

Estudio de caso con profesores de bachillerato: sus competencias, retos y experiencias*

*Case study with high school
teachers: their competencies,
challenges and experience*

Erika López Rodríguez

Como citar este artículo

López, E. (2018). Estudio de caso con profesores de bachillerato: sus competencias, retos y experiencias. *Zona Proxima*, 28, 14-28.

zona próxima

Revista del Instituto de
Estudios en Educación y del
Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
nº 28 enero-junio, 2018
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>

zona
próxima



CARLA CELIA
Arcangel

* Investigación realizada con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del programa de becas para alumnos de maestría.

ERIKA LÓPEZ RODRÍGUEZ
Filiación: Universidad Autónoma de Yucatán
Email: erikalopez2000@hotmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 DE AGOSTO DE 2016
FECHA DE ACEPTACIÓN: 31 DE MAYO DE 2018

<p>La educación es una labor compleja y relevante para el mejoramiento de la sociedad. Se requiere contar con una educación de calidad si se pretende construir un futuro donde la ciencia, la tecnología y los valores morales edifiquen una vida justa para todos. Sin embargo, esto no se logra ni con los intentos de reforma estructural ni con el uso de la evaluación docente. Todavía se siguen presentando los mismos viejos vicios que han fraguado la historia de la educación latinoamericana. Para conocer la idiosincrasia mexicana, la forma en la que se da la educación en las escuelas públicas, las razones, motivos, explicaciones y estilos de vida más comunes de los docentes, sobre todo saber cuál es su reacción ante las reformas educativas, se realizó un estudio de caso en una preparatoria nocturna. Al final se presentan las conclusiones con base en el análisis de datos presentados por los informantes.</p> <p>Palabras claves: Estudio de caso, entrevista semiestructurada, paradigma cualitativo, educación.</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>Educating is a complex but relevant task for social improvement. It is necessary to have an education of quality if the aim is to build a future where science, technology and moral values are the foundations of a society based on justice for everyone. However, this is not happening yet, neither with the structural reform of the system nor by using the evaluation on teachers. There are the same old vicious that have constructed the history of the Latin American education. A case study in a public night high school was conducted in order to know the Mexican idiosyncrasy, the way the lessons at public schools are developed, teachers' reasons, motifs, justifications and ordinary stile of life, but especially to know teachers' reaction to education reforms made by the Government. Conclusions based on the analysis of data gathered from the informants are shown at the end of the paper.</p> <p>Keywords: Case study, semi structure interview, qualitative paradigm, education.</p>
--	--------------------------------	---

INTRODUCCIÓN

La labor del docente es bastante compleja por la relevancia que tiene la educación para el progreso técnico, científico y humanista de la sociedad. Muchos problemas serios como la drogadicción, el aumento de embarazos en adolescentes, el narcomenudeo, entre otros, generalmente se resuelven con la pretensión de "crear conciencia" o "sensibilizar a la gente", lo que supone exigirle a los docentes que eduquen "adecuadamente" a sus alumnos para sanear a la sociedad civil de los males que muchas veces ella misma se provoca. Por lo común, se solicita a las escuelas que coadyuven en la formación de pensamiento crítico-creativo para favorecer el desarrollo del progreso, que realicen la promoción de sanos hábitos de convivencia a fin de reestructurar el tejido social roto por la migración, la ausencia de vínculos familiares, la pobreza o la marginación. Sin embargo, lo que no se destaca en esta lista de deberes es que se avanza con prisas y sin demasiada sensatez, los gobiernos locales se apresuran en incorporar nuevos modelos curriculares, enfoques pedagógicos o tecnologías de avanzada, en ocasiones hasta lanzan propuestas bien intencionadas para dar solución inmediata a los varios problemas que afectan a la sociedad, sin hacer un estudio previo, monitoreado y bien fundamentado. En este panorama de inmediatez constante, el docente termina improvisando en la práctica, con la mirada puesta en la eficiencia y rendición de cuentas, no así en el logro de las metas a conseguir, como se documenta en la evidencia presentada por López y Tinajero (2009), acerca de los inconvenientes que tienen los docentes que actúan movidos por la coerción al tratar de implementar en el aula un modelo educativo que desconocen, en una nueva asignatura que ignoran y, desde luego, los efectos nocivos que esto causa en el aprendizaje.

En México se invierte mucho dinero para mejorar la calidad educativa en las escuelas, ya sea que se creen nuevas dependencias o puestos, se proporcione capacitación o se editen materiales de enseñanza, el gobierno procura hacer lo necesario en aras de obtener beneficios a corto plazo, olvidando que muchas veces las tan ansiadas mejoras son generacionales. Esto hace que la situación de los maestros entre en una encrucijada que los deja como jueces y verdugos, pues por un lado tienen en sus manos el destino de sus alumnos y por el otro la obligación de responder a sus jefes inmediatos, a la comunidad de paterfamilias, a la sociedad civil y ante las autoridades que se fijan mucho en los índices que reportan los estudios supranacionales.

