera magisterial,

3. Trabajar las escuelas sobre cómo pueden apoyar a los maestros a implementar la RS en el salón de clases.
4. Recolectar y compartir los éxitos y ejemplos de buenas prácticas para cambiar actitudes.
5. Llevar a cabo un estudio de seguimiento sobre el impacto de la RS (pp. 56 - 57)

Se detalla las recomendaciones uno, tres y cinco ya que son relevantes para contrastar los resultados encontrados en esta tesis y emitir conclusiones:

1. Incrementar el acceso y mejorar el rango y calidad de los cursos de capacitación. Los cursos de actualización, cuyo enfoque fue introducir los principios y propósitos de la RS ya alcanzaron su cometido. Para apoyar a los maestros en la implementación en su salón de clases de la RS, se requieren cursos más prácticos sobre cómo enseñar de acuerdo a la RS. Se encontró que estos cursos están relacionados con el conocimiento pedagógico de los maestros.

3 Trabajar las escuelas sobre cómo pueden apoyar a los maestros a implementar la RS en el salón de clases. Este estudio encontró que la comprensión de los propósitos y las actitudes de los directores hacia los efectos de la RS están relacionados con el conocimiento pedagógico de los maestros. Los maestros reportaron que el apoyo de los directores los ha ayudado en poder implementar la RS en su salón de clase de una manera más eficiente y resolver problemas. Ejemplos de este apoyo fueron las reuniones regulares para compartir experiencias entre los maestros y directores, y que los directores los respalden para que la escuela reciba recursos y facilidades adicionales que necesitan para implementar la RS.

5. Llevar a cabo un estudio de seguimiento sobre el impacto de la RS. Este se deberá llevar a cabo 3 a 4 años después de la implementación completa de la RS, enfocándose en la relación ente los cambios de las prácticas en el salón de clase y el compromiso y logro de los alumnos.

En este capítulo se abordaron diversos estudios que se realizaron sobre la RS, llama la atención que los autores reconocen que la RS es una reforma sin reforma (Arzola, 2013), puesto que se marcaron cambios curriculares pero estos no se han

implementado en el aula (Rafael, 2013); se visualiza una resistencia (Velázquez, 2007; Cruz 2013, Rafael, 2013) y un híbrido conceptual (Lira, 2009); se observa que el docente no tiene un papel protagónico en el diseño de la reforma (Velázquez, 2007, 2009, 2011 y 2013,); también se reconoce que la formación de los profesores no es la adecuada, participan sólo en los cursos ofertados por la SEP que son obligatorios, los cuales no responden a las necesidades que les demandó la implementación del PE 2006 y tampoco se incorporan a otros procesos de formación continua, sino sólo a aquellos con los cuales podrían obtener un beneficio económico o crecimiento en el escalafón.

También es necesario destacar que los trabajos que se han realizado en esta temática se orientaron al enfoque cualitativo, sólo cuatro estudios incluyendo este fueron cuantitativos el aportado por Reyes (2007), el reportado por ACER (2010) y el de Dorantes (2013).

Capítulo 3

Reforma educativa, formación docente y gestión escolar

En este capítulo se muestran diversas acepciones para explicar qué es una reforma. Algunos autores la refieren como un proceso de innovación y cambio o bien que estos son conceptos interdependientes. Por ello, se explica qué es una reforma a partir de diversos autores, los diferentes modelos de reforma, así como los conceptos de innovación y cambio.

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. En este apartado describiremos en qué consiste la formación docente, su importancia, los tipos de formación y la formación ofrecida en el marco de la RS 2006.

3.1 La reforma educativa y sus implicaciones

Una reforma educativa plantea nuevas formas de entender la educación, pero no siempre implica un progreso cuando sólo es impuesta por políticas o normas administrativas. Según Viñao (2002), las reformas son intentos de transformación o de cambio educativo generados o impulsados desde los poderes públicos. Por otra parte, McLaughlin y Talbert (2001) aseguran que el objetivo principal de la reforma escolar no es adoptar o incluso interiorizar un valioso modelo externo, sino modificar la capacidad de la escuela para participar en la mejora de la misma. Para que esto se dé se necesita fortalecer la capacidad de la escuela, proceso que de acuerdo con Newman et al. (2000) consiste en la integración de los siguientes elementos: 1) el conocimiento de profesores, las habilidades y disposiciones; 2) la comunidad profesional; 3) la coherencia del programa; 4) recursos técnicos y 5) el liderazgo.

Con respecto al conocimiento de profesores, habilidades y disposiciones, Fullan (2001) señala que es importante que el docente pueda hacer una diferenciación

individual en el salón, y que es necesario considerar el nivel cultural para trabajar en un contexto heterogéneo. Además, en las comunidades profesionales, el contexto escolar juega un papel relevante porque los recursos sociales y la interacción entre profesores y alumnos son fundamentales para la mejora de la escuela. Por lo tanto, las escuelas tienen que combinar el desarrollo individual con el desarrollo de las comunidades.

Otro elemento es la coherencia del programa que consiste "en que la escuela proporcione al estudiante objetivos claros de aprendizaje" (Newman et al., 2000, p.5). En suma, requiere de recursos adicionales (materiales, equipos, espacio, tiempo y el acceso a los conocimientos técnicos). Por último, de acuerdo con Fullan (2001) la capacidad de la escuela se ve seriamente "menoscabada si no tiene un liderazgo de calidad" (p.12), es decir, que el papel del director es hacer que los profesores, la comunidad profesional, el programa y los recursos técnicos funcionen adecuadamente. Al respecto Elmore (2000) afirma que:

"El trabajo de los dirigentes administrativos se refiere primordialmente a la mejora de las habilidades y conocimiento de las personas en la organización, la creación de una cultura común de las expectativas en torno al uso de esas habilidades y conocimientos, manteniendo las diferentes piezas de la organización en una relación productiva entre sí, y la celebración de las personas responsables de sus contribuciones al resultado colectivo" (p. 15).

La capacidad de la escuela³⁰ se integra de los cinco puntos anteriormente expuestos, en los que el liderazgo es esencial para el éxito de las reformas que se implantan en las instituciones escolares.

Para Fullan (2002) una reforma implica cambios diversos, la considera como un fenómeno central del que derivan cambios complejos, al tiempo que acentúa el análisis de las dificultades que conllevan su implantación y desarrollo. Según este autor, para que una reforma educativa tenga éxito se requiere trabajar arduamente sobre los aspectos que se pretende transformar, mediante la ejecución de

³⁰ Es decir, que es responsabilidad de todo el colegiado docente "incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar" (Murillo, 2003, p. 3).

acciones específicas que refuerzan cada cambio propuesto, por lo que sugiere que se entienda el cambio como un proceso más, no como un fin último.

El mismo autor afirma que una reforma educativa nacional será exitosa en tanto las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje, con una adecuada gestión y rendición de cuentas.

Por otro lado, Díaz e Inclan (2001) sostienen que las reformas educativas “son acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país” (p.21).

Lo anterior evidencia que los autores conceptualizan la reforma como una disposición oficial, en la que los docentes no participan en su elaboración, no son considerados como agentes de cambio sino como los que ejecutan dicho proceso, es decir, se observa una asimetría entre lo que presentan los reformadores, lo que se quiere alcanzar y lo que realmente se consigue (Gimeno, 2006).

3.1.1 Modelos de reforma

Autores como Carnoy y De Moura (1997) clasifican las reformas educativas que se han impulsado en América Latina a partir de tres elementos, “el financiamiento, la competitividad y la equidad” (p.12). Los autores sostienen que las reformas impulsadas por el financiamiento surgen a partir de la necesidad de reducir los presupuestos del sector público. Además que las reformas impulsadas por la competitividad son una respuesta al proceso de mundialización, parten de la necesidad de incrementar el rendimiento educativo y las habilidades laborales. Finalmente afirman que las reformas impulsadas por la equidad tratan de modificar la función política de la educación como fuente de movilidad social.

Por su parte, Viñao (en Gimeno 2006) clasifica a las reformas en estructurales, curriculares, organizativas y político administrativas. Las estructurales son aquellas que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema. Las curriculares

son en las que se intenta establecer una concepción del currículum en relación con los contenidos, la metodología de enseñanza y cómo se evalúa. Las organizativas son las que afectan la organización y estructura de los centros docentes y las político administrativas las que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos.

Por otra parte, desde la perspectiva de Elmore (1996) existen tres modelos de reforma: a) Reforma de la tecnología³¹ medular de las escuelas, b) Reforma de las condiciones ocupacionales de la docencia y c) Reforma de la relación entre las escuelas y sus clientes.

La primera se centra en transformar la enseñanza y el aprendizaje, por lo que este se sitúa en el salón de clases y pone en el centro los siguientes supuestos:

1. La enseñanza y el aprendizaje deben estructurarse mediante el conocimiento científico.
2. La enseñanza y el aprendizaje imponen ciertas tecnologías predecibles.
3. En el salón de clases, la reestructuración consiste en el hallazgo de la combinación apropiada de tecnologías.
4. En la escuela la reestructuración consiste en la administración de recursos y estructuras organizativas.

A este tipo de modelo el autor lo denomina técnico, y en este la reestructuración “consiste en el despliegue del conocimiento científico al servicio de los objetivos educativos” (Elmore, 1996, p. 30). Dicho modelo contiene un criterio de eficacia implícito o expreso, es decir, la creencia de que salones de clases así como las escuelas pueden administrarse para producir resultados mayores para un nivel

³¹ El autor cuando habla de tecnología se refiere a las acciones o destrezas (conocimiento, método de enseñanza, interacción, organización y control de la clase) que realiza el docente en el aula para tener una enseñanza eficaz y que esta se traduzca en una mejora en el aprendizaje de sus alumnos, asimismo las clasifica en tres variantes: la tecnología de la enseñanza y el adiestramiento, el proceso – producto en la enseñanza eficaz y la del enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje.

dado de recursos invertidos y el criterio de que el conocimiento es un proceso formal de producción y utilización.

Entonces, la reestructuración bajo este modelo desde la perspectiva de Elmore (1996):

se cumple importando a las escuelas el mejor saber disponible sobre enseñanza – aprendizaje, y transformando la estructura de las escuelas para que correspondan a ese saber, conocimiento, mecanismos para convertir ese conocimiento en práctica, y ajustes constantes en la estructura de las escuelas para que éstas reflejen el nuevo conocimiento (p. 32).

En segundo lugar, Elmore (1996) propone el modelo de reforma de las condiciones ocupacionales de la docencia; este se guía por los siguientes supuestos:

- 1) El conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje está compuesto por partes iguales de conocimiento sistemático y crítico.
- 2) Las características determinantes de la enseñanza eficaz radican en las destrezas, valores y propensiones de los maestros.
- 3) Una condición clave de la reestructuración está en el cambio de vías de acceso y promoción de la profesión de la docencia para recompensar niveles de conocimiento sistemático y pericia crítica.
- 4) En el salón de clases, la estructura apropiada es que el aumento al máximo el acceso a los maestros al nuevo conocimiento y la influencia de éstos en los elementos básicos de la práctica docente.
- 5) En las escuelas, la estructura apropiada es la que fomente el acceso de los maestros al conocimiento sistemático y al conocimiento crítico de otros maestros.

A este tipo de modelo lo denomina profesional, puesto que el maestro es la figura central de la creación y aplicación del conocimiento; en este modelo es esencial que los docentes asuman la responsabilidad de cultivar su propia práctica docente y de co-evaluar a sus iguales.

El tercer modelo de reforma que propone Elmore (1996) es el de la relación existente entre las escuelas y sus clientes (alumnos y padres de familia), este se caracteriza por los siguientes supuestos:

1. El éxito de las escuelas debería juzgarse según qué tan bien responden a los objetivos especificados por los alumnos.
2. Las escuelas responden a las señales de su medio ambiente.
3. En el salón de clases, la estructura apropiada es la que favorece la sensibilidad de los maestros a los alumnos.
4. En la escuela, la estructura apropiada es la que recompensa a los educadores por tomar decisiones compatibles con las preferencias de los clientes.

A este modelo el autor lo denomina clientelar, puesto que pone el acento en el interés y preferencias del cliente como fuente de autoridad legítima, asimismo busca proveerles mayor satisfacción a los alumnos y los padres de familia.

El propósito de ahondar en la categoría propuesta por Elmore es identificar el modelo de reforma en la que se inscribe la RS, y proporcionar información que sirva para contrastar qué está pasando con las reformas estipuladas en este nivel educativo y cómo los profesores las están ejecutando.

Con base en los modelos propuestos por Elmore (1996), la RS se inscribe en la reforma de tipo técnico, puesto que uno de los objetivos que esta busca es mejorar los resultados de los alumnos cambiando el currículo que desde la perspectiva de los reformadores o expertos es el ideal. Sin embargo, se deja de lado al docente y se prioriza el aprendizaje, es decir, que el eje central es el alumno, no importa lo que tienen que hacer los docentes que se encargan de llevarlo a la práctica, el número de alumnos que tienen, el ambiente que se genera en el aula, las características del alumnado, etcétera.

3.2 Cambio educativo e innovación

Algunos autores unifican los conceptos de cambio e innovación, debido a que para que exista un cambio educativo es necesario una innovación. Por ejemplo Carbonell (2001) concibe a la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas; y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (p.17).

Asimismo, la innovación se asocia a la renovación pedagógica e implica un cambio y una mejora, sin embargo, se reconoce que se está “pidiendo que la gente entre a un nuevo terreno desconocido para ella” (Fullan, 2003, p. 43). Por su parte, Heifetz y Linsky lo describen de la siguiente manera:

El cambio adaptable provoca resistencia porque desafía las costumbres, las creencias y los valores de las personas. Les pide que asuman una pérdida, que experimenten la incertidumbre e, incluso que manifiesten deslealtad a los demás y a las culturas. Dado que el cambio adaptable obliga a las personas a cuestionarse y en ocasiones, redefinir aspectos de su identidad, también pone a prueba su sentido de competencia. Pérdida, deslealtad y un sentimiento de incompetencia; esto es pedir mucho. No es de extrañar que las personas se resistan (en Fullan, 2003 p.43)

La principal resistencia a las reformas se ejerce por los docentes y se presenta por la falta de aprobación de la reforma (Rodríguez, 2003; Fullan, 2001; McLaughlin y Talbert, 2001; Torres, 2010; Díaz e Inclán, 2001 y Sarason, 1993). Debido a el desarrollo del cambio se ha llevado a cabo sin reconocer el papel del profesorado con respecto a su propia mejora y sin otorgarle credibilidad para dirimir entre lo que puede modificarse plausiblemente y lo que no puede transformarse” (Rodríguez, 2003, p.141). Por ello, para que se dé realmente el cambio educativo

se necesita que los docentes tengan un cambio fundamental de mentalidad, ya que:

Sin este cambio de mentalidad, el problema básico e insoluble es la yuxtaposición de un continuo tema *de cambio* con un continuo sistema *conservador*. Por un lado, tenemos la constante e incluso creciente presencia de la innovación y la reforma educativas. No es exagerado decir que el cambio es endémico de la sociedad posmoderna. Sin embargo, por otro lado, tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente, conservador. El modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y tratan la educación los que toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema que tiende a mantener el *statu quo* en lugar de cambiarlo. Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros (Fullan, 2002, pp. 15 – 16).

Los reformadores asumen que los profesores cumplirán con los objetivos planteados en la política, pero cuando el profesor no tiene un papel proactivo difícilmente se obtendrán los resultados esperados en la implementación de la reforma.

Hargreaves, Earl, Moore & Manning (en Gairín, 2006) afirman que es necesario tomar en consideración los factores personales para que haya un cambio efectivo, estos son: “adentrarse en el cambio y llegar a comprenderlo, comprometerse con el cambio, desarrollar la capacidad de cambiar, considerar los aspectos emocionales del cambio y apoyar y mantener el cambio” (p.47)

Estos factores personales se refieren al docente, quien tiene un papel determinante en la reestructuración de la escuela, por lo tanto si los profesores no se apropian de la reforma, “por nobles, refinadas o esclarecidas que puedan ser las propuestas de cambio y mejora, no servirán de nada si los maestros no las adoptan en el aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz” (Fullan, et al., 1999, p.43), y esto es lo que se observa en la RS, ya que si bien se está implementando los docentes no tienen una apropiación sólida sobre los elementos que la componen.

Aunado a lo anterior, se asume que el proceso de cambio termina cuando se logra la innovación en la escuela y en el aula, en palabras de Escudero (2001):

Una innovación queda institucionalizada cuando, a través de un largo proceso de resocialización, va perdiendo el carácter visible de cambio pretendido por instancias externas al propio ámbito de desarrollo de la innovación, para ser reapropiada de modo habitual y estabilizada de modo personal por el profesorado, e incorporada al marco institucional de un centro educativo como pauta natural de acción (p.12).

