



INSTITUTO DE  
INVESTIGACIÓN  
Y DESARROLLO  
EDUCATIVO



**Maestría en Ciencias Educativas**

**Opinión docente:  
Una visión del profesorado sobre la reforma educativa en  
secundaria.**

**T E S I S**

que para obtener el grado de

***MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

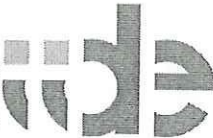
Presenta

***FABIO ANDRÉS BERNAL RINCÓN***

***Ensenada B.C. Noviembre de 2010.***



INSTITUTO DE  
INVESTIGACIÓN  
Y DESARROLLO  
EDUCATIVO



**Maestría en Ciencias Educativas**

**Opinión docente:  
Una visión del profesorado sobre la reforma educativa en  
secundaria.**

**TESIS**

que para obtener el grado de

**MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**FABIO ANDRÉS BERNAL RINCÓN**

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio

Dra. Carmen Pérez Fragos

Dra. Guadalupe López Bonilla

**Ensenada B.C. a noviembre de 2010.**

## Contenido

|  |            |
|--|------------|
| Índice de tablas.....  | <i>i</i>   |
| DEDICATORIA.....   | <i>ii</i>  |
| AGRADECIMIENTOS.....   | <i>iii</i> |
| <b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....</b>                                     | <b>2</b>   |
| 1.1 Planteamiento del problema.....                                      | 2          |
| 1.2 Objetivo general.....  | 8          |
| 1.2.1 Objetivos específicos.....   | 8          |
| 1.3 Justificación.....   | 8          |
| <b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....</b>                                   | <b>12</b>  |
| 2.1 La educación secundaria, obligatoriedad y reforma.....               | 12         |
| 2.2. Aproximación histórica sobre los docentes.....                      | 20         |
| 2.3 Entre el ser y debe ser.....   | 24         |
| 2.4. Creencias docentes.....   | 29         |
| <b>CAPÍTULO III. MÉTODO.....</b>   | <b>39</b>  |
| 3.1 Metodología.....   | 40         |
| 3.2 Participantes.....   | 42         |
| 3.3 Procedimiento.....   | 43         |
| 3.3.1 Cuestionario.....  | 43         |
| 3.3.2 Entrevistas.....   | 44         |
| 3.4 Análisis de los datos.....   | 45         |
| 3.4.1 Cuestionario.....  | 45         |
| 3.4.2 Entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario.....             | 45         |
| <b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....</b>                                      | <b>49</b>  |
| 4.1. Cuestionario.....   | 49         |
| 4.1.1 Caracterización de la muestra.....                                 | 49         |
| 4.1.2 Conocimiento general de la reforma educativa por los docentes..... | 53         |

|   |            |
|---|------------|
| 4.1.3 Opinión de los docentes sobre la reforma educativa .....  | 55         |
| 4.1.4. Impacto general de la reforma en la escuela .....  | 61         |
| 4.1.5. Consideraciones generales de los docentes.....   | 62         |
| 4.1.5.2. ¿Cuáles son las debilidades de la reforma? .....   | 69         |
| 4.1.5.3 ¿Cuáles son las fortalezas de la reforma?.....  | 72         |
| 4.1.5.4 ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma escolar?.....  | 74         |
| 4.2 Entrevistas .....   | 77         |
| 4.2.1 Características generales de los entrevistados.....   | 78         |
| 4.2.2 Análisis de las entrevistas.....  | 78         |
| <b>CAPITULO V. DISCUSION Y CONCLUSIONES .....</b>   | <b>87</b>  |
| 5.1 Conocimiento general de la reforma educativa por los docentes.....  | 88         |
| 5.2 ¿Cuáles son las opiniones de los docentes sobre la reforma educativa? ..  | 89         |
| 5.3 ¿Cuáles son las opiniones de los docentes sobre las fortalezas y<br>debilidades de la reforma educativa?.....         | 91         |
| 5.4 ¿Cuáles son los cambios más relevantes que, en opinión de los docentes,<br>ha introducido la reforma educativa? ..... | 92         |
| 5.5 ¿Qué cambios son necesarios, según los maestros, para una reforma<br>educativa exitosa? .....                         | 93         |
| 5.5 Conclusiones .....  | 95         |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>100</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>106</b> |
| Anexo 1. Cuestionario 1 .....   | 106        |
| Anexo 2. Cuestionario 2 .....   | 108        |
| Anexo 3. Guía de entrevista.....  | 113        |
| Anexo 4. Transcripción de la entrevista .....   | 114        |

## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Características generales de las modalidades del nivel medio .....  | 14 |
| Tabla 2. Cifras del SEM, Alumnos, Maestros y Escuelas, 1990-2006.....  | 15 |
| Tabla 3. Modalidad, sostenimiento y turno de la muestra .....  | 50 |
| Tabla 4. Edad de los docentes .....  | 51 |
| Tabla 5. Número de años trabajando en el sistema y en secundaria.....  | 52 |
| Tabla 6. Formación inicial y en servicio.....  | 53 |
| Tabla 7. Conocimiento de la reforma educativa. ....  | 54 |
| Tabla 8. Cursos impartidos antes y después de la reforma.....  | 54 |
| Tabla 9. Logro y disciplina de los estudiantes .....   | 56 |
| Tabla 10. Asistencia y bajas de alumnos. ....  | 56 |
| Tabla 11. Ambiente en la escuela y en el aula. ....  | 57 |
| Tabla 12. Aprendizaje en el salón de clases y apoyo de los padres de familia. ....   | 57 |
| Tabla 13. Mejora del porcentaje de graduados .....   | 58 |
| Tabla 14. Apoyo administrativo. ....   | 58 |
| Tabla 15. Satisfacción y relaciones en el trabajo. ....  | 59 |
| Tabla 16. Moral del docente .....  | 59 |
| Tabla 17. Grado en que el docente se involucra en las decisiones que hay que<br>tomar .....                                      | 59 |
| Tabla 18. Condiciones de trabajo del maestro. ....   | 60 |
| Tabla 19. Factores que mejorarían la educación bajo la reforma escolar .....   | 61 |
| Tabla 20. Impacto general de la reforma.....   | 62 |
| Tabla 21. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría Sí los alumnos y<br>recursos) .....                               | 64 |
| Tabla 22. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría Sí<br>instrumentación y los maestros).....                        | 65 |
| Tabla 23. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No<br>instrumentación de la reforma).....                         | 66 |
| Tabla 24. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No maestros) .  | 66 |
| Tabla 25. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No los recursos)<br>.....   | 67 |
| Tabla 26. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No los alumnos,<br>no sabe, sin comentarios y no respondió) ..... | 67 |
| Tabla 27. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría algunos<br>aspectos).....   | 68 |
| Tabla 28. Debilidades de la reforma (desde la implementación).....   | 70 |
| Tabla 29. Debilidades de la reforma.....   | 71 |
| Tabla 30. Fortalezas de la reforma.....  | 73 |
| Tabla 31. Cambios que haría para mejorar la reforma.....   | 75 |
| Tabla 32. Categorías entrevistas.....  | 79 |

## DEDICATORIA

Hoy que veo cumplido mi anhelo al haber alcanzado mi meta, quiero compartir con los seres más importantes de mi vida, lo que para mí es un triunfo, quiero agradecerles el apoyo, la comprensión y el cariño que me brindaron durante esta etapa en la que supe comprender que mi esfuerzo es su esfuerzo y que mi éxito es su éxito.

Es por ello, que dedico con todo mi amor y gratitud a mi esposa Sonia Andrea Beltrán quien siempre me ha apoyado y quien junto a mi hijo han sido mi inspiración para lograr esta meta, a mi madre Luzocadia Rincón quien ha sido un valioso ejemplo a seguir, a mis hermanas Luz Ángela y Yudy Liliana, a mis cuñados Jesús y Jorge por sus sabias palabras de apoyo; a mis familiares en Colombia que a pesar de no estar presentes físicamente siempre estuvieron en mi mente y corazón. Por todo eso y más a ustedes mi agradecimiento eterno expresándoles mi amor y cariño infinito.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por todas sus bendiciones.

A mí asesora, Dra. Ma. Guadalupe Tinajero, por la confianza depositada en mí, el tiempo que dedicó y compromiso que mostró para que mi trabajo fuera concluido.

A mis lectoras: Dra. Guadalupe López Bonilla y Dra. Carmen Pérez Fragoso, por el tiempo que dedicaron a revisar mi trabajo y por sus pertinentes aportaciones al mismo, a ustedes mi agradecimiento eterno por la ayuda que me brindaron.

A los maestros de secundaria de la zona de Ensenada quienes tuvieron la disposición para participar en la investigación.

Al coordinador del Centro de Maestros de Ensenada Lic. Vicente Munguía, quien puso a disposición las instalaciones del centro para el desarrollo de la investigación.

A los maestros del IIDC, quienes compartieron sus conocimientos.