Hoy, los docentes se han levantado en contra de la reforma educativa; en particular les molesta lo señalado en la ley general del servicio profesional docente (DOF, 2013), que utiliza la evaluación como mecanismo de ingreso, promoción, permanencia y eventual rotación de puestos en pretendido favor de la calidad educativa. En sus manifestaciones violentas, pues como retratan las cámaras de televisión hay plantones, paros laborales, quemas de bienes e inmuebles, los docentes expresan que ya están hartos de que se les exija y no se les recompense con base en sus méritos profesionales, que sus dirigentes locales sean incompetentes para el cargo que ocupan, que no haya transparencia en la asignación de posiciones administrativas, que los medios los confronten con la sociedad civil que les reclama tener una mejor preparación, sin que los propios padres de familia se responsabilicen de la educación en casa. Sin embargo, el punto más sensible es el del salario, pues tanto en la escuela pública como en la privada, los docentes no tienen un ingreso digno que les permita sostener a sus familias ni gozan de prestaciones

sociales para la adquisición de una vivienda o acceder a los servicios de salud.

El ingreso económico de los docentes es muy dispar; puede ser elevado según el número de horas, los niveles de enseñanza, la preparación académica, entre otros factores, como es el caso de las escuelas públicas donde se gana según el subsistema de afiliación del plantel escolar, la entidad federativa, si son urbanas o rurales y la asignación de recursos federales. Por supuesto, es mucho más atractivo estar en el sector público que en el privado, pues en este último casi siempre se garantiza que no se darán prestaciones sociales y hay nula certeza sobre la continuidad del maestro al término del ciclo escolar.

En contraparte está la otra realidad, la de los docentes consentidos por el sistema educativo que tienen amplias horas laborales de base o plaza, como se le llama en México al empleo vitalicio que permite cobrar un salario estable. Por lo general, quienes tienen esta dicha son amistades o familiares de políticos que usan sus influencias para colocar a sus allegados, así es la situación de muchas escuelas y hasta universidades; pero no es la norma, pues hay quienes lograron escalar por méritos propios, aunque se ha observado que una vez alcanzada la meta de conseguir seguridad laboral, casi en automático, abandonan sus obligaciones.

Para evitar que los malos maestros sigan teniendo la conducción del aula, se suele argumentar que la evaluación docente es la mejor herramienta para elevar la calidad educativa. Mas esto no es cierto cuando el profesor contratado no cobrará más por desarrollar bien su docencia y sí puede perder su trabajo por muchas razones: si su estilo desagrada a sus alumnos, si es antipático con sus autoridades o cuando se

solapa que los profesores incompetentes sigan cometiendo los mismos errores (Mas, 2012). Uno de los efectos perversos que se aparejan con la evaluación docente es que se "inflen" las calificaciones de los alumnos ante el temor de perder el empleo o que los docentes se vuelvan permisivos y relajen la exigencia cognoscitiva (García, 2014). En Estados Unidos, se tiene la experiencia de la evaluación de corte gerencialista, la cual es muy similar a la mexicana, en la que los evaluadores asumieron el riesgo de evaluar sin estar bien capacitados, eso causó que se presentaran despidos masivos o corruptelas que "hicieron el favor" de evitarle gastos al estado (Donaldson, 2012; Minnici, 2014).

En el sector educativo, los cambios se presentan a través de políticas, modelos, alteraciones en el currículo, demandas por mejorar la infraestructura, integrar la tecnología al aula o en exigir a los docentes la adopción de nuevas formas de enseñanza, enfoques, empleo de materiales, etcétera. Es normal que las modificaciones del contexto causen alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas, motivando al desarrollo de nuevas competencias que se tornan necesarias para ejercer las funciones profesionales (Mas, 2012). Cuando pasa eso, se activan mecanismos de conservación para mantener los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje vinculados con la identidad y estilo docente. Como en México la formación docente se ha desarrollado en forma técnica, aplicando algunas herramientas didácticas (Villalobos & Parés, 2007), la identidad del docente ha quedado estrechamente vinculada con la seguridad personal que ofrece el uso de ciertas estrategias personales que han demostrado su eficacia. Sin lugar a dudas, esto representa un obstáculo para el progreso, aparte de que es un motivo para reprobador a los rebeldes que anhelan anclarse a la comodidad de lo mismo que

les ha funcionado. Por eso siempre se aconseja sensibilizar a los docentes para que sean éstos los principales agentes encargados de motivar la adopción de las reformas educativas con los alumnos y, muy importante, para que vayan adquiriendo seguridad en el empleo de nuevas técnicas y conocimiento que podría enriquecer su desempeño (Santillán, Bermúdez, & Montaña, 2011).

En lo que va del nuevo milenio, los docentes mexicanos ya han experimentado la reforma curricular de 2003 del bachillerato general, que promovió el uso del enfoque constructivista (Nava, 2008 en López y Tinajero, 2009). En el 2008 vino la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que modificó el marco curricular para adecuarlo al modelo por competencias (DOF, 2008), el cual permitiría la portabilidad del conocimiento entre varios subsistemas y entidades federativas, incluso hasta países. En ese mismo año, se lanzaron las competencias docentes, las cuales están contenidas en el documento Perfiles, parámetros e indicadores (INEE, 2015), conforme expone la actual ley del servicio profesional docente (DOF, 2013), para promover el acceso de aspirantes a las vacantes de la enseñanza básica y media superior, esta última declarada ya como obligatoria (DOF, 2012). Ya en el 2016, sin haber superado el constructivismo o el modelo por competencias, dado que aún hay docentes que están cursando un diplomado sobre educación por competencias y otros que jamás han pasado por las filas de la escuela de Educación, se vuelve a cambiar el modelo educativo para poner las necesidades de la escuela en el centro de la agenda pública local, con la intención de ganar autonomía en los planteles escolares (Nuño Mayer, 2016).