En este entendido, la innovación se logra cuando los docentes interiorizan los supuestos de la reforma, es decir, aparecen cambios en los valores, propósitos, contenidos y modos de hacer que se incorporan a la realidad institucional de la escuela y por lo tanto se reflejan en los resultados en el aula.

Esto se logra cuando el profesor se apropia no sólo de la finalidad de la reforma, sino cuando asume la importancia de su papel en la ejecución de la misma. La contraparte para lograrlo es que el docente cambie su concepción de formación, puesto que con base en las encuestas realizadas el docente la asume como algo obligatorio que le permite; por un lado, tener una mayor puntuación en los diferentes programas de estímulo y por el otro, tener un ascenso tanto económico como profesional (Carrera Magisterial y escalafón). Entonces, no visualiza ni asume la formación como una parte esencial de su desarrollo profesional.

Kreitner y Kinicki mencionan que el modelo de cambio estipulado por Lewin es el referente principal para cualquier director escolar que quiere introducir procesos de mejora en el aula y consiste en lo siguiente (Gairín et al., 2006):

1. El cambio implica aprendizaje profundo de actitudes, conductas y prácticas.
2. No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
3. Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
4. Se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.
5. El cambio eficaz exige reforzamiento de nuevas conductas, actitudes y prácticas organizativas (p. 39).

Chin y Benne en Richardson y Placier (2001) identificaron dos enfoques respecto al cambio: 1) el empírico-analítico y 2) el normativo-reeducativo. El primer enfoque visualiza a los profesores como receptores y consumidores de las propuestas de cambio, que son implementadas por los asesores, políticos, educadores e investigadores. Se trata de un proceso lineal de cambio originado fuera de las

aulas, que aporta una nueva idea, forma de pensar y/o programa de enseñanza basado normalmente en la investigación de teorías. A los profesores se les informa sobre el cambio que se espera que lo apliquen. En esta visión el cambio es complejo, puesto que únicamente se les informa a los docentes sobre lo que tienen que implementar, los docentes no tienen una participación activa en el proceso del cambio.

El segundo enfoque, denominado normativo-reeducativo, parte de un movimiento más amplio de estudio fenomenológico sobre la forma en que las personas dan sentido y contribuyen a la situación en la que trabajan. Los enfoques de cambio, desde esta perspectiva asumen la necesidad de reflexión profunda sobre las creencias y las prácticas y en el que el diálogo se convierte en una práctica habitual.

Con base en los argumentos presentados se asume que pocas veces el cambio ocurre realmente en los individuos e incide en sus actitudes y conductas. Según Armengol (2001) en las organizaciones se da relación a la cultura que se vive y se respira, pero son muchos los obstáculos, condicionantes y resistencias al cambio.

En este trabajo tomaremos la distinción que hace Torres (2010) entre los conceptos reforma, innovación y cambio.

Llamaremos *reforma* a las intervenciones de políticas propuestas y conducidas "desde arriba" a nivel macro y de sistema, por los Estados/gobiernos y los organismos internacionales. Reservaremos el término *innovación* para las intervenciones que tienen lugar "abajo", a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar. Finalmente, reservamos el término *cambio* para el cambio efectivo operado ya sea por efecto de la reforma, de la innovación, de su articulación, o prescindiendo de ambas (p. 5).

Con lo analizado en este apartado podemos afirmar que el Plan de estudios 2006 es una **reforma**, ya que fue una imposición dirigida a los docentes de manera vertical, es decir, de arriba – abajo. De acuerdo con Torres una cosa es proponerse cambiar la educación, y otra cosa es lograrlo. Al respecto menciona:

En los países industrializados y en los menos desarrollados, tanto la vía de la *reforma* (el cambio pensado y diseñado "arriba", para derramarse hacia "abajo", ser "apropiado" y "ejecutado" por los educadores, "aterrizar" en la escuela y

modificar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas) como la vía de la *innovación* (el cambio realizado "abajo", a partir de la "práctica" y los actores de base, eventualmente institucionalizado y generalizado en el marco de la reforma), han mostrado ser ineficaces para cambiar la educación" (p.5).

En lo que respecta a la RS no se observó la participación activa de los profesores en el diseño, sólo se les informó lo que tenían que hacer, los cambios que tendría el currículo y las nuevas funciones que asumirían, cada docente está implementando el Plan de estudios con base en sus creencias, en palabras de Díaz e Inclan (2001) "la reforma no cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar. La reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo académico (evaluación de docentes y de estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la «institución escuela», sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales" (p. 39). Sin embargo, se observa que los docentes si están teniendo cambios en su práctica docente no son derivados de la formación que se les brindó (ver capítulo 5).

3.3 Las reformas ¿éxito o fracaso?

Se ha planteado la necesidad de conocer porqué fracasan las reformas y dan a conocer la importancia que tiene el docente, su práctica educativa y el liderazgo en las escuelas (Elmore, 2010; Carbonell, 2007; Sarason 1993; Rodríguez, 2003 y Torres, 2010).

Desde la perspectiva de Elmore (2010) afirma que "la mayoría de estos fracasos tienen una causa coincidente: los encargados de la elaboración de políticas generalmente no valoran bien hasta qué punto los docentes y líderes escolares cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo lo que se les pide" (p. 9).

La distancia existente entre reformadores o personal de apoyo y profesorado para implementar el cambio es un problema persistente, debido a la utilización de esquemas de arriba – abajo y a la falta de contextos de interacción e intercambio más igualitarios (Sarason, 1993). De acuerdo con Rodríguez (2003) "los veteranos

de la escuela ejercen resistencia pasiva por dos razones. Por un lado porque la reforma viene y va cada 5 o 6 años de modo más visible en los medios de comunicación que en el aula. Por otro una vez que la puerta de clase está cerrada, la enseñanza es un asunto privado” (p.117).

Existen siete lecciones que se han de tomar en cuenta en las reformas, ya que han sido comprobadas por los fracasos de numerosos países, entre ellas destaca los siguientes aspectos que se resumen a continuación:

1. Las reformas de arriba – abajo, sobre todo en fijación y gestión del currículo, sólo producen cambios estructurales y no inciden en el verdadero cambio que deben de tener con la cultura de los profesores.
2. Las reformas parten desde cero porque quieren imprimir su propio sello original, no han aprendido de lo sucedido de las reformas anteriores, y formulan de nuevo una cantidad de objetivos inalcanzables.
3. Las reformas no cuentan con el apoyo, el conceso y la complicidad necesaria por parte del profesorado y del conjunto de la sociedad.
4. No se plantea la necesaria reactualización de la formación del profesorado ni las políticas de formación permanente para generar cambios educativos sustantivos.
5. La comunidad educativa se siente abrumada por la sucesión continua de reformas ante cualquier cambio de coyuntura política.
6. La financiación de las reformas es insuficiente.
7. Las reformas educativas, no son más que meras reformas escolares, que afectan diversos aspectos de la institución (Carbonell, 2007, pp. 23-24).

Desde la perspectiva de Carbonell (2007), las reformas no solo deberían de estar centradas en la escuela, pues argumenta que la educación es más que la escuela, en la que se tienen que incluir otros actores como la familia, los medios de comunicación y la escuela. Asimismo, agrupa las siguientes características que requiere una escuela para que se consolide una reforma:

1. La constitución de equipos docente sólidos.
2. El tamaño reducido de alumnos.
3. Las bibliotecas escolares (con materiales de actualización docente).
4. La evaluación de los distintos componentes de la institución.

Desde la perspectiva de Elmore (2010), el éxito de las políticas que apuntan a una rendición de cuentas y a una mejora del desempeño escolar, depende más del conocimiento y de las habilidades de las personas que trabajan en la escuela que de la sabiduría de los encargados de la elaboración de las políticas. En este aspecto, “las políticas tienen éxito o fracasan en la medida que desarrollan la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica y construir una organización cohesionada en torno a ideas robustas relacionadas con el aprendizaje” (p. 10).

De acuerdo con lo que enlista Carbonell (2007), las reformas no tienen éxito por excluir al actor principal, que es el docente, por ello, es relevante dar a conocer la visión que tienen los docentes de la implantación de la RS 2006 y su sentir en el aula.

De esta misma manera, Elmore (2010) alude que existe una falta de conexión entre la política educativa y la práctica, es decir, existe un desfase entre lo planeado por los expertos y lo que ejecutan los docentes en el aula. El autor afirma que las nuevas definiciones de trabajo de los educadores pueden parecer evidentes a los críticos y los reformadores, pero están lejos de ser evidentes para las personas que trabajan en las escuelas. Además, señala que “hablar de política casi nunca influye en las estructuras profundas y duraderas y prácticas de la enseñanza, lo que he llamado el "núcleo de la instrucción" de la escuela”³² (Elmore, 2010, p.7).

En este capítulo se afirmó que la RS es una reforma de tipo reactivo y se inscribe en el modelo técnico (Elmore, 1996). Asimismo, se reconoce que es una reforma de arriba – abajo ya que de acuerdo con el trabajo de campo realizado, únicamente se presentó dicho proyecto en agosto del 2002 y no se tomó en cuenta la opinión de los docentes, esto ocasionó diversos conflictos en el gremio

³² “policy talk hardly ever influences the deep-seated and enduring structures and practices of schooling, which I have called the "instructional core" of school” (Elmore, 2010, p.7)

magisterial, puesto que la intención de las autoridades era implementar la reforma desde ese ciclo escolar 2002 – 2003. Sin embargo, debido a esta situación se interrumpió dicha implementación y se abrió el diálogo con los docentes para la revisión del proyecto de reforma ya estipulado.

3.4 La formación docente ante las reformas

Se observa que al implementarse una reforma estructural, lo primero que se hace es: darla a conocer y posterior a ello surgen la formación “necesaria” para dicha implementación.

En la revisión bibliográfica se observó que en todos los cambios que se proponen en el Sistema Educativo Mexicano, es requisito una ola de formación para que los docentes conozcan la nueva innovación, sepan cómo llevarla a cabo e incluso conozcan cómo evaluar a los alumnos.

En el siguiente apartado se visualiza que en otros países la formación no es remedial o propedéutica, es parte de un programa de formación que es planeado ante las necesidades de los docentes.

Tanto Latapí (2003) como Torres (2002) plantean que la formación en México no está siendo atendida como debería ser, “los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a la vez, en las reformas, la participación de los profesores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente la formación docente sigue siendo una imposición desde arriba antes que un espacio propio” (Messina, 1999, p. 152).

3.4.1 La formación docente ¿es importante?

En los últimos años el docente ha sido objeto de innumerables críticas sobre su desempeño en el aula y fuera de ella, ha sido señalado como el responsable de los bajos resultados en el desempeño de los estudiantes y hasta carente de conocimientos para estar frente a grupo. Las exigencias a las escuelas y a los docentes se están tornando cada vez más complejas

Sin embargo, esto no puede lograrse sin una formación adecuada, en la que personal capacitado forme a los docentes no solo de nuevo ingreso sino aquellos que ya están en servicio con la finalidad de dotarlo no sólo de conocimientos, sino que lo prepare en el saber hacer para atender las demandas de la sociedad actual.

En las políticas educativas y en las recomendaciones de los organismos internacionales se menciona que la formación docente es la prioridad de los sistemas educativos incluyendo el mexicano (OCDE, 2010; UNESCO, 2001). Al respecto, Latapí (2003) menciona que siempre en los programas sectoriales se ha hecho énfasis en la importancia de la formación y la actualización del magisterio. Sin embargo, señala que “toda empresa da prioridad a elevar las cualificaciones de su personal; en esto invierte, a esto está atenta, sabiendo que de ello dependen su competitividad, su productividad y, en el fondo, su existencia. No ha sucedido lo mismo con nuestro sistema educativo, y es urgente analizar este tema con profundidad y responsabilidad” (p.7).

Existen diversos estudios en los que se analizó las características de los países exitosos, se sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes; por esta razón los sistemas de selección de los docentes, que participan en la etapa de capacitación inicial,³³ son muy rigurosos, también se atrae a los aspirantes más apropiados, con buenos salarios iniciales desde que están en la capacitación inicial, evaluación y retroalimentación por parte de las supervisiones que se realizan. Si bien, la calidad docente podría ser un factor para el éxito del aprendizaje, no lo es todo, a lo largo del apartado de reforma se abordó que las creencias que tienen los docentes son determinantes para el éxito en las aulas, puesto que al apropiarse y darle sentido al cambio (Fullan, 2002) se logra avanzar.

³³ En países como Finlandia y Singapur se realizan pruebas exhaustivas orientadas a identificar si el candidato a docente tiene un alto nivel de conocimientos, interés por los niños y jóvenes, motivación para enseñar y aprender, se le realizan entrevistas para identificar su actitud, aptitud y personalidad, etc ., (Barber et al., 2008)

En cuanto a la formación de sus docentes se identificó que:

Se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación. Sin embargo, en América Latina aún hay mucho por hacer. La formación docente aparece como uno de los desafíos más críticos del desarrollo educativo; muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio (Vaillant, 2004, p. 17).

Holanda, Estados Unidos, Francia, Japón y Canadá están invirtiendo en la actualización de sus docentes e incluso en algunos se les paga para que se preparen (Barber et al., 2008). Caso contrario en nuestro país, los docentes interesados por incrementar su desarrollo profesional asumen sus propios gastos.

El concepto de formación en México ha perdido su connotación, ya que a todo curso³⁴ impartido a los docentes se le denomina formación, al respecto se menciona que la formación se ha entendido como:

Capacitación (adquisición o actualización de habilidades y destrezas necesarias para realizar una tarea), actualización (renovación de conocimientos, habilidades o destrezas para desarrollar actividades diversas), e incluso se le ha equiparado con el novedoso y polémico concepto de profesionalización (volver profesional a alguien, lo cual significa que no posee las herramientas teóricas y metodológicas, así como las destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo de la profesión, por lo cual es necesario insertarlo o que se someta a un proceso escolarizado más o menos largo para que desarrolle tales competencias o saberes) (Lozano, 2014, p.5).

Por lo tanto el termino formación es ambiguo según Lozano (2014) carece de un significado único y se presta a confusiones.

Barona 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 (Soberanes, 2009, p.19).

³⁴ No importando la duración de los mismos que normalmente es de 3 a 4 horas, las personas que los imparten, etc.

Desde la perspectiva de Richardson (1996) la formación puede clasificarse en tres momentos: formación inicial, inducción profesional y desarrollo profesional. Al respecto la OCDE³⁵ (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).

A continuación se detalla cada una de ellas.

3.4.2 Formación docente inicial

En México, las Escuelas Normales se encargan de manera directa de la formación inicial de los docentes, las cuales están regidas por los planes y programas de la SEP, en ellas se imparte la Licenciatura en Educación Secundaria³⁶ que se divide en diversas especialidades, de acuerdo a las asignaturas que se imparten en la Secundaria.

Históricamente, las Escuelas Normales han sido criticadas como carentes para formar profesores capacitados, con falta de eficacia e incluso como innecesarias, se tiene la visión de que la formación inicial de los docentes estaría mejor atendida en las universidades. Al respecto, Delors (1996) señala que se deben “establecer nexos más estrechos entre las universidades y los institutos de formación de los futuros maestros de primaria y de secundaria. A largo plazo, el objetivo debería ser lograr que todo el profesorado, y sobre todo el de secundaria, haya cursado estudios superiores, impartándose su formación en conjunto con las universidades o incluso en un marco universitario” (p. 165)

³⁵ Se utiliza la categorización de la OCDE puesto que debido a sus diversas recomendaciones, se han propuesto cambios en la formación docente.

³⁶ Dicha Licenciatura tiene una duración de 4 años, desde primer semestre los candidatos a docentes tienen la asignatura de “práctica docente”, en la cual asisten a las escuelas a observar el funcionamiento de las escuelas y en el último año se les asigna un tutor en una escuela secundaria.

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 (2002), 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).

En la revisión bibliográfica se identificaron tres perspectivas totalmente diferentes con respecto a la formación inicial; una prioriza la didáctica de la enseñanza, la segunda señala que en la formación inicial, los conocimientos disciplinares adquiridos por el docente son lo más importante y tercera aquellos que sugieren que las escuelas normales no cumplen con las expectativas de formación debido a lo rudimentario de sus planes y programas.

Por su parte Esteve (2009) menciona que las actividades de formación inicial deben centrarse “en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están incluyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana” (p. 20), es decir, entender la complejidad de la dinámica de cada grupo que atiende, las necesidades de sus alumnos, cómo desarrollar una clase, etc.