A mis compañeros de maestría, con quienes compartí momentos inolvidables durante nuestros estudios. Especialmente a Mario Carvajal que más que un compañero conocí a un valioso amigo.

# *Capítulo 1. Introducción*

---

# CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

## *1.1 Planteamiento del problema*

Las reformas tienen por objeto producir cambios en los planes de estudio, el alumno y las prácticas docentes. De acuerdo con Pérez (1999), representan los ideales políticos que, de alguna forma, sintetizan a una sociedad dada en un momento histórico y social particular. Pero sobre todo, "el acto de reformar es un acto de compromiso y reafirmación social" (Popkewitz, 1994, como se cita en Pérez, 1999, p.2). Por lo tanto, no es aventurado afirmar que estos cambios impliquen para el maestro, particularmente, una modificación en su desempeño, y de acuerdo con van den Berg (2002), que sean expuestos a influencias externas y riesgos impredecibles e inesperados en su práctica diaria.

Para Martinic (2001b), las reformas plantean espacios de interacción entre el nivel central, los niveles intermedios y los centros educativos, a partir de los cuales se plasman visiones frente a las que se puede estar de acuerdo, en desacuerdo, o bien permanecer indiferente, y de ahí que se pueda estar a favor, en contra o al margen de ellas.

Palacios (1981) señala que la reforma de la educación no la hacen los teóricos escribiendo libros; al contrario, la acción que realmente puede renovar principios y métodos e introducir modificaciones en la educación, la realiza el maestro y, como lo afirma van den Berg (2002), cada maestro, en particular, dirigirá su quehacer diario en función de su cúmulo de creencias, cualidades y emociones.

De ahí que se pueda afirmar, de acuerdo con Palacios (1981), que ninguna

reforma escolar tiene futuro si no hay maestros de calidad y en números suficientes para llevarla a la práctica. Sin embargo, van den Berg (2002) señala que esta calidad podría ser afectada por sus preocupaciones y el cúmulo de incertidumbres y posibles resistencias a las nuevas situaciones o cambios. Para este autor, las preocupaciones deben ser entendidas como las situaciones que los docentes afrontan derivadas de la utilización de nuevos materiales, de la aplicación de los métodos de trabajo propuestos por la reforma, y de las características de los procesos de implementación.

Las nuevas tendencias en educación hacen hincapié en que los maestros deben adoptar un papel trascendental en las etapas de desarrollo y crecimiento del estudiante a su cargo. Como lo anotaba Piaget (1973), el ideal de cada maestro es que siempre ofrezca las condiciones óptimas “para crear situaciones y construir los dispositivos iniciales” (p. 117), en aula y fuera de ellas; de tal forma que deje a un lado la reproducción de contenidos informativos o prácticas educativas tradicionales. Sin embargo, autores como Apple (1986) y Hargreaves (1994, como se citan en van den Berg 2002), aciertan al señalar que la presión en las escuelas y en los docentes es cada vez más intensa por parte de la sociedad y del gobierno. Estas presiones producen condiciones de trabajo muy diversas para los docentes, amplias percepciones cognitivas y opiniones diferentes sobre su misma profesión.

Es así que el maestro deberá adaptar la enseñanza a las diferencias que existen entre los estudiantes, diseñar un sistema de monitoreo e intento de aprendizaje constructivista, motivar al estudiante y al grupo, realizar trabajo administrativo adicional, evaluar el trabajo de sus estudiantes, y aceptar el

aumento de reglas y de regulación en las instituciones educativas (van den Berg, 2002).

Estudios nacionales e internacionales, como los de Torres (2000); Díaz Barriga e Inclán (2001); Fernández, (2003) y Gentili, Gindín, Stubrin y Suárez (2004) sobre reformas educativas y desarrollo profesional de los maestros, muestran un panorama no muy alentador. Se ha revelado que las políticas particulares y las condiciones de trabajo internas claramente influyen en la manera como los maestros experimentan cognitivamente y emocionalmente su entorno, caracterizado al mismo tiempo por la intensificación de su trabajo. Su consecuencia, como lo describe van den Berg (2002), ha sido la pérdida de la competencia profesional, cambios en la concepciones de las tareas del maestro, y una ética laboral diferente.

Entonces, se podría decir, de acuerdo con este autor, que la mayoría de los cambios afectan profundamente a los maestros en la manera cómo se conciben a sí mismos, cómo se presentan y lo que consideran importante. Es decir, afectan su autoconcepto de identidad profesional. La implementación de desarrollos educativos como lo manifiesta van den Berg (2002), bajo regulares condiciones de instrumentación, siempre se caracterizará por provocar un caos interno y externo en los maestros, influido por los patrones ya existentes de cultura, poder y control.