En vista de lo anterior, se realizó un estudio de caso en una escuela preparatoria vespertina de la ciudad de Mérida (México), para conocer las opiniones de los actores educativos respecto a la reforma educativa, sus vivencias como profesores de base, sus perspectivas respecto a la idealidad del profesor, sus prácticas, competencias e identidad docente.

METODOLOGÍA

Paradigma, término introducido por Kuhn (1971), hace referencia al entendimiento de un fenómeno a nivel ontológico, gnoseológico, axiológico y metodológico (Lincoln & Guba, 1985). En investigación hay dos grandes paradigmas, cuantitativo y cualitativo, que predisponen a concebir cierto tipo de respuestas. En el paradigma interpretativo, conocido también como naturalista o cualitativo, se asume que la realidad es múltiple y difícil de ser conocida; en ella, el investigador no se distancia de su objeto de conocimiento, sino que por el contrario se involucra activamente en interacción con los otros sujetos a los que estudia en calidad de objetos de ciencia. Dada su naturaleza, el análisis de la investigación naturalista favorece la interpretación y el descubrimiento (Valles, 1999).

El estudio de caso se emplea cuando se quiere registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno a estudiar. De manera particular, sirve a las ciencias sociales, sobre todo en el área de negocios, educación y política, para generar teoría nueva en temas que no han sido explorados. Martínez (2006) señala que hay dos tipos de estudios de caso: los descriptivos y los explicativos, este último favorece la generación de teoría. Por sus alcances, se pueden combinar las técnicas investigativas procedentes de los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

En el estudio de caso, la unidad de análisis es el caso, el cual indica la categoría o propiedad conceptual. A diferencia de los estudios cuantitativos, que buscan amplias muestras representativas, en el estudio de caso se pretende ganar mayor comprensión (en vez de extensión) para conocer el fenómeno. Sobre ello opinan Taylor y Bogdan que: “el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas” (1998, p.108).

Las entrevistas pueden ser estructuradas o semiestructuradas, las primeras son rígidas puesto que parten de un cuestionario o listado inalterable que proporciona patrones de respuesta condicionados, mientras que las segundas siguen una lista de temas a tratar, pero permiten el uso de preguntas abiertas que abren el abanico de posibilidades para analizar temas nuevos que podrían no estar siendo contemplados por el investigador (Eguiluz, 2003).

En este trabajo se realizó un estudio de caso en el que se aplicaron entrevistas a profundidad a cinco maestros de una escuela preparatoria vespertina, que han tenido la certificación del gobierno para enseñar en el modelo por competencias. La interpretación de la información se realizó mediante la triangulación de los datos recogidos (Denzin & Lincoln, 2000). La selección de la muestra fue por efecto “bola de nieve”, esto consistió en comunicar a las autoridades del colegio los propósitos del estudio y que ellos presentaran a sus candidatos mejor preparados; luego se tuvo un acercamiento con los informantes para obtener su asentimiento; una vez logrado esto, firmaron la carta de consentimiento informado aceptando responder con veracidad, a cambio se les prometió que jamás se revelarían sus datos personales. En total, se tuvo

media hora de grabación por cada docente, se tardó como cuatro horas en la transcripción de las entrevistas. El proceso de análisis se llevó a cabo mediante el empleo del texto enriquecido en el programa Atlas.ti.

Análisis

En las entrevistas con los maestros se obtuvieron respuestas de los cinco docentes recomendados por la institución, todos cuentan con más de una década de servicio, tienen estudios universitarios terminados, algunos siguen en capacitación del modelo por competencias a través del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), aunque la mayoría ya lo terminó. Estos docentes poseen más de quince horas-aula de enseñanza, ingresos elevados en comparación con sus colegas del mismo nivel educativo por estar adscritos a una preparatoria que capta recursos financieros de forma directa con los representantes del gobierno local y federal. Los informantes representan un tipo distinto alrededor del cual se puede elaborar el análisis (Yin, 1994).

Para el análisis de cada docente, los nombres han sido cambiados, para efectos de conservar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.

1. “Damián”

Desde hace diez años este docente enseña Filosofía y Derecho por las tardes, mientras atiende durante la mañana los asuntos de su bufete jurídico. Es licenciado en Derecho, de presencia agradable a la vista, carismático, goza del respeto y cariño de sus alumnos, mas no así de algunos colegas que lo miran con recelo por su

amistad con el director, quien le ha favorecido en varias ocasiones.