3.4.2 Inducción profesional

Por otro lado, se encuentra la inducción profesional o socialización en la cultura profesional, que de acuerdo con Imbernón (2007) es la etapa en la que el profesor vivencia sus primeros años de práctica docente. Además, la define como “una

etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se incorpora como miembro activo y participante del colectivo profesional” (p. 60).

En México, la inducción empieza cuando el profesor denominado practicante es colocado en una escuela como parte del año final de la formación. Los docentes en formación son dirigidos por un grupo de profesores en la escuela anfitriona y son supervisados por un tutor en la institución de formación magisterial. De acuerdo con la OCDE (2005), la experiencia del profesor practicante tiene tres características principales: 1) sistemática, ya que sigue un plan específico acordado por los profesores anfitriones y por la institución de formación magisterial; 2) reflexiva, porque se espera que los futuros docentes reflexionen y adapten su práctica a las situaciones enfrentadas en la escuela anfitriona; y 3) analítica, puesto que los docentes estudiantes y los profesores orientadores analizan e informan sobre las dificultades y logros de la experiencia de campo (p. 122).

Imbernón (2007) manifiesta que en esta etapa, el profesor practicante o novel se enfrenta ante el problema de manifestar la concepción teórico-práctica, que tiene como producto de su formación inicial con la realidad practica-compleja, es decir, la vida cotidiana en la escuela y en el aula, por ello, se enfrenta a un “desequilibrio profesional”³⁷.

3.4.3 Desarrollo profesional³⁸

Para Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional 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.

³⁷ El que se manifiesta al enfrentarse a una cultura laboral y al desarrollo de nuevas tareas. Este significa tener que manejar cambios, experimentar incertidumbres y encontrar su identidad ante estas situaciones (Cochran y Lytle, 2002 :312).

³⁸ Llamaremos desarrollo profesional a aquella formación continua o como lo denomina Tatto educación en servicio.

Para Medina (1998), el desarrollo profesional es la construcción de la identidad profesional que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional.

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). Por esta razón la OCDE (2010) hace énfasis en que es necesario reforzarlo:

México necesita definir cuál es el desarrollo profesional apropiado e identificar las mejores formas de ofrecerlo para hacerlo más coherente y relevante (...) un sistema más relevante necesita incluir un mayor desarrollo profesional basado en las necesidades de la escuela, que es la manera más eficaz de ayudar a mejorar la enseñanza. Una de las prioridades es abrir espacios para que existan más oportunidades de desarrollo profesional basadas en la escuela, y dar más recursos, capacidad y autonomía a las escuelas para que organicen actividades de formación relevantes (pp. 120 - 121).

En Tatto (2004) se denomina educación en servicio y encontró que tiene distintos significados en los diferentes países; para los industrializados “por lo regular se ocupan de actualizar el conocimiento de los maestros y en los menos industrializados es la primera capacitación formal que reciben”. Asimismo identificó que existen dos tipos: aquellos que son a largo plazo y los de corto plazo o inmediatos.

3.4.3.1 Características de la formación continua en México

La formación continua en México se caracteriza por ser una educación remedial a corto plazo, a diferencia de otros países el nuestro no invierte en la formación continua para sus maestros, si bien se han creado Centros de Actualización para el Magisterio (CAM) para que se preparen, estos no son de calidad, además los encargados no tienen la preparación suficiente para instruir (Latapí, 2003)

La formación continua en México se puede agrupar en dos tipos: 1) Obligatoria como el Curso básico de Actualización Docente o Consejo Técnico Escolar

(CTE)³⁹ anteriormente denominado TGA⁴⁰ y 2) Opcional como el Programa de Carrera Magisterial (CM⁴¹), los Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS⁴²) y la superación profesional (diplomados, especialidad, maestría, doctorado, entre otros).

En el contexto mexicano, la mayoría de los docentes únicamente cursan los CTE y no es por un hecho aislado si no que lo hacen “obligados” a cubrir su horario laboral y por que es un rubro a evaluar por parte de los directivos, no buscan otro tipo de formación, son muy pocos los docentes que participan en el programa de CM y aún menos los docentes que estudien un posgrado (ver figura 12).

Figura 12.

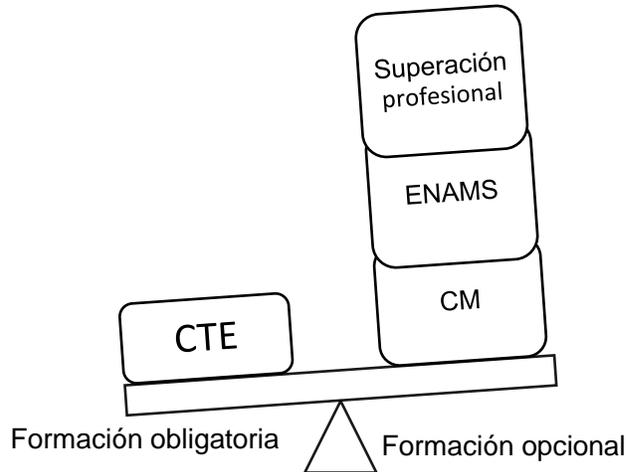
Balance de los tipos de formación

³⁹ El CTE tiene como objetivo que cada institución educativa desde los niveles de preescolar a secundaria elaboren una ruta de mejora para el buen funcionamiento de la escuela, debe integrar los 8 rasgos de la normalidad mínima que son: 1) Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar; 2) Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar; 3) Todos los maestros inician puntualmente sus actividades; 4) Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases; 5) Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente; 6) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje; 7) Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase y 8) Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y la, así como identificar y atender a los alumnos con bajo desempeño o en riesgo de rezago, se realiza los últimos viernes de cada mes, con el propósito de darle seguimiento a la ruta elaborada y crear estrategias de apoyo a los alumnos antes mencionados.

⁴⁰ Taller General de Actualización, impartido la primera semana de inicio al ciclo escolar.

⁴¹ Es un sistema de escalafón horizontal diseñado para elevar el estatus del profesorado y la calidad de la enseñanza, este desaparecerá en el año 2015 puesto que se introducirá un nuevo sistema de estímulos el de la profesionalización docente (aún no se dan a conocer en qué consistirá ni los lineamientos).

⁴² Al igual que la CM se prevé su desaparición en el 2015.



Fuente: Elaboración propia, con base en cuestionario sobre la visión de las competencias de los docentes (2011).

En el año 2013 se diseñó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SFCSP)⁴³, este sistema se dio a conocer en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el acuerdo 676, pero los docentes no lo conocen, por lo tanto no están enterados de los cursos que se imparten a través de dicho sistema.

Según publicaciones oficiales, el gobierno federal ha destinado una cantidad importante para invertir en la formación docente, aunque los recursos no han cumplido su fin. La única formación que tiene el docente en servicio, por parte del Estado, es dotarlo de unos folletos al principio de ciclo escolar que sirven como guía, en el que se sugieren actividades, lecturas y que es impartido primordialmente por los directivos de la institución, quienes en ocasiones tienen conocimientos muy precarios sobre el tema que se esté impartiendo.

Este tipo de formación desde mi punto de vista no es el adecuado porque considero que un “curso” de tres días (15 horas) no aporta lo necesario para que el docente tenga un buen desempeño en el aula, además los temas que se imparten son ajenos a la realidad del docente. Actualmente fueron reemplazados por los CTE, en los cuales se pierde un tiempo considerable en debatir problemas

⁴³ no es conocido por los docentes puesto que este aún está en un nivel subjetivo,

de infraestructura, de gestión escolar, entre otros, y no se confiere a la formación la importancia que realmente se requiere para atender los problemas en el aula, se le da más énfasis a crear “disfraces”⁴⁴ para garantizar que el alumno obtenga al menos un seis de calificación y las encuestas sobre el aprovechamiento suban mediante estas falacias. No se puede considerar el CTE como un curso de formación continua por el contrario es un espacio de represión para los docentes por parte de las autoridades (supervisores, directores, subdirectores) ya que se exhibe al docente en el colegiado sobre lo que hacen mal.

Anteriormente los “cursos” que se impartían no tenían un seguimiento, únicamente se realizaban las actividades que vienen en los folletos y se enviaban a las supervisiones quienes las hacían llegar al Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), de ahí se enviaban a la SEP en México a la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) quienes a su vez subían los datos al **Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRAF)** el cual tiene como función proporcionar al docente la información de los cursos de formación continua que ha recibido y que se encuentran inscritos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio ⁴⁵ avalado por la SEP⁴⁶.

En el estado de Morelos en el ciclo escolar 2012 – 2013 estuvieron disponibles sólo 18 cursos y diplomados que se clasificaron como formación continua, así como seis maestrías y especialidades clasificadas como superación profesional

⁴⁴ Exámenes de recuperación que han afectado considerablemente el interés de los alumnos ya que estos son aplicados a aquellos alumnos reprobados, que por lo regular no trabajan dentro ni fuera del aula, alumnos que ya saben que anqué no trabajen todo el bimestre, los docentes estamos obligados a aplicarle un examen al termino del mismo y la calificación que saquen en dicho examen será la que se asiente en las listas finales.

⁴⁵ Es dado a conocer por la DGFCMS y detalla cuál es la oferta educativa para el ciclo escolar y que cursos están disponibles.

⁴⁶ Aquellos cursos que el docente haya recibido sino se encuentran en el catálogo de la SEP no le son registrados en el SIRAF

(véase, anexo 2). Cabe aclarar, que estos cursos, diplomados o posgrados van por cuenta del profesor, lo que implica renunciar a su tiempo libre, pagar la cuota del curso, estudiar a contra turno o bien los días sábado y domingo. Además, al ser opcionales, solo asisten los profesores que están inscritos en el programa de CM puesto que tienen que cumplir ciertas horas para ser acreedores a puntos en el factor de formación continua⁴⁷.

Como se puede observar en el listado de cursos del anexo 2, las temáticas con mayor énfasis son las competencias, las TIC, atención a la diversidad, gestión y evaluación. Son aquellos temas que en realidad el docente expreso que requiere para su formación (ver capítulo 5), entonces porqué en lugar de dedicar recursos a imprimir folletos para entregar al docente al inicio del ciclo escolar sobre la ruta de mejora no se le provee al docente la oportunidad de formarse en algo que realmente necesita para desempeñar un trabajo de calidad en el aula. Un profesor en promedio gana de \$4,000 a \$16,000 dependiendo de su situación laboral y obviamente aquellos docentes que ganan menos buscan cumplir sus necesidades básicas adquiriendo otro empleo, lo que implica que no tenga los recursos necesarios para pagar un curso en las instituciones particulares.

La formación continua en México está en decadencia, debido a dos razones principales: los docentes no tienen un interés propio por continuar su formación y el sistema educativo pondera la antigüedad en el servicio sobre la superación profesional. A los profesores con mayor antigüedad se les otorgan mayor número de horas, aunque en ocasiones no estén titulados. Tanto a la SEP como al SNTE le dan prioridad a este factor para mejorar las condiciones laborales y económicas de aquellos docentes antiguos. Asimismo, el peso que se le da a un posgrado es nulo, por lo que el mensaje que están enviando a los docentes es que la “preparación” no importa, mientras seas “viejo” obtendrás más beneficios.

⁴⁷ Por un curso de treinta a cuarenta hrs. los docentes adquieren 5 puntos, por cursar un diplomado de 120 hrs., maestría, especialidad o doctorado el profesor obtiene por única vez al presentar el documento que lo acredite veinte puntos que es el tope en este factor, es decir, que se le está dando el mismo peso a un diplomado que dura ciento veinte hrs. que a una maestría que dura 2 años y un doctorado que dura 4 años.

Como se observa en las investigaciones presentadas, la formación que se les brinda a los docentes se caracteriza por cuatro puntos: 1) está desfasada tanto en tiempo como en contenido, los autores encontraron que dicha formación era necesaria antes de la implantación de la reforma, se impartió posteriormente para subsanar dicha carencia; 2) en algunas ocasiones es omitida; 3) responde a un sólo objetivo que es informar y sensibilizar a los docentes sobre un tema en específico; 4) en México no existía un programa de capacitación que obligara a los docentes a prepararse tal como lo menciona Soberanes (2009), este era de manera voluntaria. Sin embargo, el 01 de Junio del 2011 se firmó el Acuerdo de Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, resultado de la alianza SEP – SNTE.⁴⁸

También, se identificó que la formación docente “busca una supuesta apropiación de modelos innovadores, prevalece la visión del docente como reproductor o aplicador de teorías, planes y programas de estudio, pensados por otros, con poca posibilidad de hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto” (Díaz Barriga, 2010, p. 45). La formación que reciben está desfasada con la realidad en los salones de clase, las necesidades de formación, las características de los alumnos diversificados.

“Si no existe una formación y criterios sólidos relativos a los aspectos antes mencionados, al profesor le resultará difícil discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas, en comparación con modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado” (Díaz Barriga, 2010, p. 42).

En este apartado hemos demostrado que la formación propuesta a los docentes es únicamente informativa y de manera prescriptiva. Los cursos ofertados para la implementación de la RS 2006 se basaron en su totalidad en el enfoque por

⁴⁸ Con el Sistema de Evaluación Universal, un millón 200 mil maestros y directores de escuelas de preescolar, primaria y secundaria deberán presentar, de manera obligada y cada tres años, un examen que medirá su capacidad de enseñanza y sus prácticas en el aula, este será aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

competencias y se dejó de lado aspectos cruciales que el docente necesita para su tarea en el aula. También, se puede visualizar que los cursos (ver anexo 1) que se han impartido a los profesores en el marco de la reforma no llevan una secuencia que le permita al docente incorporar y adaptar el Plan de Estudios 2006.

Capítulo 4

Metodología

En este apartado metodológico se hace referencia al diseño de la investigación que se realizó, se plantea el proceso de elaboración del instrumento titulado “Instrumento sobre la visión de la formación y las competencias de los docentes” (ver anexo 1), la aplicación de éste y el procesamiento de la información. Se especifica el criterio de muestreo de los informantes. Se menciona el procedimiento seguido para el tratamiento de los datos sociodemográficos y el análisis de la información.

4.1 Diseño

A continuación, se muestra el esquema general de la tesis (ver figura 9), con el cual se orientó la investigación. Los puntos número uno, dos y tres se refieren a la revisión y análisis documental que permitió mostrar los antecedentes generales de la Reforma de Educación Secundaria (RS), cómo se creó la secundaria en México, cuántas reformas hubo en este nivel, panorama general de formación y gestión, cómo surgió el enfoque, cómo se traslada al ámbito mexicano y la reseña de la implementación de la RS primero a escala internacional y posteriormente nacional.

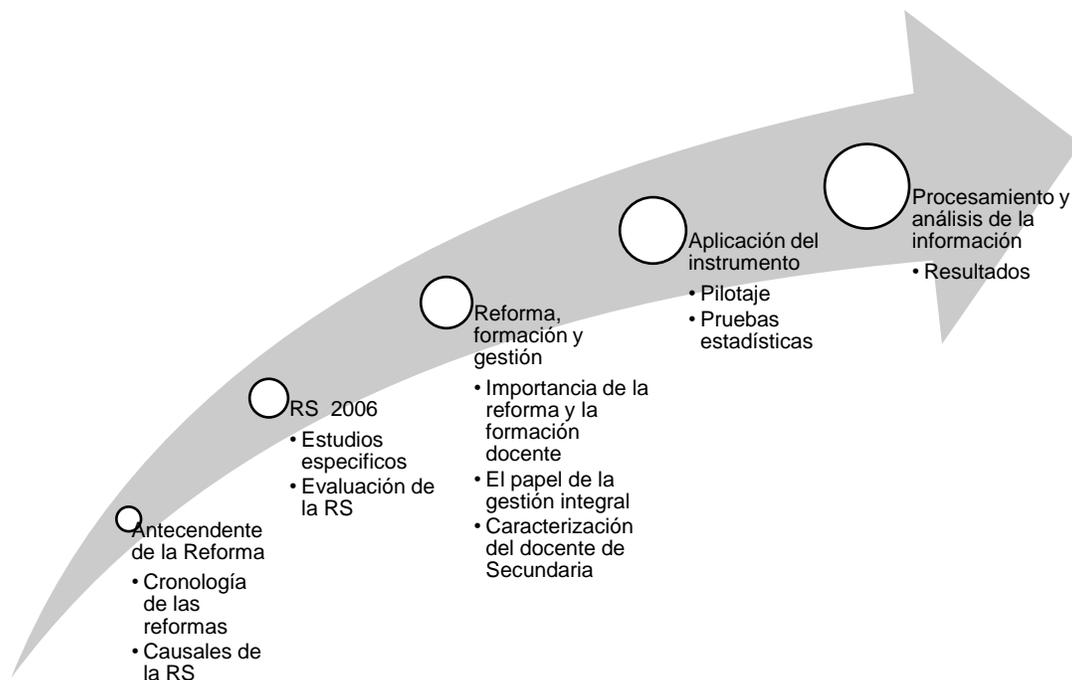
Asimismo, en el punto número cuatro por medio del cuestionario ya piloteado se llevó a cabo el trabajo de campo que permitió identificar cómo los docentes han interiorizado los cursos y exteriorizándolos en su práctica, también mediante este instrumento se visualizó cuáles son, desde la visión de los docentes los aportes y limitaciones que representa la reforma por competencias en su práctica educativa. Para culminar en una quinta etapa que constituye el procesamiento y análisis de la información recabada y la obtención de los resultados.