Durante la entrevista respondió en reiteradas ocasiones “entienda, maestra, yo soy abogado” en preguntas tales como cuáles eran las estrategias que empleaba en el aula, si podía señalar sus experiencias de éxito como docente... realmente no había razón para que se sintiera intimidado. Dijo que solamente entra a la escuela a dar su clase y se quita, comparte y ayuda a los alumnos con lo poco que sabe y que no podía dar más información.

Firmó la carta de consentimiento informado aceptando un compromiso que no estaba dispuesto a cumplir, porque sintió la presión social de sus autoridades que lo señalaron como un docente exitoso; sus propios alumnos ven en él al héroe del ideario mexicano que logra posicionarse en altos escaños del poder político usando como arma el tráfico de influencias. Representa un caso de éxito porque lo tiene todo: gana bien como notario y más aún como docente de una escuela pública que le permite contar con ingresos estables más prestaciones sociales.

En el fondo sabe que la pretendida reforma educativa no le conviene porque como bien dice, “no es maestro” o sea que no tiene una identidad de docente. Sin embargo, conoce los mecanismos por los cuales puede burlar al sistema y pasar por encima de los intentos de saneamiento de personal.

2. “Omar”

Otro abogado con bufete jurídico propio, lleva 35 años como docente de Historia, siempre dice que se piensa jubilar, pero no lo ha hecho sin importar los conflictos magisteriales. Gracias

a sus contactos políticos, ha podido colocar a sus hijas como docentes en otros colegios públicos para que accedan a los mismos beneficios que ha logrado. A diferencia de “Damián”, este docente sí sabe responder preguntas “incómodas”, su experiencia previa como político local le enseñó a controlar su temperamento para atender a los medios.

En su entrevista dijo “me siento capaz de impartir hasta el día de hoy las clases que estoy impartiendo”, empleando “en un 80% las Guías que nos proporciona la escuela”. El hecho de que “Omar” asevere que usa las Guías demuestra que está a favor del gobierno en turno, así se pueden comprender estas respuestas: “la evaluación es la que nos proporciona la Dirección y la SEP”, “siempre apegado a la Guía Didáctica, que nos enseña cómo guiar al alumno, la formación que debe tener”.

Las Guías Didácticas fueron concebidas para ser apoyos en la labor docente, no son libros didácticos, no fomentan el aprendizaje autónomo y carecen de información precisa. Su ventaja es que fueron editadas por las autoridades escolares para adaptarlas al modelo por competencias, por eso en las instrucciones de sus ejercicios se leen comandos como “Reflexiona en equipo y comenta... luego escribe abajo”, con la intención de desarrollar el pensamiento crítico.

Con respecto a preguntas sobre su experiencia en la adquisición de competencias genéricas y específicas, cómo realiza la planeación argumentada de secuencias didácticas, cuáles han sido las situaciones de éxito en su aula, señaló: “no puedo definir eso porque no tengo la formación, no entiendo la pregunta”. Se le fueron aclarando sus dudas, a lo que comentó “eso es muy importante para mí, hablo en particular, [...] procuro no obstante el tiempo que llevo

dando clase en esta escuela preparatoria, siempre he buscado, pues mucho acercamiento con el alumno, me preocupa su formación, mucho, bastante". Cada palabra suya iba acompañada de un ademán que enfatizaba su carácter adusto, cualidad simbólica de la política latinoamericana afanada en mantener las formas sobre el contenido. En realidad lo que le interesa es apoyar a los políticos que le han ayudado a empoderarse, mas no al gremio al que dice pertenecer. En varias partes de la entrevista demostró que desconoce la reforma educativa, a pesar de que ha leído "los libros del PROFORDEMS".

Indicó que "dentro de mi tiempo sí he acudido siempre a todos los cursos que ha impartido la escuela o la SEP, academias, en todo participo, nunca he faltado", máxime si acude como invitado "participo con muchísimo gusto, con muchísimas ganas, porque me siento parte de una escuela, de un trabajo donde hay mucha convivencia". En México, los eventos a los que hace referencia "Omar" son siempre políticos, en su parafernalia está presente el lazo entre educación y poder a través de la intervención de figuras del orden público que siempre acuden seguidas por los medios de comunicación para evidenciar a la sociedad que poseen capacidad de escucha y liderazgo, lo que los hace capaces para dar soluciones ante las demandas de progreso y desarrollo ciudadano.

Pese a sus muchos años como docente, aún no domina la terminología propia de la labor didáctica, "sí, siento que sí, la [evaluación] 'personalizada' (sic), es una cosa que uso mucho es personalizar mi contacto, me gusta mucho hablar con ellos". No obstante su privilegiada posición, no está exento de responsabilidades: "por el tiempo que tenemos programado para esto [dar clases] es bastante limitado, hecho que inclusive se ha comentado en la escuela [...]

en particular, no alcanzo a llenar documentos ni mis expectativas".

Cree que los alumnos "llegan a la preparatoria, los que me tocan a mí, siento que llegan 'muy verdes' (sic), no vienen preparados". Con ellos debe tener "respeto irrestricto". Asegura que nunca ha tenido problemas con los padres de familia, a pesar de que le tocan alumnos "un poco agresivos". A su juicio, el maestro no debe destacarse ante sus estudiantes, "no veo valores que tenga que liderar".