Se realizó una investigación de carácter cuantitativo, ya que “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4), siendo así, busca explicar los

aportes y limitaciones que representa la reforma por competencias en la práctica educativa de los docentes de secundaria, analizados a través de métodos matemáticos.

También nos encontramos con un estudio de tipo correlacional ya que se pretende, analizar la relación que existe entre la formación docente existente, las necesidades que aún identifican en ella, competencias docentes, así como la evaluación y retroalimentación de los profesores, por lo que, para operacionalizar las variables se hace uso de un instrumento de elaboración propia que permite analizar la implementación de la reforma en algunas de sus dimensiones.

Figura 9. Estructura teórica – metodológica de la tesis



Fuente: Elaboración propia (2011).

Posteriormente, se crean variables compuestas y se relacionan con las sociodemográficas obtenidas en la primera parte del cuestionario, lo anterior, con el uso del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). La parte descriptiva de dicha investigación busca especificar propiedades,

características y rasgos del fenómeno que se analiza, midiendo de manera independiente las variables, con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

4.2 Criterios de muestreo

Se determinó la muestra tomando como base dos fuentes principales: a) las cifras totales reportadas por la SEP de escuelas inscritas en el ciclo escolar 2009 – 2010, b) reportes de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de Educación Secundaria.

Las escuelas que reporta la SEP son 448, las cuales se agrupan en diversas modalidades, estas incluyen públicas y particulares. Este estudio se realizó en cuatro escuelas secundarias de modalidad general⁴⁹, se seleccionaron las dos escuelas secundarias que participaron desde el ciclo escolar 2004 – 2005 y en las cuales se llevó a cabo la PEI, ya que son las únicas que participaron en el proceso de implementación en Morelos y otras dos que únicamente recibieron la orden de llevarla a cabo, sin tener una orientación adecuada.

De acuerdo con Thompson (2004) para esta investigación se propone un muestro adecuado con 120 sujetos para el AFE (Análisis Factorial Exploratorio) ya que al citar a Guadagnoli & Velicer reconocen que el aspecto más crítico de la muestra es la saturación de los factores por las variables medidas. Ellos sugieren que la replicación de los factores tiende a ser estimada y adecuada si: “Cada uno de los factores está definido por cuatro o más variables de medición con coeficientes estructurados cada uno mayor de |0.6|, independientemente del tamaño de la muestra” (Thompson, 2004, p. 24).

De igual forma, las variables de clasificación cumplen supuestos de distribución poblacional, como distribución normal de edad (media y desviación estándar). Estos supuestos son específicos de la estadística lineal. MacCallum, Widaman,

⁴⁹ Existe un total de 16 escuelas en esta modalidad en la región Cuernavaca que es en donde se realizó el estudio.

Zhang, and Hong, también citados por Thompson (2004) encuentran que muestras de hasta 60 sujetos reproducen adecuadamente patrones de coeficientes poblacionales si la varianza es de .60 o mayor.

Existen algunas pautas que se pueden seguir para hacer el muestreo lo más representativo posible, cuidando ciertos criterios de inclusión y exclusión, por ejemplo, debido a que el objetivo de esta investigación no apunta hacia el modelado de ecuaciones estructurales ni a la validez de constructo, se ha optado por una muestra de 120 sujetos, tomando como base los siguientes criterios:

Criterios de inclusión: Docentes frente a grupo de las diferentes asignaturas, ambos turnos (matutino y vespertino). Es relevante destacar que el número de docentes que participaron en el muestreo fueron tomados equitativamente por institución, es decir se tomaron 30 profesores de cada una de las cuatro secundarias.

4.2.1 Sujetos

Las personas que se consideraron en esta investigación fueron maestros de dos escuelas que participaron en la PEI de la RS y los maestros de dos escuelas que no participaron.⁵⁰

Características:

- Protocolo de consentimiento informado.
- Clase media
- Escuelas públicas
- Estabilidad laboral
- Zona urbana

4.3 Instrumentos

⁵⁰ Se eligieron dos escuelas que participaron en la PEI y dos que no participaron con la finalidad de contrastar como está funcionando la reforma con los profesores que recibieron la capacitación en el 2005 – 2006 y aquellos que no cómo la están implementado.

Para la construcción del instrumento se tomó como base la información obtenida a través de entrevistas exploratorias, con el fin de constatar en qué nivel de implementación y apropiación se encuentra la RS. Además, el instrumento se construyó con base en el *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Su finalidad es proporcionar un panorama sobre el entorno del aprendizaje y de las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas, se tradujo al español y se retomaron algunos ítems relevantes para nuestro tema de estudio.

El instrumento denominado “Visión de los docentes sobre la RS y el modelo por competencias” se diseñó con la finalidad de ahondar en los aspectos relacionados con la formación docente impartida para la implementación de la RS, asimismo identificar cómo es la preparación profesional de los docentes para desempeñarse en el aula, cuáles son las necesidades de formación que poseen los profesores, las competencias que aplican en el aula y el impacto de la evaluación que les realizan las autoridades (ver anexo 1).

La batería está dividida en 4 secciones, la primera abarca 16 reactivos sobre el perfil sociodemográfico, en el segundo apartado de capacitación docente encontramos reactivos tipo escala Likert para medir la participación e impacto de las actividades de desarrollo profesional en los últimos 18 meses, preguntas cerradas sobre la participación y capacitación en la implementación del Plan de Estudios 2006 y escalas Likert para la participación e impacto de los cursos ofertados por la autoridad educativa local, así como un listado de actividades indispensables para su formación.

En la tercera sección se recaba información sobre las competencias docentes, el tiempo que el docente invierte en algunas actividades, así como la frecuencia con la que el docente pone en práctica algunas competencias en el desarrollo de su clase, también situaciones con respecto al enfoque por competencias y la frecuencia con que se realizan. El último apartado corresponde a la evaluación y retroalimentación que los docentes reciben por parte de las autoridades

inmediatas, así como el impacto que estas actividades tienen en la práctica docente y finalmente el nivel de satisfacción.

4.4 Colecta y procesamiento de datos

La colecta de datos se realizó en dos etapas: la primera cuando se aplicó con 25 informantes y la segunda cuando se amplió la muestra a 120 informantes. Esta decisión metodológica se tomó para identificar posibles dificultades en la aplicación del instrumento, así como el tiempo necesario para responderlo. De esta forma poder hacer modificaciones en la estrategia de colecta de datos de ser necesarias.

Una vez recabados los datos de los primeros 25 informantes se procedió a la captura en SPSS versión 15 para correr algunas pruebas estadísticas de acuerdo con el nivel de medida de las variables (nominal, ordinal, y escala), tales como frecuencias, descriptivos (media, desviación estándar, coeficiente de variación, asimetría y curtosis), posteriormente se determinaron los coeficientes de correlación de Pearson para establecer patrones comunes (de correlación) del conjunto de reactivos. A partir de ello se corrió el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), análisis de fiabilidad, con este último se pudo constatar mediante el coeficiente alfa con la opción si el reactivo fuera borrado elemento, por lo tanto, todos los reactivos pasaron por alguna de estas pruebas.

Con estas consideraciones se planificó la segunda colecta de información, la cual se aplicó a 120 docentes de cuatro escuelas secundarias generales del Estado de Morelos. La aplicación fue individualizada, se le explicó a cada profesor cuál es el objetivo de la investigación, la participación fue voluntaria, bajo un consentimiento informado y estricta confidencialidad, sin embargo, como las autoridades inmediatas no les dieron tiempo suficiente para contestar el instrumento, éste tuvo que ser contestado en su tiempo libre, mientras sus alumnos tenían alguna

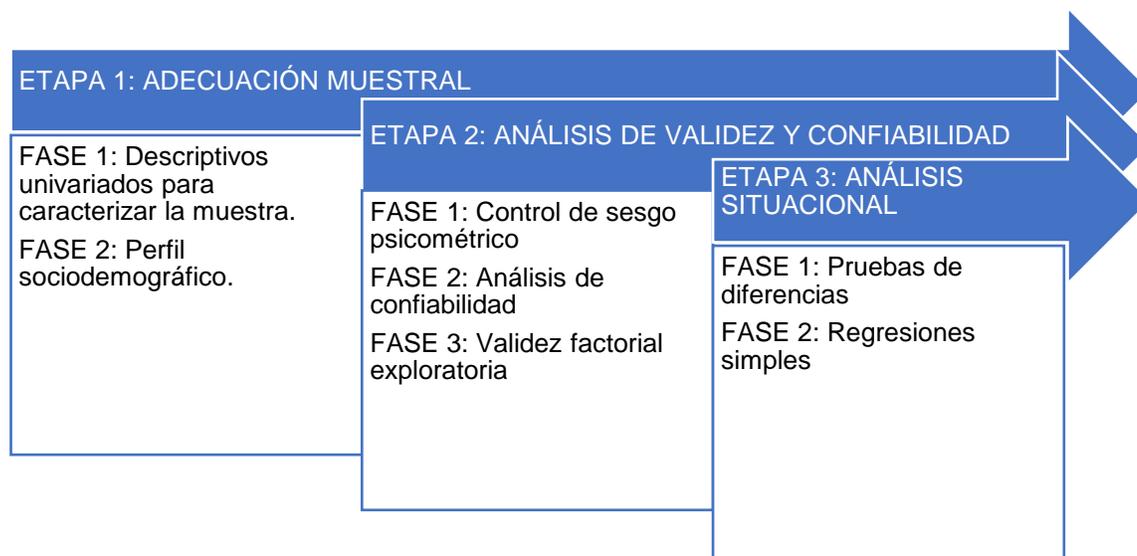
actividad, en sus horas excedidas⁵¹ o se lo llevaban a su casa. Cabe destacar que algunos profesores se tardaron en contestar el instrumento hasta tres días.

Al término de la aplicación se capturaron los datos en una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 15.

Como ya se mencionó en el diseño, esta investigación es de corte cuantitativo, por lo tanto, utilizará métodos estadísticos para el procesamiento de la información. Las unidades de análisis son: perfil sociodemográfico, capacitación docente, competencias docentes y evaluación del profesor y retroalimentación.

Primero se usaron estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra (perfil sociodemográfico) y después se analizaron los datos obtenidos en los cuatro apartados del cuestionario, a través de la estrategia de análisis de datos que se presenta a continuación (ver figura 10):

Figura 10. Fases de la estrategia de análisis de datos



ETAPA 1: ADECUACIÓN MUESTRAL

⁵¹ Horas que no tienen clase conocidas como horas “puente”.

Como primera fase de la adecuación muestral se obtuvieron los descriptivos univariados, tales como frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, coeficiente de variación, asimetría y curtosis, así como los histogramas con la curva de distribución normal. De esta manera se puede construir en la fase dos el perfil sociodemográfico de la muestra desagregado en hombres y mujeres.

ETAPA 2: ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

En la primera fase de la confiabilidad y validez del instrumento se realizó el procedimiento de control de sesgo psicométrico, para realizarlo se utilizaron los datos obtenidos en la primera etapa (media, desviación estándar, coeficiente de variación, asimetría, curtosis y distribución percentil) y se elaboró una tabla de control. Posteriormente se procedió al análisis de los reactivos individualmente y su señalización, tomando como criterios los siguientes: coeficiente de variación ≥ 0.500 , asimetría entre ± 3.000 , curtosis entre ± 3.000 y distribución percentil $\geq 85.0\%$.

Una vez señalizados los criterios anteriores en la tabla de control continuamos con la selección de aquellos reactivos que cumplieran con al menos tres de ellos y se marcaron para su posible eliminación, esta decisión responde a la poca capacidad de discriminación del ítem seleccionado, ya que ésta afecta la distribución normal de las respuestas por la polarización de los valores extremos ya sean positivos o negativos en la información proporcionada por los docentes participantes del estudio.

Continuamos con la segunda fase para determinar la confiabilidad de los datos obtenidos se hace uso del coeficiente Alpha ya que según Cohen & Swerdlik, (2006) permite obtener la estimación de consistencia interna de las subescalas, debido a su utilidad para responder sobre el grado de similitud entre los reactivos. Para ello utilizó la función de análisis de fiabilidad contenida en el paquete de SPSS, usando como elementos los reactivos de cada subescala y solicitando el cálculo del Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido. Con esta información se construyen tablas de las subescalas que concentran el Alpha de

Cronbach global y el que corresponde a cada reactivo. Para que la subescala pueda ser considerada confiable se tomó como criterio que el Alpha global sea ≥ 0.500 , de lo contrario se señalizan los reactivos para tomar la decisión de conservarlos o no en el análisis de situación.

Una vez identificados aquellos reactivos o subescalas que muestran altos puntajes de confiabilidad se procede a la fase 3 consistente en el análisis factorial, ya que este procedimiento se usa para “descubrir los patrones de los coeficientes de correlación que sugieren la existencia de dimensiones psicológicas subyacentes” (Cohen & Swerdlik, 2006, p.287). Este mismo autor señala la utilidad del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) ya que permite: “resumir datos con eficiencia, cuando no está seguro de cuántos factores están presentes en nuestros datos o cuando no se está seguro cuáles reactivos cargan en cuáles factores” (Cohen & Swerdlik, 2006, p. 289), esto justifica la decisión de realizar el AFE para poder reducir los datos y poder encontrar familiaridad en los reactivos que nos permitirá trabajar con algunos componentes y variables compuestas, ya que el objetivo de esta investigación no es la validez de constructo.

Debido a que el instrumento es de elaboración propia no existen antecedentes del número de componentes que podemos encontrar en el instrumento, se realiza un AFE por componentes principales basado en autovalor y rotación VARIMAX (Ortogonal). Una vez obtenida la primera imagen libremente, se procedió a ir reduciendo el número de factores hasta que la alineación de las cargas fuera más congruente con el contenido de los reactivos y el componente al que pertenecían de esa forma se construyeron las tablas con la distribución de los reactivos en los componentes resultantes, así como su carga factorial. Cabe mencionar que los reactivos que tuvieron una carga factorial negativa fueron exceptuados para la posterior indización.

Posteriormente se calcularon las variables (indización) que se obtuvieron de las subescalas y a las que se les dieron nombre considerando la teoría revisada sobre el tema. Finalmente, se efectuó otro análisis de confiabilidad, pero ahora de

manera individual con cada componente, es decir, con los cuatro de capacitación docente y cuatro de competencias docentes; con la finalidad de probar que cada componente está integrado por reactivos que indican alta familiaridad o similitud expresada en coeficientes cercanos a 1.00 y a su vez muestra que cada componente mide algo diferente con respecto a los demás.

ETAPA 3:

La primera fase del análisis de situación consiste en la realización de dos pruebas principalmente, la T de student y el Análisis de Varianza de un factor (ANOVA) para saber si las medias de más de 2 grupos independientes difieren; para ello se consideraron los siguientes requisitos: una variable independiente y una variable dependiente (Ho, 2006). De igual forma se toma en consideración la significancia del estadístico de Levene para determinar si los grupos a analizar son comparables ($p < 0.05$) o no ($p \geq 0.05$).

Cuando el análisis es de una variable categórica con una variable continua (componentes) se utiliza el ANOVA y en el caso de que el análisis sea de una variable continua con una dicotómica se hace uso de la prueba T de student. Para el análisis de las tablas y gráficos de resultados se consideraron las pruebas de homogeneidad de varianzas, el valor F, las medias y la significancia de cada par de variables procesadas.

Para realizar la última fase del análisis de situación utilización le procedimiento de regresiones simples. Una regresión de acuerdo con Cohen & Swerdlik, (2006) consiste en el análisis de las relaciones entre variables con el propósito de entender cómo una variable puede predecir a otra. La regresión simple implica una variable independiente, referida típicamente como variable predictora, y una dependiente llamada comúnmente resultante.

En esta fase se realizaron regresiones simples, se usaron variables dependientes (resultantes) y una variable independiente (predictora). Primero se identificó la variable predictora con base en la matriz de correlaciones de Pearson de los componentes obtenidos, la predictora es aquella que tiene mayor número de

correlaciones con los otros componentes y las resultantes serían las demás variables.

Una vez determinada la variable predictora se procede a crear una tabla de regresiones simples donde aparecen los valores de F, Beta y p de cada regresión de los componentes de las subescalas.

Capítulo 5

Resultados y discusión

En este último capítulo se presentan los resultados del cuestionario titulado “Visión de los docentes sobre la RS y el modelo por competencias”. Asimismo, se discuten los principales hallazgos del análisis de los datos sobre la formación continua, así como las necesidades de formación que requieren los docentes.

La finalidad de presentar los resultados es identificar el nivel de impacto que se logró en la RS 2006 vista desde los actores principales, en un trabajo previo se identificó que los docentes tenían cierta renuencia al cambio y al tipo de formación que se les otorgaba, es por ello que el instrumento diseñado abarcó principalmente los tipos de formación que se implementaron para darle soporte a la RS.

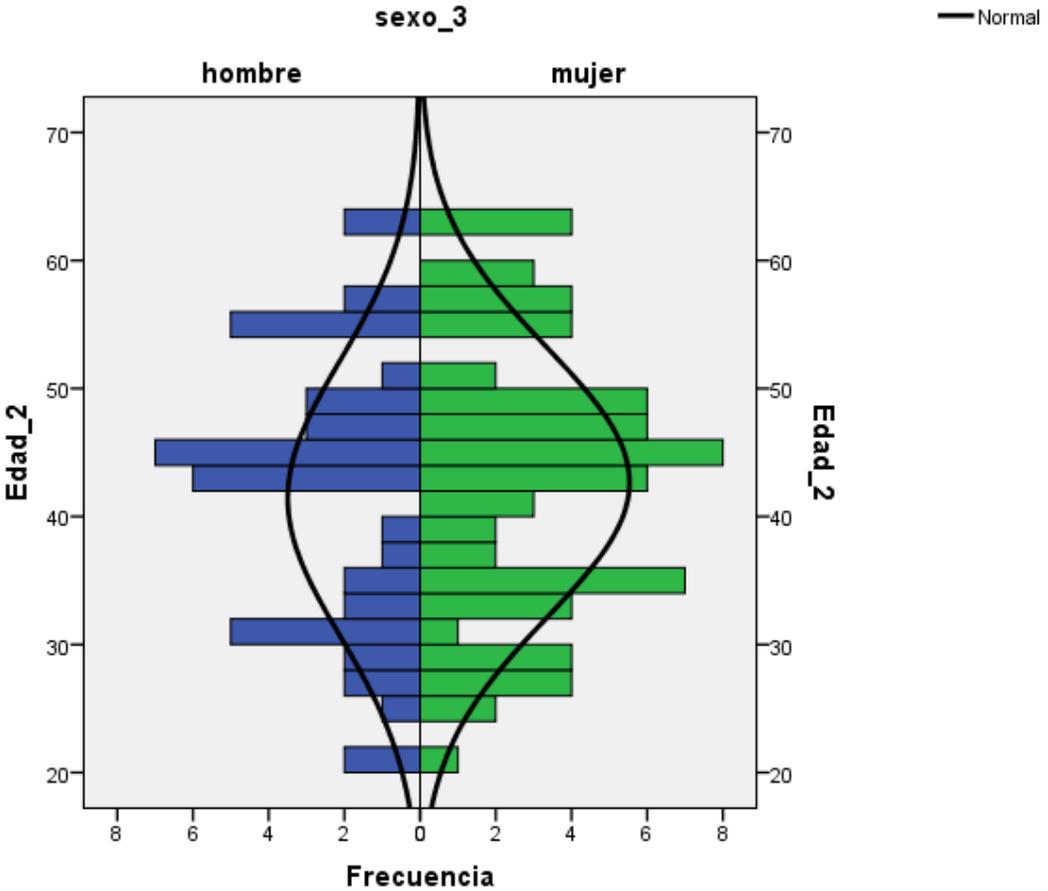
Para llevar a cabo el análisis de los resultados de la aplicación del instrumento, se dividieron en tres niveles, que permiten desagregar los datos. En un primer nivel se analizaron los datos sociodemográficos y laborales, describiendo sus frecuencias por sexo, posteriormente se presentan los resultados de los valores de escalas, así como los índices obtenidos a partir de la misma, finalmente se analizó el comportamiento de las variables de escala por situación en dos momentos, relacionando las dimensiones con las variables de clasificación y cerrando con un subnivel de análisis entre las mismas dimensiones.

5.1 Aspectos sociodemográficos

Los docentes que participaron en este estudio fueron 47 hombres y 73 mujeres. Para tener más de un criterio para validar y esperar una mayor variación en la estructura de la base de datos se hicieron algunos cruces de más de dos variables demográficas, como primer estadístico se toma la edad de los docentes, la media es de 42 años. En la figura 11 donde se desagrega la edad por sexo podemos

observar que la curva de distribución normal en la muestra aparece más claramente en el grupo de mujeres, también que la mayoría de los grupos de edad se encuentran representados.

Figura 11. Edad de los docentes



Su nivel máximo de estudios en porcentaje lo ocupa la licenciatura con un 67.5%, el 18.3 %, tienen 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 (ver tabla 2).

Tabla 2. Datos generales de los profesores

Variables		Descriptivos
Edad		Media: 42
Preparación	Licenciatura	67.5 %
	Especialidad	18.3 %
	Maestría	7.5 %
	Doctorado	2.5%
Carrera magisterial		25.8% participa
Antigüedad en el servicio		Media: 15.73
Número de alumnos por grupo		Media: 37
Número total de alumnos que atiende		Media: 217
Número total de grupos que atiende		Media:6

Fuente:
Elaboración
(2011)

propia

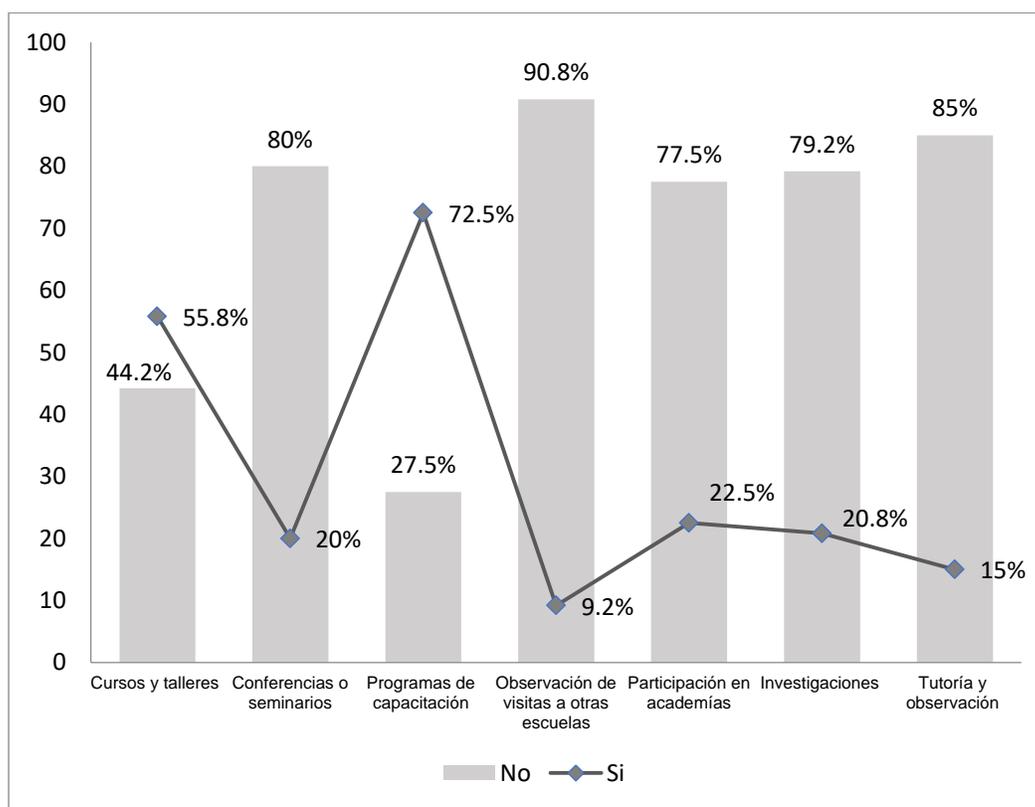
Es importante destacar que el número de alumnos que atienden los profesores es elevado, existen algunos docentes que atienden hasta 17 grupos lo que implica que atienden más de 800 alumnos y ante estas condiciones es complicado cumplir con las demandas principalmente de los alumnos, padres de familia, directivos, de los reformadores y de la sociedad en general. Resulta inconveniente tener grupos tan numerosos con el nuevo enfoque por competencias ya que este implica que la enseñanza - evaluación ha de ser más personalizada.

5.2 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 capacitación 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 un 55.8% y programas de capacitación con 72.5%, 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 es la observación de las visitas a otras escuelas, la participación en academias, etc. (ver figura 12).

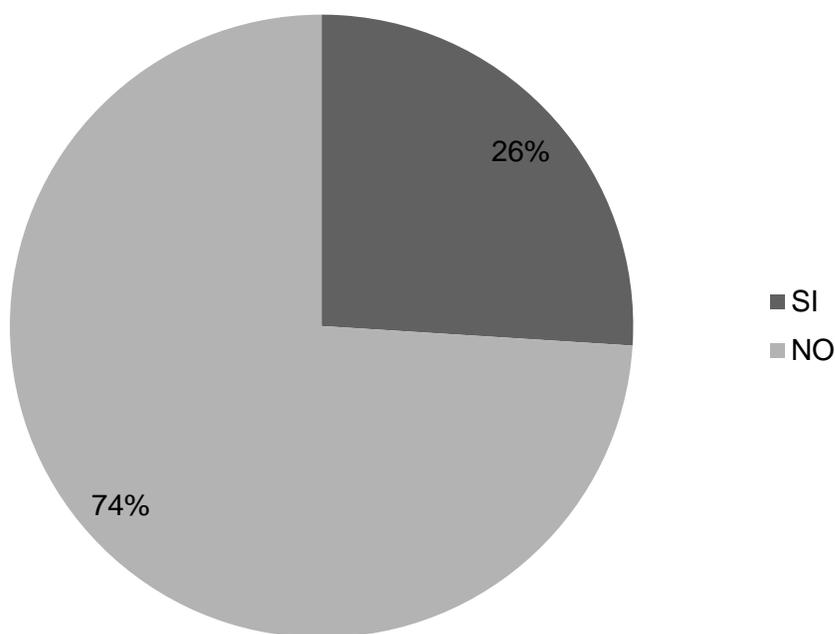
Figura 12. Actividades de capacitación profesional



Fuente: Elaboración propia (2011)

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 26% (31 de los 120 docentes encuestados) recibió esta capacitación (ver figura 13). 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 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.

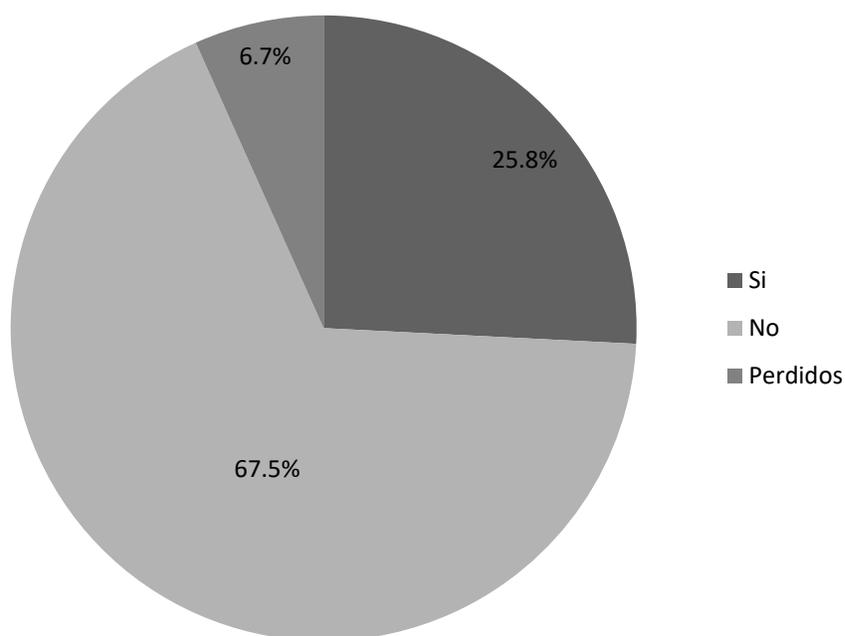
Figura 13. Capacitación en la PEI



Fuente: Elaboración propia (2012)

También se les preguntó a los docentes sobre si habían recibido formación 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 25.8% de los profesores encuestados recibieron dicha capacitación (ver figura 14). Esto implica que más del 67.5% 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.

Figura 14. Capacitación Plan de estudios 2006



Fuente: Elaboración propia (2012)

La capacitación 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 17.6% de los profesores encuestados buscan estar en constante preparación por ello asisten a diversos cursos o diplomados.

Resultados de la implementación de la estrategia de la fase de control del sesgo psicométrico.

En esta fase se analizaron los estadísticos univariados de todos los ítems, a través de una evaluación con los siguientes criterios: coeficiente de variación ≥ 0.500 , asimetría entre ± 3.000 , curtosis entre ± 3.000 y distribución percentil $\geq 85.0\%$.

La depuración del instrumento se realiza con la eliminación de los ítems que cumplan al menos tres de los criterios anteriores, por lo tanto, se eliminaron dos reactivos de la pregunta 18, apartado B) impacto, el ítem 18Bd y 18Be que tienen valores por encima de lo permitido en asimetría, curtosis y en el cuartil “Muy poco impacto” (ver tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos univariados de los reactivos de la categoría Capacitación docente con sesgo psicométrico.

		Impacto de la observación de visitas a otras escuelas_18Bd (P52)	Impacto dentro de la academia para formar profesores_18Be(P53)
Media		1.18	1.25
Desviación estándar		.608	.725
Coeficiente de variación		0.514	0.580
Asimetría		3.314	2.812
Curtosis		10.075	6.690
Cuartiles	Muy poco impacto	90.80%	88.30%

	Un impacto pequeño	1.70%	1.70%
	Un impacto moderado	5.80%	6.70%
	Un gran impacto	1.70%	3.30%

Fuente: Elaboración propia

Fase 2. Análisis de confiabilidad.

El análisis de confiabilidad de la subescala Formación profesional columna B se realizó mediante el coeficiente Alpha, con el estadístico si el ítem fuera borrado, el valor global del Alpha de Cronbach resultante fue de 0.406. En seguida se eliminaron los dos reactivos identificados en la fase anterior y se efectuó nuevamente el análisis de confiabilidad considerando únicamente los 5 reactivos, se obtuvieron tanto el valor global del Alpha de Cronbach que es de 0.298 como los valores correspondientes a cada ítem.

También se efectuó el análisis de confiabilidad de las demás escalas obteniendo

Tabla. 4 Análisis de confiabilidad

CATEGORÍA	ESCALA	VARIABLE	REACTIVOS	ALFA DE CRONBACH
Capacitación docente	A	Formación profesional	18Ba – 18Bg	0.406
	B	Talleres de actualización	21Ba – 21Bf	0.867
	C	Necesidades de formación	22a – 22n	0.746
Competencias docentes	D	Competencias docentes en clase	25a – 25r	0.845
	E	Enfoque por competencias	26a -26d	- 0.581

Evaluación del profesor y retroalimentación	F	Actores de la evaluación y retroalimentación	27a – 27d	0.537
	G	Cambios en la práctica docente	28a -28h	0.833
TOTAL				0.872

Fuente: Elaboración propia

Fase 3. Validez Factorial Exploratoria.

En esta fase se presentan los resultados que comprenden el análisis factorial de cada subescala con validez convergente y divergente, así como la indización y el emparejamiento de las subescalas.

5.3 Resultados del análisis factorial exploratorio

El análisis factorial exploratorio que se presenta en este reporte se realizó de la siguiente forma:

Con el programa estadístico SPSS se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE)⁵² en sólo tres de reactivos⁵³ del apartado de Capacitación docente con sus respectivas variables (ver tabla 4) con la finalidad de descubrir la estructura subyacente que éstos poseen e identificar los componentes unos de otros.