Su posición es la de tecnócrata, emplear "la tecnología que nos brinda la escuela, tenemos salas de proyección, cañón [...] algunos tienen mi correo", pero sobre todo "no puede uno prescindir de los conocimientos, son totalmente elementales, hay hechos, que se conocen, que tienen que ser estudiados, tienen que ser reconocidos, para tener un poco de cultura". Pero dada su nula formación en didáctica, emplea películas, libros, cartulinas, sin conseguir los resultados esperados. A lo que presta atención es al "orden, disciplina, imperante todo el tiempo el orden y la disciplina, ese es mi punto de vista. Cuando entro al salón procuro que todos estén sentados en perfecto orden [...] eso significa cinco en fondo".

Finalmente, para él un maestro competente es alguien que "está preparado en el nuevo tipo de educación que está en el país [...] mi opinión es muy pobre porque no tengo ese tipo de formación".

3. "Enrique"

Este docente representa el tipo ideal de un profesionista que ha destacado y escalado en el sistema educativo por méritos propios. Educador de formación con posgrado en educación,

“Enrique” trabaja por las mañanas como asesor técnico-pedagógico en las oficinas del gobierno local, por las tardes es docente de orientación educativa.

Su identidad docente la tiene muy clara, posee gusto por enseñar, para él queda claro que la persona competente tiene la capacidad para integrar habilidades con conocimiento.

Según sus respuestas a la entrevista, competente es el maestro que conoce su trabajo, que sepa cuáles son sus opciones, pero que tenga las capacidades, las habilidades y conocimiento para que pueda enseñarlas. Pero que sea congruente, es el conocimiento, es la vida de qué voy a hacer, cómo evaluar, tener límites.

Sus clases comienzan socráticamente mediante el uso del diálogo, como “tenemos el tiempo medido, para que los muchachos puedan entender [el tema] pusimos en el pizarrón la pregunta de lo que es un proyecto. ¿Qué les viene a la mente? Posteriormente, hablarles de los fundamentos...”. Esto ayuda para comenzar la discusión a partir de las respuestas de los propios estudiantes, tarea que parece sencilla “pero se movieron muchas cosas”.

Su planeación la realiza con sus alumnos para integrar sus necesidades e intereses, “si empezamos el bloque [acuerdan] el criterio del bloque, qué criterio vamos a manejar y qué atributos”, esto permite que los estudiantes adquieran valores como la cooperación y la tolerancia mediante el trabajo en equipo. Para ayudarlos a ser adultos civilizados, conscientes de su participación social y responsables de sus actos, en preparación para vivir en democracia, “Enrique” se asegura de que sus alumnos vivan las consecuencias de sus actos, en una ocasión “había un equipo que no tenía el trabajo [...] en ese

momento yo les comenté, vamos a poner esto, ellos me dijeron ‘pero maestro’, quedamos en un acuerdo”.

Para él, la evaluación tiene que ser clara al inicio, durante y al final de su curso, al alumno se le tiene que informar de los instrumentos que se van a emplear para la medición de los niveles de aprendizaje, “de hecho en cada actividad llevan una lista de cotejo hecha por mí”. No se atiene a lo que está en la Guía, la cual contiene hasta las rúbricas de evaluación, hace sus propios instrumentos para evaluar cada momento: diagnóstico, formativa y sumativa. Su sistema de evaluación es muy complejo, emplea “la coevaluación entre alumnos, la heteroevaluación que yo realizo y también estoy incursionando en la autoevaluación porque no están acostumbrados a que ellos se autoevalúen”. En la autoevaluación les propone darles puntos en la calificación del periodo parcial, también ofrece lo mismo si se entregan los trabajos con puntualidad y con la información completa.

Él no ve mal que los cambios curriculares sean de enfoque o modelos, se presenten con relativa frecuencia, “queremos formar personas que sean independientes, que les guste aprender, porque la mayoría del aprendizaje es ‘me motivan, me llevan’, pero que quieran aprender no”. Cree que los cambios mueven a desarrollar el gusto por el aprendizaje, “porque la enseñanza es el maestro, el aprendizaje es qué me voy a encontrar en el aula”.

Por su situación privilegiada dentro de las oficinas centrales del gobierno, “Enrique” conoce las escalas, listas de cotejo y rúbricas. Sobre estas últimas señaló: “no las he aplicado pero sí conozco las pruebas para niveles en campos disciplinares [...] He participado elaborándolas, pero no las uso”. Su segundo empleo como

burócrata le facilita dominar el marco legal de las políticas educativas mexicanas, los términos específicos del modelo educativo vigente.

En su plantel participa en las juntas de academia que se realizan allí para hacer “intercambios [de] ideas, materiales, pero es con menos frecuencia [se da la interacción con pares académicos]”. Emplea las tecnologías de la información y comunicación, maneja software educativo, mas esto no quiere decir que permita el empleo de celulares o laptops en el aula, “ellos saben que no los pueden utilizar”, a menos que se los permita.

Opina que “los alumnos son personas que vienen aquí a aprender, ante todo vienen a aprender a convivir”. Quizá su asignatura le facilite la interacción, pues en sus clases ha observado que a los estudiantes “les importa mucho más cómo se llevan con sus compañeros [...] que si hicieron la tarea, eso no les quita el sueño porque mañana encontrarán a quien se los pase”.