Tabla 4. Reactivos de Capacitación docente

Numero de reactivo	Reactivo
18	a) Cursos y talleres

⁵² El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con variables que correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente que, unos grupos sean independientes de otros. El análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

⁵³ Sólo se trabajó el AFE con los reactivos 18, 21 y 22 ya que tienen escala de tipo Likert.

	b) Conferencias o seminarios
	c) Programas de capacitación
	d) Observación de las visitas a otras escuelas
	e) La participación en una red (u otra instancia como academias) para formar profesores
	f) Investigaciones individuales o en colaboración sobre un tema de interés para usted como profesional
	g) Tutoría y / o la observación de pares
21	a) Prioridades y retos de la educación básica
	b) Competencias para el México que queremos
	c) Curso básico de formación continua para maestros en servicio "El enfoque por competencias en la educación Básica 2009"
	d) Programa de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)
	e) Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006
	f) La lectura crítica en la comprensión lectora de los maestros de educación secundaria
	g) La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria
22	a) Contenidos o temas de mi asignatura
	b) Evaluación por competencias de las prácticas de los estudiantes.
	c) Gestión en el aula
	d) Conocer los cambios que tuvo su asignatura con la RIES
	e) Llevar a cabo la enseñanza de su asignatura
	f) El uso de las TIC
	g) Enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales
	h) Atender a estudiantes con problemas de indisciplina y de conducta
	i) La gestión escolar y la administración
	j) La enseñanza en un entorno multicultural
	k) Implementar el enfoque por competencias en su asignatura
	l) Planificar su clase bajo el enfoque por competencias
	m) El asesoramiento del estudiante

	n) Conocer las características grupales de sus alumnos
--	--

Fuente: Elaboración propia (2012)

Las variables 18 y 21 relacionados con la formación miden el impacto de las actividades que realizan los docentes 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 estas se identificó el impacto que han tenido las actividades que realizan los docentes con respecto a su formación. En la variable 18 se identificaron dos componentes: el primero *Formación obligatoria* explica el 31% de la varianza y el segundo *Formación la opcional* explica el 20% de la varianza. Los dos componentes explican el 51% de la varianza (Medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin de 0.646, Chi cuadrada de 112.010, con 21 grados de libertad y significancia $p \leq 0.001$) (ver tabla 5).

Tabla 5. Componentes de capacitación

Factor ⁵⁴	Reactivos	Carga factorial
Formación obligatoria	Impacto de los programas de capacitación_18Bc	.734
	Impacto dentro de la academia para formar profesores_18Be	.578
	Impacto de la observación de visitas a otras escuelas_18Bd	.587
Formación opcional	Impacto en investigaciones individuales o en grupo_18Bf	.657
	Impacto en tutoría y observación de pares_18Bg	.624
	Impacto de las conferencias y seminarios_18Bb	.646

⁵⁴ Se le llama así a la denominación que se otorga al componente una vez corroborado su sentido tanto con el cuestionario como con la teoría.

En la variable 21 también se realizó el AFE sobre el impacto que tienen los cursos que se les imparten a los docentes al inicio de cada ciclo escolar y se obtuvo un solo componente, eso quiere decir que todas las variables se ajustan a un solo factor, que en este caso sería denominado *Capacitación obligatoria TGA* este explica el 75% de la varianza (Medida de adecuación KMO .860, Chi cuadrada de 892.01, con 21 grados de libertad y significancia $p \leq 0.001$) (ver tabla 6)

Tabla 6. Capacitación obligatoria

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coefficiente alfa
Capacitación obligatoria TGA	Primer curso de actualización del programa de estudios _21Be	.813	.867
	El enfoque por competencias en la educación básica_21Bc	.760	
	Programa de la Reforma Integral_21Bd	.758	
	La lectura crítica en la comprensión lectora_21Bf	.801	
	La formación de los adolescentes_21Bg	.714	
	Prioridades y retos de la Educación_21Ba	.723	
	Competencias para el México que queremos_21Bb	.659	

Fuente: Elaboración propia (2011).

En esta mismo apartado de análisis se configuró una variable latente⁵⁵ correspondiente a la pregunta número 22 del cuestionario, en la que se indagó

⁵⁵ 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 inco variante de otro grupo con cargas factoriales comunes. Este procedimiento permite

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 (ver tabla 7). 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 componentes⁵⁶: el primero, *Enseñanza en situaciones diversificadas*, explica el 24.9% de la varianza, el segundo *Evaluación y enseñanza* 12.3% de la varianza, y el tercero *Gestión en el aula*, explica 9.6% de la varianza (ver tabla 7). Los tres componentes explican el 46.8% de la varianza, (Medida de adecuación KMO fue de 0.730, Chi cuadrada de 359.738, con 91 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).

Tabla 7. Necesidades de formación docente

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coefficiente alfa
Enseñanza en situaciones diversificadas	Atender a estudiantes con problemas de indisciplina y de conducta	.848	.789
	Planificar su clase bajo el enfoque por competencias	.795	
	Implementar el enfoque por competencias en su asignatura	.791	
	Evaluar por competencias las prácticas de los estudiantes	.653	.695

tomar decisiones de agrupamiento a partir de un procedimiento analítico, los cuáles son más precisos que la decisión apegada al contenido.

⁵⁶ Se llama componente al número de extracción de carga factorial común.

Evaluación y enseñanza	Llevar a cabo la enseñanza de su asignatura	.756	
	Asesoramiento del estudiante	.741	
	Para los contenidos o temas en su asignatura	.571	
Gestión en el aula	La gestión escolar	.813	.530
	La gestión en el aula	.671	

Fuente: Elaboración propia (2011).

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 implican cada uno de los cursos antes mencionados en el reactivo 18 y 21.

En lo que respecta a la gestión institucional en el cuestionario se identificaron dos aspectos: 1) el tiempo que dedican los docentes a realizar tareas administrativas, mantener la disciplina y la enseñanza – aprendizaje y, 2) la supervisión que realizan los directivos y agentes externos como el supervisor y los jefes de enseñanza.

Con respecto a la supervisión que realizan los directivos, se visualizó que a la evaluación de los docentes no se le otorga la importancia que tiene. Se encontró que las visitas que se realizan en las aulas son inconsistentes, de acuerdo a las

características reportadas por los docentes entrevistados, las autoridades educativas tales como subdirector, director, jefes de enseñanza y supervisores no están acudiendo a supervisarlos. Para medir este rubro se fijó una escala Likert de 4 valores (1 para “Nunca”, 2 para “Una vez por año”, 3 para “Dos veces por año” y 4 para “Una vez por mes”) sus visitas son muy esporádicas el 48% afirmó que nunca recibió visitas en todo el ciclo escolar y el 52% por lo menos una al año. Se encontró que el director es el que menos observa la clase con un 53%, al igual que los jefes de enseñanza⁵⁷, posteriormente el subdirector con un 36% y el que en determinado momento está teniendo mayor presencia de acuerdo a lo reportado es el supervisor con un 83%.

Dentro de las normas institucionales de la educación básica se enmarca que las autoridades educativas (principalmente el jefe de enseñanza, subdirector y director) tienen que supervisar la labor del docente, esto incluye analizar los resultados de desempeño, verificar la planificación basada en el enfoque por competencias, el ambiente con el cual se desarrolla la clase, etc. Por lo tanto no se tiene un seguimiento de cómo el docente lleva a cabo su enseñanza, cuáles son las necesidades educativas tanto de los alumnos como de los profesores, los docentes no son evaluados y en ocasiones ni siquiera se tiene un seguimiento de lo que el docente realiza en el aula.

Asimismo, se midió el nivel de cambio con base en las visitas, el nivel de medición de cada uno de estos reactivos es de escala tipo Likert (1 para “Sin cambios”, 2 para “Un pequeño cambio”, 3 para “Un cambio moderado”, 4 para “Un gran cambio”). Únicamente se identificó un componente en cuanto a las observaciones recibidas por parte de las autoridades cabe destacar que estas son de forma verbal, el cual se denominó el primero, *Actividades rutinarias y temas*

⁵⁷ Los jefes de enseñanza de acuerdo a las normas institucionales son los encargados principales de supervisar la labor docente periódicamente, reportar los avances y brindar asesoría en caso de ser necesario, existe un jefe de enseñanza por cada asignatura y a él se le asigna su pago por realizar dicha función, además es relevante destacar que su salario es del doble del que recibe el docente, asimismo recibe una remuneración por las visitas que tiene que realizar.

contemporáneos (ver tabla 8). El componente explica el 50% de la varianza (Medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin de 0.875, Chi cuadrada de 264.713, con 21 grados de libertad y significancia $p \leq 0.001$).

Tabla 8. Necesidades del docente en el aula

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coeficiente alfa
Actividades rutinarias y temas contemporáneos	La enseñanza de los estudiantes con necesidades de aprendizaje_27e	.782	.791
	Su conocimiento y comprensión de su asignatura_27b	.740	
	Su gestión en el aula_27a	.711	
	De la planeación para llevar a cabo su clase_27d	.702	
	En la forma de dar su clase	.701	
	El manejo de la indisciplina en el salón de clases_27f	.678	
	La enseñanza de los estudiantes en un entorno multicultural_27g	.628	

Fuente: Elaboración propia (2011).

En la construcción de estos factores se identificó que los docentes requieren que se les visite, nuevamente se configuró que necesitan retroalimentación con respecto a cómo llevar a cabo su práctica docente, es decir que se les muestra las deficiencias que tienen en su labor y se les de orientación al respecto con la

finalidad de mejorar no sólo su desempeño sino también el de sus estudiantes. Los resultados marcan que necesitan orientación en un componente para llevar a cabo Actividades rutinarias y en Temas contemporáneos, llama la atención que este factor se alinea con los anteriormente expuestos en el apartado de necesidades de formación.

Además cabe destacar que no existe un control por escrito de las observaciones que se realizan a los profesores, con anterioridad existía una guía de observación para la clase. Sin embargo en el estado de Morelos fue removida, por lo tanto las evaluaciones que se hacen dentro del aula carecen de validez oficial al no presentar un reporte escrito de lo acontecido en las aulas.

Es relevante señalar que en cuanto a las observaciones los docentes entrevistados afirmaron que el impacto es muy bajo, ya que se resaltan dos aspectos: 1) existe un porcentaje bajo de visitas, a excepción del supervisor quien tiene más presencia en las aulas; 2) no hay una retroalimentación por escrito en algunas ocasiones se hace de manera verbal o simplemente no se comenta nada.

Una de las causas por las que se reformó la RS radicó en el papel que tenía el docente en el aula el cual era totalmente tradicionalista y que este no ayudaba al aprendizaje del alumno, por lo que es necesario no perder de vista que la evaluación y supervisión docente son relevantes para verificar que el docente cumpla con su función.

5.3.1 Lo prescrito por la RS con lo que se realiza en el aula

Otra categoría de análisis son las competencias docentes que corresponden a la pregunta número 25 del cuestionario, esta se construyó a partir de las competencias estipuladas en el plan de estudios 2006 alineadas a los cuatro pilares de la educación, se examinó la frecuencia con las que son realizadas por los profesores en su clase (ver tabla 9). El nivel de medición de cada uno de estos reactivos es de escala tipo Likert (1 para “Casi nunca”, 2 para “Algunas veces”, 3 para “Frecuentemente”, 4 para “Siempre”). Considerando este nivel de medición

se determinaron los coeficientes de correlación de Pearson para establecer patrones comunes del conjunto de reactivos.

A partir de ella se corrió el AFE en él se identificaron cuatro componentes: el primero, *Competencia para el trabajo colaborativo e investigación*, explica el 28 % de la varianza, el segundo *Competencia para asumir roles activos en la escuela* explica 12% de la varianza, el tercero *Competencia para el trabajo en el aula* explica 11% de la varianza y el cuarto *Competencias para la vida cotidiana* explica el 9% de la varianza (ver tabla 9). Los tres componentes explican el 61% de la varianza (Medida de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin de .731, Chi cuadrada de 476.574 con 91 grados de libertad y significancia $p \leq 0.001$).

Tabla 9. Competencias docentes

Factor	Reactivos	Carga factorial	Coefficiente alfa
Competencia para el trabajo colaborativo e investigación	Propicio el trabajo en equipo_25f	.747	.899
	Genero actividades para que el alumno desarrolle competencias para el manejo de situaciones_25g	.721	
	Fomento a los alumnos para que utilicen otros tipos de información además del libro de texto (internet, revistas, etc.)_25r	.666	
	Involucro a los alumnos a tomar decisiones y a asumir sus consecuencias_25c	.628	
	Implico a los alumnos en actividades de investigación_25k	.627	
	Propicio que se expresen con libertad_25d	.615	
Competencia	Soy explícito en los objetivos de	.853	.710

para asumir roles activos en la escuela	aprendizaje_25m		
	Permito que los alumnos generen preguntas en el aula_25p	.780	
	Fomento que los estudiantes asuman roles activos y responsables en actividades del aula y la escuela_25o	.646	
Competencia para el trabajo en el aula	Estímulo a los alumnos a buscar y evaluar la información_25q	.762	.565
	Fomento a los alumnos el respeto entre sí_25e	.684	
	Favorezco el aprendizaje del grupo_25i	.602	
Competencias para la vida cotidiana	Propicio actividades para que los alumnos diseñen proyectos de vida_25b	.831	.631
	Frecuencia con la que: ayudo a los alumnos a encontrar problemas de la vida real_25a	.779	

Fuente: Elaboración propia (2011)

Con base en los factores antes expuesto se identifica que las Competencias para la vida⁵⁸ que se estipulan el plan de estudios 2006 si se están llevando a cabo en el aula, sin embargo se identificó que únicamente se aplican tres de las cinco competencias estos son: la competencia para el manejo de situaciones, para el manejo de la información y para la convivencia, se asume entonces que la reforma

⁵⁸ Son las siguientes: 1) competencias para el aprendizaje permanente; 2) competencias para el manejo de la información; 3) Competencias para el manejo de situaciones; 4) Competencias para la convivencia y 5) Competencias para la vida en sociedad.

descuida la competencia para el aprendizaje permanente y la competencia para la vida en sociedad⁵⁹.

La primera competencia que no se vio reflejada en los resultados consiste en que el docente propicie en el alumnado la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad es decir el aprender a aprender y la segunda se refiere a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.

Después de realizar el Análisis Factorial Exploratorio se procedió a la construcción de índices con el conjunto de las preguntas con patrones de correlaciones altos. Los datos de cada índice representan las medias del conjunto de los componentes.

5.4 Análisis multidimensional de los Factores

Se realizaron las pruebas de contraste (prueba T para dos grupos y ANOVA para más de dos grupos) para comparar la relación existente entre las variables de clasificación y los índices obtenidos a partir del AFE. Las variables de clasificación que se consideraron fueron: sexo, estado civil, tipo de formación, situación laboral, escuela y la asignatura que imparte, sin embargo únicamente se reportan aquellas que resultaron significativas.

Para sexo se consideraron dos grupos: hombres y mujeres, para la variable de tipo de formación se consideraron dos, aquellos docentes que son normalistas y los que son universitarios, el estado civil únicamente se utilizaron los grupos soltero y casado y la situación laboral en el que se agrupo en el tipo de contrato: base, interinato limitado e ilimitado.

⁵⁹ Posteriormente se analizaran más a profundidad cada una de ellas, ya que se tiene que verificar el alcance que tiene cada una de las competencias que se asume se aplican en el aula.

La variable asignatura se recodifico en los cuatro campos formativos establecidos en SEP (2011) el primero denominado Lenguaje y comunicación agrupó las asignaturas de Inglés y Español, el segundo denominado Pensamiento matemático se conformó por la asignatura de matemáticas, el tercero denominado Exploración y comprensión del mundo natural y social lo integraron las asignaturas Física, Química, .Biología , Geografía, Historia, Asignatura estatal y Tecnología y el ultimo denominado Desarrollo personal y para la convivencia lo conformaron las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Artes.

En los medios de comunicación se ha señalado en forma negativa al docente y el trabajo que realiza, principalmente a los profesores que tienen como formación inicial la escuela normal, puesto que se les cataloga como carentes de preparación y son ampliamente criticados puesto que se asume que no tienen las herramientas adecuadas para estar frente a grupo. Debido a ello, en los últimos años (mediante el examen de oposición)⁶⁰ se han incorporado al sistema educativo docentes con preparación universitaria los cuales son mejores que los antes mencionados, sin embargo con base en este estudio hemos constatado que los profesores normalistas tienen mayor disposición y ganas de aprender con una media de 1.66, puesto que son estos los que acuden a las capacitaciones mientras que los universitarios no están preparándose (ver tabla 10), asimismo los profesores normalistas incorporaron en mayor medida el enfoque por competencias en su planificación y en el aula con una media de 2.50.