Su dedicación para mantenerse actualizado, tanto en Educación como en las últimas tendencias literarias, “mi autor favorito es Javier Sierra, que es español, es autor de Las Copas Templarias, la Cena Secreta...”, le ha permitido ser autor de libros como Sociología e Introducción a las Doctrinas Filosóficas, aparte de que le ha ayudado para entablar contacto con la universidad pública local para que ésta vaya a su colegio a realizar la promoción de sus carreras. En suma, como él mismo reconoce, “he podido lograr mis metas, todo eso me sirve para trabajar”.

4. “Genoveva”

Esta maestra tiene 64 años, es abogada con posgrado en Educación, docente de Literatura

en el turno vespertino, directora de un plantel escolar por las mañanas en una zona rural donde gana poco por estar alejada de la capital meridiana y ser de un subsistema escolar; ha redactado algunos reactivos para el Centro Nacional de Evaluación. A ella le quedó muy claro que se tenía que preparar constantemente si quería hacer carrera en el medio educativo, no así a sus colegas, quienes han visto en ella a un enemigo por representar un ideal a seguir.

“El hecho de que yo sepa más que ellos [sus compañeros], siempre hay un poco de celo, pero trato de que [...] se enamoren de esta idea [...] de que hay que mejorar. Yo [...] siempre he sido una persona abierta para aprender [...] Siempre les digo que estudien como yo he estudiado, pero me dicen ‘no, para qué’ [...] Trato con ellos, por ejemplo, los que son mis pares de las asignaturas que imparto y a los que no son [colegas de asignatura] pues también trato con ellos para decirles ‘mira yo sé tal cosa’...”

Ella reconoce que es una mujer inquieta que lee mucho; pero “a pesar de considerarme una maestra actualizada, en el sentido de que no he dejado de buscar [...] Siento que en el momento que estamos pasando, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sufrido modificaciones”, refiriéndose al empleo de la computadora, ya que le cuesta mucho trabajo adquirir las habilidades de los nativos digitales.

Confiesa que también se esfuerza por hacer secuencias didácticas en el modelo por competencias, “hay que saber, primero que nada cuáles son las competencias y cómo enseñarlas”. Tiene idea de cuáles son las competencias de su asignatura, pero eso no le exime del estrés constante, “me cuesta muchísimo trabajo hacerlas [las secuencias didácticas], sobre todo comienzo el primer tema, luego cada tema tiene

los tipos de competencias a desarrollar, las primeras son las genéricas..." Ya en el aula la cosa cambia, ella sabe cómo organizar a los estudiantes para que investiguen, participen, aprendan progresivamente los temas de la asignatura, se interesen, desarrollen habilidades cognitivas y de metacognición. No sorprende que también padezca para diseñar sus propios instrumentos de evaluación, por lo que a veces prefiere seguir lo que está escrito en la Guía, donde ya se tiene la prueba diagnóstica, los ejercicios de la evaluación formativa y "una tarea final, integradora, que yo pueda calificar o evaluar".

Dada su preparación, sorprende que tenga un pobre concepto acerca de quién es un maestro competente, para ella es quien "es capaz de captar la atención de sus alumnos y que sea capaz de que sus alumnos hagan la tarea que les encomienda". Esto sirve para ilustrar sobre la relación que guarda con sus estudiantes.

"Tenemos la mala suerte de que los muchachos que vienen a esta escuela, generalmente son muchachos que han sido rechazados en otras preparatorias, son muchachos muy problemáticos y que tenemos que tener mucho cuidado con ellos, porque no les puedes llamar la atención de frente y ser muy estricto porque ellos se rebelan, no les gusta que haya orden, acá han tenido disciplina porque en su casa no la conocen [...] Yo les he comentado a mis compañeros directivos que la escuela requiere de una estrategia diferente para que podamos sacar adelante a los alumnos y esa es una planeación diferente. Si yo llego a una escuela para chicos con problemas, es una escuela especial y eso es lo que pasa acá [...] Tú lo has visto, no entran a clase porque están jugando. ¡Mételos! ¡Diles que vengan!"

A estos alumnos "el aprender a hacer es lo que más trabajo les cuesta", ya que "les gusta la vida fácil y prefieren agarrar la libreta [de sus compañeros] y copiar". Muchos todavía no saben leer, cuando los levanta de su asiento "no saben darle énfasis a la lectura [...], no saben ni qué significa eso. Les digo: ¡oye, respeta todos los puntos, los signos de puntuación son importantes!".

Cree que la reforma educativa que se centra en las necesidades del alumno es "muy interesante", pues esto rompería con el currículo oculto del modelo directivo que demanda sumisión, del tipo "haz esto, haz lo otro".

Con relación al conflicto magisterial que se vive en el país señala que la aversión del docente al cambio se centra en la demanda de actualización constante. "No es porque seamos maestros flojos, al maestro tradicional le cuesta mucho trabajo dejar de ser tradicional porque un cambio representa trabajo, representa leer, estudiar, entonces cuando un maestro dice vamos a estudiar esto y lo otro, se rebela como ahorita con las evaluaciones, pero es necesario, porque si no, seguimos pensando en lo de atrás y no".

Por otro lado, le desagrada que a los padres de familia se les permita faltarle al respeto a los docentes cada vez que le señalan sus errores de crianza. "Señor es que su hija no entra a clases y ya tiene tantas faltas, mire, ya marqué trabajo de esto [...]. Entonces en vez de que el padre de familia venga [...] a averiguar [...], quieren llegar a agredir al maestro".

Acerca de las Guías, opina que están muy defectuosas, "no tienen los temas completos, luego dan unos brincos de 360 grados". Pero justifica la falta de temas eliminados para evitar que los libros tengan muchas páginas y eso encarezca su costo. Para suplir esta carencia, ella

se las ingenia pidiendo lecturas en otras obras de consulta.

5. “Cornelio”

Este es el docente más veterano, tiene 50 años impartiendo clases de Taller de Lectura y redacción. Se define “como una persona responsable, inquieta en la transformación social”, a la que le enseñaron en la normal a ser un agente de cambio.

Rebelde, ilustrado en el seno del marxismo latinoamericano, “Cornelio” se apega a ciertos lineamientos de la Guía, “pero me salgo de ella, le pongo aspectos de la experiencia”. Su pensamiento de izquierda lo aflora durante sus clases, en las que “pragmatizo lo que me interesa”. En su planeación evita el abordaje teórico y se centra en el “aprendizaje práctico de agudas, graves y esdrújulas, cinco partes de la redacción y el acento diacrítico; pongo a los alumnos palabras no usuales, que las investiguen y con ellas [que] hagan dos párrafos”.

Su crítica acerba contra el gobierno pasa desapercibida para sus líderes, sus propios alumnos lo ven como de otra época. Por eso tiene libertad para expresar: “es muy fácil para la SEP decir, por ejemplo, el 25 de agosto [...] se entregan los trabajos, el alumno se apega [...] Pero si tienes cinco grupos en qué momento vas a calificar”.

Los alumnos no entregan a tiempo sus trabajos por sus circunstancias: son pobres, viven solos o abandonados, son hijos de padres migrantes... Por eso considera que la reforma no se ajusta a la realidad, “ahorita la SEP no lo dice, pero el alumno de la Secundaria viene con problemas, tal vez los profesores no han asimilado las com-

petencias y están exagerando en pedir trabajos y no los revisan”.

Otro problema que observa es que “no hay un aliciente para el profesor, nos están hostigando, lastimando [...] quieren que se ponga [uno] la camisa patriota de educador eficiente, pero no hay un sueldo”. En realidad, él sí tiene un buen salario con prestaciones sociales, pero no sus compañeros jóvenes a quienes “les dan cuatro horas, los mandan a Yaxcabá [un pueblo alejado de la capital], sólo en eso se le va el sueldo”.

Lamenta que por la corrupción que existe en el país “ya no se puede ser líder, hay la necesidad de que existan líderes natos, propositivos, no de líderes baratos que piden y piden, y no cumplen con sus obligaciones”. En un momento de la plática hace referencia a los maestros que “desaparecen” cuando levantan la voz en defensa de los derechos laborales del gremio magisterial.

Pero esta situación no la entienden sus alumnos, porque “no tienen en el hogar la comunicación con sus padres, no saben qué está pasando en el país”. Entonces usa su aula para hacer comentarios sobre la política nacional.

“Por ejemplo, yo he hecho un experimento en los últimos días. ¿Cuántas refinerías hay en su país [México]? Hay seis. Japón no tiene petróleo y hay 16 refinerías, nosotros tenemos petróleo y tenemos la de Pajarito, la de Coatzacoalcos, la de Veracruz, la de Campeche, la de Guanajuato y con la experiencia que tenemos, en mi área de trabajo, me decepciona, no hay respuesta de quien incursiona en el campo del magisterio”.

Para él la calidad educativa está ligada con “que el maestro esté contento con su trabajo [y] que el alumno tenga la responsabilidad de cumplir”.

El maestro competente es aquel que “domina el tema, domina su materia y tiene como finalidad última el afianzamiento en el alumno”. Fiel a su espíritu contestatario dice: “competente es una palabra muy usada actualmente y es muy bonito escucharla [ironiza], la competencia es [una] actividad”, en la que es importante “que los alumnos produzcan [...] para esto necesitan pensamiento, conducta, responsabilidad”. Y es importante que los docentes sean sensibles a las circunstancias del alumno, que no les marquen tareas que no les van a evaluar o los saturan al grado de fomentar el disimulo. Esta crítica también aplica para los directivos, “no pasan a evaluar los supervisores de la SEP, sólo exigen y hasta cierto punto están en el mismo nivel cuando el maestro le dice al alumno ‘entrégame, investiga esto en internet’ y no lo califica”.

Finalmente dice: “yo no me peleo con los padres de familia, cuando veo a un padre que es consentidor le pongo al alumno la calificación que quiere su papá”. Esto lo hace porque no hay respaldo para el maestro, “se pone en duda la versión del maestro”, los directores, que son políticos, cuidan su imagen pública, “acá se han dado caso de drogados, pero no se le da seguimiento”. Por lo contrario, duda mucho que la meritocracia académica funcione, pues “hay profesores que tienen Diplomado, Especialidad, Maestría [y] son los que menos enseñan”. Por último, cree que “hay que evaluar lo que saben los alumnos, no lo que sabe el maestro”.