Tabla. 10. Prueba T: Diferencias entre los tipos de formación

Factor	Variable de agrupación Tipo de formación	Media	P
Competencias	Normalista	2.50	.028

⁶⁰ Examen que se aplica a profesionistas interesados en ingresar a la SEP con plaza docente, este se dio a conocer en el año 2010.

	Universitarios	2.41	
Formación continua	Normalista	1.66	.036
	Universitarios	1.41	

Fuente: Elaboración propia (2014)

También se realizó la prueba de análisis de varianza (ANOVA) a continuación se muestra la tabla de efectos entre los factores y la variable de agrupación (situación laboral) la cual resultó significativa.

Tabla. 11. Anova: Implicación de la situación laboral

Factor Variable de agrupación		Competencias	Cambios en la práctica
Situación laboral	Base	2.53	2.02
	Interinato limitado	2.64	2.24
	Interinato ilimitado	2.25	1.91
P		.003	.098

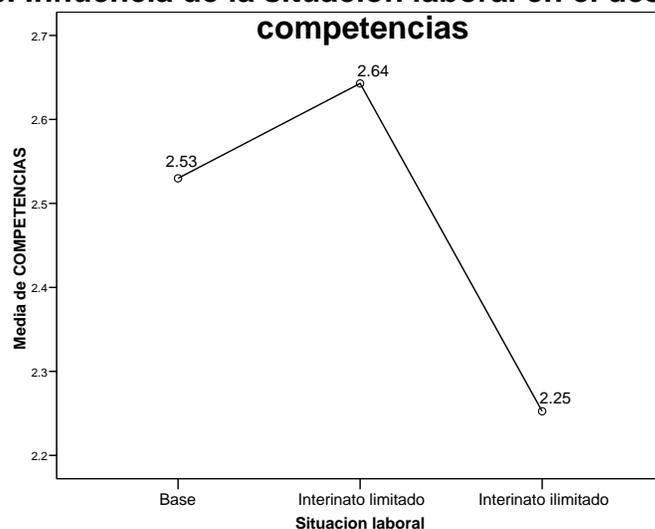
Fuente: Elaboración propia (2014)

La variable **situación laboral** resultó significativa con el factor *Competencias* de lo cual podemos inferir que el tipo de contrato influye en la forma en la que los docentes desarrollan sus actividades en el aula (ver figura 18), se observó que los profesores que implementan en mayor medida el enfoque por competencias son

aquellos que tienen interinato limitado⁶¹ con una media de 2.64, seguido de aquellos que poseen la base y por último los que tienen interinato ilimitado (ver tabla 11).

Con base en OCDE (2013) la situación laboral del profesorado es un factor importante para hacer más o menos atractiva la profesión y para retener profesores en la enseñanza, desde esta perspectiva los profesores con base o definitivos tendrían que tener un mejor desempeño, sin embargo, como se puede observar (ver figura 18 y 19) en este estudio los docentes que presentan mejores resultados son los profesores con interinato limitado.

Figura 18. Influencia de la situación laboral en el desarrollo de las competencias



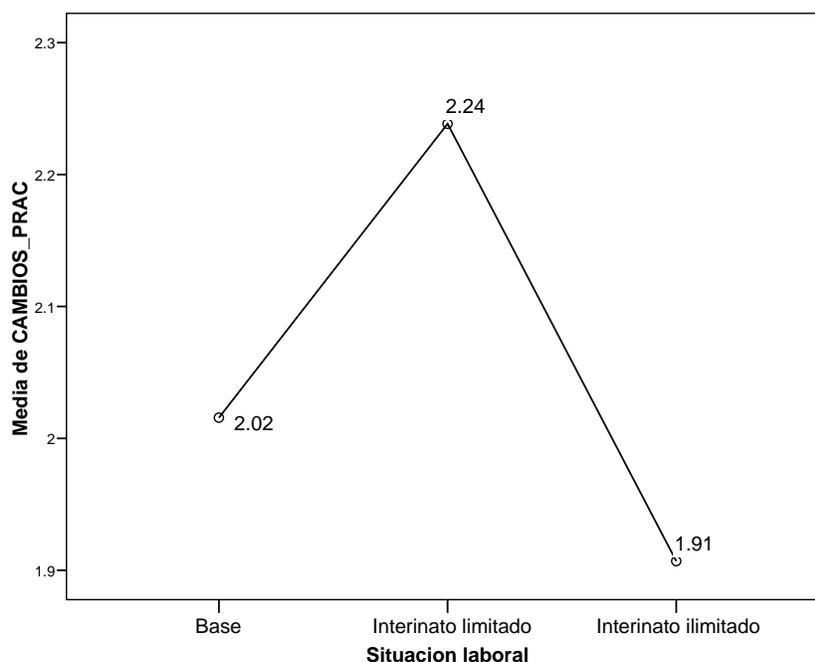
Fuente: Elaboración propia (2014)

La situación laboral también tiene una relación significativa con el factor de *Cambios en la práctica*, en el cual se verificó que aquellos docentes con interinato limitado tienen cambios en su práctica docente con una media de 2.24, por lo tanto se afirma que la situación laboral de los docentes influye en su desempeño, aquellos que tienen base o interinato ilimitado aplican en menor medida el enfoque

⁶¹ Es aquel tipo de contrato que posee un profesor por un tiempo determinado, se van otorgando por lo regular cada seis meses.

por competencias y los cambios que han tenido en su práctica son menores con respecto a los profesores con interinato limitado (ver figura 19).

Figura 19. Influencia de la situación laboral de los docentes en su práctica docente



Fuente: Elaboración propia (2014)

Un aspecto a destacar es que de acuerdo con la OCDE (2009) el 85 a 87% de los docentes en México tienen contrato permanente, alrededor del 5% ocupa un interinato ilimitado, mientras que el porcentaje de profesores interinos limitados es de 9%., por lo que sería relevante caracterizar el desempeño que tienen dichos docentes y si coincide con lo reportado en este trabajo.

Conclusiones

Con base en la revisión bibliográfica y el andamiaje teórico – metodológico presentado podemos concluir los siguientes aspectos:

- 1) La educación secundaria en México desde su creación se ha reformado en 13 ocasiones, por lo que no permite que cristalice el proceso de reforma. Los docentes son producto de múltiples críticas de que no logran cumplir los objetivos planteados, sin embargo cómo obtener buenos resultados si cuando empiezan a comprender alguna orientación y la aplican en el aula, se introduce una nueva moda y se cambia nuevamente los objetivos de la misma.
- 2) La reforma de Educación Secundaria propuesta en el año 2002 es producto de la deficiencia de los siguientes aspectos: equidad, igualdad de oportunidades y de acceso a la educación, práctica pedagógica adecuada, enciclopedismo propiciado por el docente y asumido por el alumno, debido a un currículo excesivo y cambios en los resultados de exámenes internacionales y nacionales.
- 3) Uno de los temas importantes en la educación en México, es precisamente que las políticas educativas buscan a toda costa innovar sin propiciar un cambio de fondo. Ofrecen un cambio externo de estructura pero realmente no se implementa un análisis serio y comparativo de cómo el docente se apropia del currículum y su implantación en el aula.
- 4) Con base en la revisión bibliográfica y en la aplicación del instrumento se puede asumir que si bien la reforma educativa conlleva las razones adecuadas para el cambio de este nivel educativo, para transformar la escuela secundaria se ha de implicar muchos más factores que un cambio curricular; supone, en primer lugar, la existencia de un proyecto que ponga en el centro las necesidades de formación de los profesores y la gestión que se realiza en las escuelas.

- 5) Los actores educativos carecen de la preparación y de la apropiación de lo que implica el nuevo enfoque por competencias en la educación secundaria, desconocen cómo lo han de llevar a cabo, cuándo y en qué momento aplicarlo.
- 6) Se ha cuestionado el enfoque por competencias que lleva instaurado ocho años en las secundarias de todo el país, sin embargo las autoridades educativas están más preocupadas en que se “entienda” dicho enfoque, que en *el saber hacer* de los profesores, es decir, la manera de interactuar con los alumnos y de construir el conocimiento que les servirá para la vida cotidiana.
- 7) Los índices construidos revelan que el docente se preocupa por recibir preparación para atender las necesidades diversificadas de los alumnos que atienden, mientras que las autoridades educativas ofrecen cursos obligatorios relacionados con temas divergentes que no contemplan dichas necesidades. Ante esto resulta conveniente profundizar en la construcción de un nuevo perfil del docente en el que este construya el *saber en saber hacer*.
- 8) En este trabajo se muestra que desde la perspectiva de diversos autores el papel del docente es fundamental para mejorar la calidad de la educación, asimismo que los docentes se muestran renuentes al cambio, que no quieren participar en sus procesos de formación, sin embargo a partir del modelamiento jerárquico se puede observar que si hay resultados, que el profesorado está haciendo lo posible por prepararse y que si bien han manifestado inconformidad lo están llevando a cabo en el aula.
- 9) Los profesores con formación normalista a diferencia de los profesores con preparación universitaria participan más en los cursos de formación continua y su impacto es mayor.
- 10) Los profesores de nuevo ingreso (1 a 5 años) a pesar de no haber recibido los cursos de formación para implementar el enfoque por competencias están presentando resultados satisfactorios en las escuelas de objeto de estudio.

- 11) Se identificó que los profesores con base e interinato ilimitado tienen una participación menor en la formación continua, asimismo tienen menor desempeño en el aula y aplican el enfoque por competencias en menor medida que aquellos docentes con interinato limitado, lo que revela que probablemente el hecho de no tener el trabajo seguro mejore su compromiso.
- 12) Los docentes requieren de preparación adecuada para el manejo de situaciones complejas en el aula tales como enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales, el manejo de la indisciplina y el respeto en el aula.
- 13) En los diversos estudios en lo que se analizó la RS se identificó que el docente
- 14) En las conclusiones de ACER (2010) se recomendó que era necesario darle seguimiento a la RS de tres a cuatro años después de instaurada de manera completa, sin embargo como se pudo observar en el capítulo 1 la RS fue implementada de manera gradual, empezando en el 2006 con primer grado y culminando en el 2008 y en el 2011 se presentó una nueva reforma a sus planes de estudio y al mapa curricular, lo que implicó que no se llevará a cabo dicho proceso de seguimiento puesto que la nueva reforma implica nuevos cambios.

Referencias

- Armengol, C. (2001), *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Banco Mundial. (1991). *Basic education in México: trends, issues and policy recommendations*. Washington,: DC.
- Braslavsky, C. (2001).La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. Reforma de la Educación Secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 9 (1).
- Bloom, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Troquel: Buenos Aires.
- Bonal, J. (julio-septiembre 2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Revista Mexicana de investigación educativa, 64 (3), 3-35.
- Berman, P. (1981). Educational Change: An Implementation Paradigm”, en Lehming y Kane (eds.): *Improving Schools*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Bozu, Z. (septiembre, 2002). El perfil de las competencias profesionales del Profesorado de la ESO. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE 8(2)**. Recuperado el 23 de febrero del 2007 de:
http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf
- Busto, J. y Osoro, A. (1996): La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria. Signos, 18.
- Canale s, E. & Bezies, (mayo - agosto 2009). Los directivos en el último tramo de la educación básica en México. Educação 32 (2). Recuperado el 29 de mayo del 2011 de:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5510/4007>
- Castells, M. (abril, 2002), “La dimensión cultural de Internet”, Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 03 de Junio del 2008 en:

<http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.htm>

Coll, C. (mayo, 2006), Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Recuperado el 15 de febrero del 2005 en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Comisión Europea (2004) Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia Europeo. Recuperado el 21 de marzo del 2007 de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Díaz, A. e Inclán, C. (enero – abril, 2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. 25. Recuperado el 13 de abril de 2011 de: <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>

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>

Carnoy, M. y Moura C. (1997). *Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de educación en América Latina*. En *La reforma educativa en América Latina*. (Eds). Washington, DC: BID.

Cochran, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera, enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Díaz, A. (septiembre 2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. Congreso de Investigación Educativa, Veracruz.

Educación y cambio A. C (2005) La RIES: reestructuración superficial y sin sentido del currículo de la educación secundaria. *Revista Cero en conducta* 20 (52). Recuperado el 17 de mayo del 2013 de:

http://exposicionesvirtuales.com/so_images/3149/analisis-de-la-ries.pdf

- Elmore, R. (1996). *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership* [versión Adobe Digital Editions]. doi: 10. 1.1.103.7688
- Escudero, J. M. (2001). El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración. *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Feiman, N. (2002). *Teacher mentoring: a critical review* (Eds) “From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching”, *Teachers College Record*, 103 (6).
- Fernández, J. (junio, 2004), Matriz de competencias del Docente de educación básica, en *kaleidoscopio* 2 (3), 25 – 36.
- Filigrana, I. (11 de Junio de 2008). Los orígenes y la creación de la Escuela Secundaria en México.
- Fuentes, M. y Quiroz, E. (septiembre 2009). Un acercamiento a la reforma de la educación secundaria desde los usos y propósitos que los maestros de telesecundaria dan a los recursos pedagógicos del modelo de 2006”. Congreso de Investigación Educativa, Veracruz.
- Franco, S.; Esteve, J., & Vera. J. (1994): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Antrophos.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/SEP
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* 3rd Edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002.
- Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid, OMAGRAF, S.L.
- Gold, Y. (1997). Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. Lorna, E. & Jim, R. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Grao
- 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.
- Lira, L. (septiembre 2009). “La incorporación en los profesores de la reforma en secundaria. “Un proceso de híbridos y continuidades conceptuales”. Congreso de Investigación Educativa, Veracruz.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, D.F.: Colegio de Mexico. doi:10.2307/j.ctv3f8psk
- https://www.jstor.org/stable/j.ctv3f8psk.7?refreqid=excelsior%3A10714d9662c2f3048d8ac3a40f8246d0&seq=12#metadata_info_tab_contents

- 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(4).
- Martinez, F. (diciembre, 2001) —Las políticas mexicanas antes y después del 2000 en *Revista Iberoamericana*, 27. Recuperado el 10 de enero del 2008 en: <http://www.rieoei.org/rie27a02.PDF>
- Martin, C. & Posner, C. (marzo-abril 2009) La reforma educativa y los beneficios de la participación social en México. *Metapolítica* 64(2). Recuperado el 23 de mayo del 2008 de http://www.metapolitica.com.mx/images/articulos/pdf_659.pdf
- McLaughlin, M. & J.E. Talbert (2001). *Professional Communities: and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McClelland, D. & Spencer, S. (1994). *Competency Assesment Methods. Hystory and State of the Art*. La Haya: Reserch Press.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1821 – 1911*. México, Porrúa.
- Monzó, J. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa* (Primera edición). México: Publicaciones Cruz.
- 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. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Recuperado el 12 de marzo del 2008 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>
- Moreno, T. (2010). Reseña de "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?" de J. Gimeno Sacristán (comp.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 289-297.
- Newman, R. (2000). Communicating Student Evaluation of Teaching Results: Rating interpretation guides. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, (25), 2.

- OCDE (2000). La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje. Paris.
- OCDE (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Recuperado el 26 de marzo del 2006 de www.OECD.org/edu/statistics/deseeco
- OCDE (2002). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. Recuperado el 30 de enero del 2007 de <http://www.deseeco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris, Francia, Recuperado el 22 de junio del 2007 de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- OCDE (2007) Education at a Glance 2007: OECD Indicators. Recuperado el 14 de mayo de <http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf>
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Reuperado el 19 de marzo del 2011 de http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plá, S. (diciembre 2007). Currículum y enseñanza de la Historia. La reforma a la educación secundaria en México 2006. Congreso de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán.
- Pérez, J & Cruz, B. (diciembre 2009). Análisis curricular de los programas de ciencia y tecnología de secundaria: reforma de secundaria 2006 Congreso de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó: Barcelona.
- Reynaga, S. (2003). Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. Educación, competencias y trabajo (1992-2002). Tomo VI. COMIE
- 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.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*, American Educational Research Association. New York: Macmillan.
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: McMillan.
- Reyes, R. (diciembre 2007). Preocupaciones de los profesores ante la reforma Integral de la educación secundaria". Congreso de Investigación Educativa, Mérida.
- Rodriguez, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, R. y Mayagoitia, E. (septiembre 2009). "El proceso de implementación del currículo de Educación secundaria en el estado de chihuahua: Una visión de sus docentes". Congreso de Investigación Educativa, Veracruz.
- Santos A. (2003). Reforma Integral de le escuela secundaria. En *Evaluación Educativa: hacia la rendición de cuentas. Memoria del segundo Encuentro Internacional de Educación*. Carlos Ornelas (Comp). México: Santillana.
- Sarason, S. B. (1993). *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEP (2002) Documento base "Reforma Integral de la Educación Secundaria," Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F

- SEP (2006, Plan de Estudios 2006. México, D.F
- Soberanes, Y. (2009). *Una exploración al programa escuela de calidad* (Tesis de maestría inédita). UAEM, Morelos.
- Tatto, M.T. (1999). Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: El caso de Mexico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29 (3), 9-62.
- Tatto, M.T. (2006/2007). Educational reform and the global regulation of teachers education, development and work. *International Journal of Educational Research*, 45 (pp. 231-241).
- Tatto, M.T., Schmelkes, S., Guevara, M.R., Tapia, M. (2006/2007). Implementing reform amidst resistance: The regulation of teacher education and work in Mexico. *International Journal of Educational Research*, 45 (pp. 267-278).
- Tobón, S. (2009) *El modelo de competencias en la educación superior: didáctica y evaluación*. Bogotá: Instituto CIFE.
- Torres, R. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y El Caribe. Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejoramiento de la Escuela. Recuperado el 13 de abril 2011 de <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/torres/torres2000re.pdf>
- Torres, J. & Vargas, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*. México: Torres asociados.
- Tuxworth, E. (1989). *Competence Based Education and Training: Background and Origins*. En Burke. J. (Ed.): *Competency based education and training*. Londres: The Falmer Press.
- UNESCO (2003). *Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan, World of Science*. Recuperado el 23 de mayo del 2006 de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Paris, Francia: Alianza Editorial.