CONCLUSIÓN

La labor del docente es difícil de resumir: se espera mucho de su trabajo para sanear a la sociedad de males como la corrupción, que tanto daño ha causado a toda América Latina, y gracias al trabajo de algunos docentes críticos como “Cornelio”, quien representa el ideal re-

volucionario de mejora social al más puro estilo de Paulo Freire o el “Che” Guevara, los jóvenes pueden hacerle un guiño al pasado para reconocer el tramo que se ha avanzado y lo mucho que falta. Por desgracia, aún abundan docentes que dictan el sendero a seguir con su ejemplo y desfachatez, todavía hay quienes esperan arribar como “Damián”, empleando la lista de relaciones sociales como trampolín para el enriquecimiento ilícito o el caso de “Omar”, quien se ha aprendido de memoria las fórmulas de retórica política y pseudopedagógica para ocultar su marrullería. Ambos predicen la cultura del vano esfuerzo, pregonan el culto a las formas y el simbolismo, que alimentan las mentes de los jóvenes menesterosos con la idea de ser corruptos para acabar con la pobreza y desigualdad económica.

En este panorama, las figuras nobles como “Genoveva” y “Enrique” poco sirven para mejorar siquiera la calidad educativa; estando ambos del lado de la tecnocracia, ninguno tiene la capacidad para levantar la voz ante los excesos del cambio y las injusticias del sistema. “Genoveva” representa la cultura del esfuerzo perpetuo, la meritocracia, el justo derecho a ocupar un lugar a costa del sacrificio de estudiar constantemente, hasta romper con el aguante del cuerpo. Sin embargo, su tesón no basta pues siempre hay estrés y una indigna calidad de vida; ella navega contracorriente en un ambiente que hace hasta lo imposible para sabotear sus ideales de cambio, con tal de perpetuar la zona de confort donde el poderoso se mantiene a costa de la opresión del otro. Mientras que “Enrique” representa el tipo ideal del profesionalista especializado y exitoso en su ramo. Pero ni su brillantez como educador frena el ideario de una reforma que satura a los docentes con varias exigencias que, como él mismo reconoció, son inaplicables por muchas razones, una es la falta de tiempo que se tienen

durante el ciclo escolar para la enseñanza de las asignaturas, otra es la saturación del trabajo administrativo del docente y, como indicó “Cornelio”, el servicio docente no está bien pagado, por ello se obliga a que muchos tengan segundos y hasta terceros trabajos, lo que les resta tiempo extra para trabajar en el hogar.

En síntesis, la evaluación docente no puede sanear un ambiente escolar si éste se encuentra minado por la corrupción. Resulta difícil que se quiera entablar un diálogo serio entre tantas mentiras como las que dijeron “Omar” y “Damián”, quienes son figuras arquetípicas de otros docentes que están en su misma situación. Hace falta un cambio, eso es innegable, pero para que funcione se requiere romper con toda una cultura del simulacro para poner en su lugar una cultura humanista que reconozca el esfuerzo de maestros como “Genoveva”, brinde espacios para la crítica y el diálogo, remunere y dé prestaciones sociales a los docentes para que tengan una buena calidad de vida, como señaló “Cornelio”, y facilite la promoción interna con base en los méritos conseguidos durante la carrera docente, el caso de “Enrique”, solamente así se podrían tener las bases para una buena calidad en la educación.

REFERENCIAS

- Denzin, N. & Lincoln Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DOF (2008). *Acuerdo Secretarial 447*. Recuperado en http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/ACUERDO447.pdf
- DOF (2012). *Decreto Presidencial*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- Donaldson, M. (2012). *Teacher's perspectives on evaluation reform. United States: American Educator*. Recuperado de: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2012/12/TeacherPerspectives.pdf>
- Eguiluz, L. (2003). Las técnicas de la metodología cualitativa. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*. Disponible en <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA116037512&v=2.1&u=p&it=r&p=IFME&sw=w&asid=52f8ad72d4754d05bc2ba9aec50580b4>
- García, J. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (15). doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014
- INEE (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores*. Disponible en http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- López, G. & Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.
- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Mas, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10 (2), 299-318.
- Minnici, A. (2014). *The mindshift in teacher evaluation. Where we stand and where we need to go*. United States: American Educator. Recuperado de: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2014/mind-shift-teacher-evaluation>
- Nuño Mayer, A. (2016). *2016: año clave para la transformación educativa*. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/articulos/2016-ano-clave-para-la-transformacion-educativa>

- Santillán, V. Bermúdez, M. & Montaña, M. (2011) La Práctica Docente y El Desarrollo de Habilidades Intelectuales en la Formación Profesional por Competencias. *Horizontes Educativos*, 16 (2), 43-36.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villalobos, E. & Parés, I. (2007) Competencias Directivas del Docente Universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 10, 61-83.
- Yin, R. (1994). *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.