UNESCO (2007). Hacia sociedades del conocimiento integradoras. Recuperado el 12 de mayo del 2008 en http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=39551&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SETION=201.htm.

UNICEF. (2014). *Alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio con equidad*.

https://www.unicef.org/mexico/spanish/UN_ODM_web.pdf

UNESCO (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211619_spa?posInSet=44&queryId=67af65ab-7afc-4f8c-a9ad-8bef367ff0b6

Van den Berg, R. (2002). Teachers meanings regarding educational practice". Review of Educational Research, 72(4). Recuperado el 13 de enero del 2011 de: <http://rer.sagepub.com/content/72/4/577.short>

Velázquez, A. (2009). *La reforma de educación secundaria en México y el enfoque por competencias, fuentes, procesos y limitaciones de implementación* (Tesis de Maestría inédita). UAEM, Morelos.

Vicencio, O. (mayo 2004). Competencia: un nuevo reto. Revista Educere. México, 1(5).

Villareal, E. (diciembre 2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. 37(2) Recuperado el 02 de junio del 2011 en <http://www.rieoei.org/deloslectores1083Villarreal.pdf>

Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 02 de enero del 2011: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Zorrilla, F. y Fernández, M. (2003). Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. Aguascalientes, México. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1(1). Recuperado el 02 de enero del 2010: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/ZorrillayLomelin.ht>



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

**LA VISIÓN DE LA FORMACIÓN Y LAS COMPETENCIAS
DE LOS DOCENTES**

FOLIO

--	--	--	--

Estimado (a) Profesor (a):

El siguiente cuestionario forma parte de un estudio del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Éste tiene como finalidad identificar cuál es la visión que tiene el docente sobre las competencias de la Reforma de Secundaria.

La información que nos proporcione es de carácter anónimo y confidencial. Esta se utilizará básicamente para fines de investigación, así como, para conocer los avances que se han obtenido mediante la aplicación del enfoque de enseñanza – aprendizaje por competencias, normado en el Plan de Estudios 2006 de Educación Secundaria de la SEP. Los resultados que arroje el estudio, si son de su interés, podrán ser consultados en las comunicaciones que en su momento serán realizadas y de las cuáles podremos enviarle una copia, si así lo solicita.

Agradecemos de antemano su generosa colaboración.

Atentamente

MC. Azalea Velázquez Sánchez

azaleavs02@hotmail.com

Línea de investigación

Profesionalización de la enseñanza

Nombre de la escuela: _____
 INSTRUCCIONES: Marque con "X" la casilla que corresponda o responda en el espacio reservado.

I. Perfil socio – demográfico	
1. Edad : _____ Años cumplidos	10. ¿Está usted incorporado al programa de estímulos de Carrera Magisterial? Si.....(1) No.....(2) (pase a la pregunta 12)
2. Sexo Hombre.....(1) Mujer.....(2)	11. En caso afirmativo ¿En qué nivel se encuentra? Nivel A.....(1) Nivel B.....(2) Nivel C.....(3) Nivel D.....(4) Nivel E.....(5)
3. Estado civil Soltero (a)(1) Casado (a)(2)	12. ¿Cuál es su ingreso mensual como maestro? Menos de \$5,000(1) Entre \$5,001 y \$8,000.....(2) Entre \$8,001 y \$11,000.....(3) Entre \$11,001 y \$14,000.....(4) Entre \$14,001 y \$17,000.....(5) Más de \$17,001.....(6)
4. ¿Trabaja otro turno como docente en esta o en otra escuela? Matutino.....(1) Vespertino.....(2) Ambos.....(3)	13. ¿Tiene otra actividad laboral aparte de su actividad como maestro? Si.....(1) No.....(2)
5. ¿Cuál es su situación en el empleo como maestro en esta escuela? (puede marcar más de una) Base(1) Interinato.....(2) Interinato ilimitado.....(3)	14. ¿Cuántos alumnos hay en el grupo más numeroso que atiende en esta escuela? _____
6. Especifique asignatura (s) que imparte: <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	15. ¿Cuántos alumnos atiende en total? (considere todos sus grupos en esta escuela)_____
7. Antigüedad en el servicio (años) como profesor <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	16. ¿Cuántos grupos atiende en total? (considere todos sus grupos en esta escuela)_____
8. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios? Licenciatura.....(1) Especialidad(2) Maestría(3) Doctorado(4) Normal Básica.....(5) Normal Superior.....(6) Otro (especificar) <div style="border: 1px solid black; width: 100%; text-align: right;">(7)</div>	
9. ¿Su formación es normalista? Si.....(1) No.....(2)	

II. Capacitación docente

17. Durante los últimos 18 meses ¿Usted participó en alguna de las actividades de desarrollo profesional, y cuál fue el impacto de estas actividades en su desarrollo como maestro?

	A) Participación		(B) Impacto			
	Sí	No	Muy poco impacto	Poco impacto	Un impacto moderado	Un gran impacto
a) Cursos y talleres (por ejemplo, en su materia o en los métodos y otros temas relacionados con educación)	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Conferencias o seminarios (En los cuales los maestros y / o investigadores presentan sus resultados de investigación y discutir los problemas educativos)	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
c) La participación en una red (u otra instancia como academias) para formar profesores	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Tutoría y / o la observación de pares	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)

18. ¿En Junio de 2005 Usted participó en la Primera Etapa de Implementación del Plan de estudios 2006 realizada en el estado de Morelos?

Si(1)

No..... (2)

19. Recibió capacitación para incorporar el Plan de estudios 2006 a su planeación de clases.

Si(1)

No..... (2)

20. ¿Usted participó en alguno de los siguientes cursos? Indíquenos el impacto que tuvieron los cursos que a continuación se enlistan.

	A) Participación		(B) Impacto			
	Sí	No	Muy poco impacto	Poco impacto	Un impacto moderado	Un gran impacto
a) Prioridades y retos de la educación básica	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)

b) Competencias para el México que queremos	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
c) Curso básico de formación continua para maestros en servicio “El enfoque por competencias en la educación Básica 2009”	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Programa de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
e) Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
f) La lectura crítica en la comprensión lectora de los maestros de educación secundaria	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)
g) La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)

21. A continuación encontrará Usted un listado de temas para el desarrollo profesional de los maestros. Indique en cada uno de ellos en qué grado serian indispensables para su formación utilizando los valores de la escala.

	Poco	Regular	Mediano	Mucho
a) Contenidos o temas de mi asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Gestión en el aula	(1)	(2)	(3)	(4)
c) Conocer los cambios que tuvo su asignatura con la RIES	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Llevar a cabo la enseñanza de su asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)
f) El uso de las TIC	(1)	(2)	(3)	(4)
g) Enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales	(1)	(2)	(3)	(4)
h) Atender a estudiantes con problemas de indisciplina y de conducta	(1)	(2)	(3)	(4)
i) La enseñanza en un entorno multicultural	(1)	(2)	(3)	(4)
j) Implementar el enfoque por competencias en su asignatura	(1)	(2)	(3)	(4)
l) Planificar su clase bajo el enfoque por competencias	(1)	(2)	(3)	(4)

m) El asesoramiento del estudiante	(1)	(2)	(3)	(4)
n) Conocer las características grupales de sus alumnos	(1)	(2)	(3)	(4)
ñ) Desarrollar tareas de enseñanza eficazmente	(1)	(2)	(3)	(4)
o) Planificar la clase conforme a las necesidades de los alumnos	(1)	(2)	(3)	(4)

22. En los últimos 18 meses, ¿Usted ha tomado algún otro tipo de formación opcional?
Si(1)

No..... (2)

III. Competencias docentes

23. En su clase, ¿qué porcentaje de tiempo se dedica normalmente a cada una de las siguientes actividades? Escriba un porcentaje para cada actividad. Escriba 0 (cero) si no hay ninguno.

Por favor, asegúrese de que las respuestas sumen el 100%.

a)	_____	Tareas administrativas (por ejemplo, la asistencia, haciendo entrega de la escuela, información y formularios)
b)	_____	Mantener el orden en el aula (mantenimiento de la disciplina)
c)	_____	Enseñanza – aprendizaje

24. A continuación encontrará una relación de competencias relacionadas con su desempeño como profesor, díganos por favor la frecuencia con la que Usted las realiza para el desarrollo de su clase.

	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
a) Ayudo a los alumnos a encontrar problemas y temas en la vida real para estudiar.	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Propicio actividades para que los alumnos diseñen proyectos de vida	(1)	(2)	(3)	(4)
c) Involucro a los alumnos a tomar decisiones y asumir sus consecuencias	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Propicio que los alumnos expresen con libertad sus opiniones	(1)	(2)	(3)	(4)
e) Fomento a los alumnos el respeto entre sí, que escuchen a los demás y reconozcan la diversidad de ideas	(1)	(2)	(3)	(4)
f) Propicio el trabajo en equipo para obtener una solución conjunta a un problema o tarea.	(1)	(2)	(3)	(4)

g) Genero actividades para que el alumno desarrolle competencias para el manejo de situaciones en la vida real	(1)	(2)	(3)	(4)
h) Desarrollo en los alumnos la capacidad de analizar de manera crítica los problemas cotidianos y afrontar sus consecuencias.	(1)	(2)	(3)	(4)
i) Favorezco el aprendizaje de grupo	(1)	(2)	(3)	(4)
j) Utilizo material de apoyo que motive a sus alumnos	(1)	(2)	(3)	(4)
k) Implico a los alumnos en actividades de investigación (proyectos de investigación)	(1)	(2)	(3)	(4)
l) Soy explicito (a) en los objetivos de aprendizaje	(1)	(2)	(3)	(4)
m) Propicio y fomento la autoevaluación y coevaluación en los alumnos	(1)	(2)	(3)	(4)
ñ) Fomento un ambiente de aprendizaje agradable	(1)	(2)	(3)	(4)
n) Fomento que los estudiantes asuman roles activos y responsables en actividades del aula y la escuela	(1)	(2)	(3)	(4)
o) Permito que los alumnos generen preguntas en el aula	(1)	(2)	(3)	(4)
p) Estimulo a los alumnos a buscar y evaluar la información.	(1)	(2)	(3)	(4)
q) Fomento a los alumnos para que utilicen otros tipos de información además del libro de texto (internet, revistas, etc.)	(1)	(2)	(3)	(4)

25. A continuación se enlistan algunas situaciones con respecto al enfoque por competencias, por favor indique la frecuencia con la que Usted las realiza en su aula.

	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
a) Utiliza el enfoque por competencias	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Utiliza la evaluación bajo el enfoque por competencias	(1)	(2)	(3)	(4)
c) Ha encontrado limitantes en el enfoque por competencias	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Ha encontrado ventajas en el enfoque por competencias	(1)	(2)	(3)	(4)

IV. Evaluación del profesor y retroalimentación

26. De las siguientes personas, ¿cuántas veces ha recibido la evaluación y / o comentarios sobre su trabajo como maestro en esta escuela? Marque una opción

	Nunca	Una vez por año	Dos veces por año	Una vez por mes
a) Director	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Subdirector	(1)	(2)	(3)	(4)
c) Jefe de enseñanza	(1)	(2)	(3)	(4)
d) Supervisor	(1)	(2)	(3)	(4)

en cada fila.

27. En cuanto a la evaluación y / o comentarios que ha recibido en esta escuela, ¿Qué cambios ha observado en su práctica? Marque una opción en cada fila.

	Poco cambio	Un pequeño cambio	Un cambio moderado	Una gran cambio
a) Su gestión de prácticas en el aula	(1)	(2)	(3)	(4)
b) Su conocimiento y comprensión de su asignatura principal	(1)	(2)	(3)	(4)
c) En la forma de dar su clase	(1)	(2)	(3)	(4)
d) En su forma de planificar su enseñanza	(1)	(2)	(3)	(4)
e) La enseñanza de los estudiantes con necesidades de aprendizaje	(1)	(2)	(3)	(4)
f) En el manejo de la disciplina con sus estudiantes con problemas	(1)	(2)	(3)	(4)
g) La enseñanza en un entorno multicultural	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Los resultados de las pruebas de los estudiantes para mejorar su desempeño	(1)	(2)	(3)	(4)

28. ¿Qué tan satisfecho se siente Usted...?

	Insatisfecho	Satisfecho	Algunas veces satisfecho	Siempre satisfecho
a) ...con la evaluación que le han hecho las autoridades educativas en cuanto a su desempeño en el aula?	(1)	(2)	(3)	(4)

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 2. Cursos aprobados en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de educación Básica en Servicio en el Estado de Morelos

Nombre	Duración	Institución que lo imparte
Diplomado en el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicado en la enseñanza-aprendizaje.	120 horas	Universidad Tecnológica "Emiliano Zapata" del Estado de Morelos.
Arte y Pedagogía, educación integral en nuestro tiempo	120 hrs	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.
Creando, motivando y fomentando la participación dentro del aula de inglés como segundo idioma: Aprendizaje activo. Aprendizaje basado en competencias.	40 hrs	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Morelos.
Atención a niños con discapacidad múltiple y sordo-ceguera	170 hrs	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.
Intervención en dificultades del aprendizaje	195 horas	Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Desarrollo de competencias para reconocer, abordar y prevenir la violencia de género en el espacio escolar.	140 horas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17-A, Cuernavaca, Morelos.
La profesionalización docente: de la vocación a la profesionalización	160 horas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.
Evaluación de las competencias con base en la socioformación.	120 horas	Corporación Universitaria CIFE, S.C., Morelos
Estrategias de mediación didáctica e instrumentos de evaluación de competencias. Hacia un mejor desempeño en ENLACE.	120 hrs	Corporación Universitaria CIFE, S.C., Morelos.
Formación para la salud alimentaria en el contexto escolar.	120 hrs	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17-A, Cuernavaca, Morelos.
Taller de didáctica del Español enfocado en competencias	40 hrs	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Morelos.
Teoría de la actividad y el desarrollo de competencias en Matemáticas	40 hrs	Universidad La Salle Cuernavaca, Morelos
Las escrituras de la sexualidad.	40 horas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.

Formación ciudadana y formación moral: el desarrollo de competencias para la ciudadanía responsable, la atención a la diferencia y la convivencia en la Educación Básica.	140 hrs	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.
Tutoría en Educación Secundaria	144 horas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.
Prácticas educativas para el desarrollo sustentable.	40 hrs	Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos.
Herramientas administrativas para la actualización magisterial.	40 horas	Universidad Politécnica del Estado de Morelos.
Desarrollo de competencias en el uso pedagógico de las TIC.	40 horas	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Cuernavaca, Morelos.
Maestría Estrategias didácticas y evaluación de competencias	4 semestres	Corporación Universitaria CIFE, S.C., Morelos
Especialidad en Educación. Área Gestión educativa.	189 horas	Universidad La Salle Cuernavaca, Morelos.
Maestría en docencia con enfoque operativo.	5 semestres	Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos.
Maestría en Educación Área Gestión educativa.	2 años	Universidad La Salle Cuernavaca, Morelos.
Especialidad Competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica.	1 año	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17-A, Cuernavaca, Morelos.
Especialización en enseñanza del Español en Educación Básica.	3 semestres	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Cuernavaca, Morelos.

Fuente: Elaboración propia con base en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio ciclo escolar 2012 – 2013.