El maestro, desde su formación inicial, se ha caracterizado por una cierta dualidad en la actividad diaria (la externa y la interna). La externa puede ser evidenciada a través de procesos físicos, prácticas sociales (trabajo de dirección y de ejecución, trabajo intelectual y manual) y procesos socializantes (trabajo individual y trabajo de equipo). En cambio, la interna, de acuerdo con Guerra,

Gallego y Hernández (2002), se refiere a las actividades que tienen que ver con los procesos mentales emotivos, cognoscitivos, sentimientos y de comunicación. Estas interacciones, entre lo externo y lo interno según Vygotski (1979), se plantean dentro del marco de las relaciones biológicas de la conducta y las condiciones sociales, a través de las cuales se lleva a cabo la actividad humana.

Esto implica que el maestro, o en sí, todo ser humano, manifiesta lo que él es, solamente a través de sus actividades o quehacer diario. No se le puede juzgar por lo que piensa de sí mismo sobre lo que realiza, sino a partir de sus prácticas sociales, ya que con éstas participa en procesos sociales, políticos, económicos, culturales e intelectuales.

Además, los educadores mediante sus prácticas cotidianas de enseñar, forjan procesos sociales educativos institucionales, de modo que las expectativas impuestas por políticas y las condiciones de trabajo cambiantes en las escuelas, como lo describe van den Berg (2002), generalmente no correspondan a las opiniones o creencias de los maestros con respecto a lo que constituye enseñar. Por consiguiente, definir las características del docente dependerá de sus prácticas educativas y no de las diferentes denominaciones adjudicadas al docente por diversos teóricos, o propuestas curriculares institucionales.

Los maestros han sido clasificados de diferentes formas, según sus prácticas, con las siguientes denominaciones:

institutores; Transmisores expositivo de conocimientos de informaciones y reproductores espontáneos de normas, valores y actividades sociales y humanas tradicionales; Maestros Progresivos; Maestros Progresivos y Libertarios; Maestros Entrenadores o Instructores o Condicionadores Emocionales; Maestro Administrador del Currículum; Maestro Facilitador del Aprendizaje; Docente de Apoyo o Docente Colectivo; Docente Forjador de la Inteligencia y, Docente Investigador, en la primera Etapa y el Docente Intelectual Orgánico o

Transformativo, en la segunda Etapa, generado por propuesta de la Pedagogía constructivista de la Transformación (Guerra, Gallego y Hernández, 2002, p. 45).

Así, los contrastes básicos entre estas denominaciones radican en que mientras unos apuntan hacia el docente como orientador para la reinención de conceptos y de valores, otros lo conciben como transmisor de conocimientos, informaciones, y reproductores espontáneos de normas, valores y actividades sociales y humanas tradicionales, o facilitadores del auto aprendizaje, auto instrucción o auto entrenamiento.

En suma, cada maestro responde de acuerdo a significados que atraviesan los cambios educativos y de esta forma reacciona y construye sus respuestas. De acuerdo con van den Berg (2002), las acciones docentes hacia una transformación escolar son el resultado de los conceptos que cada docente construye sobre ella. En consecuencia, y coincidiendo con este autor, todo dependerá de la capacidad de construir sus suposiciones, confirmarlas o no, apropiarlas y / o reconstruirlas según su percepción de la nueva realidad.

Labores como dar cumplimiento a los programas de estudio; planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos) de la lección, el “cómo” (tareas), el “cuándo” (tiempos) y el “con qué” (materiales), incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos; atender la diversidad (heterogeneidad de los alumnos); promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento; diversificar las estrategias didácticas; el trabajo por proyectos; optimizar el uso del tiempo y del espacio; seleccionar materiales adecuados; impulsar la autonomía de los estudiantes y evaluar el desempeño de los alumnos; son algunas de las tareas que los maestros deben realizar bajo la

última reforma escolar en la secundaria, impulsada en México en 2006.

Cabe resaltar que el plan de estudios propuesto por la reforma educativa de la secundaria considera que “los objetivos propuestos dependen, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos” (SEP, 2006, p. 45).

Pese a las acciones y procesos encaminados al cumplimiento de esta finalidad, puede ser posible que las pretendidas atribuciones de renovar su práctica discrepen de la experiencia particular de cada maestro, tal y como se lee en los reportes de investigación sobre el tema (Torres, 2000; Rivas, 2000 y Díaz Barriga e Inclán, 2001). En efecto, el ideal de toda reforma educativa es que los docentes acepten los cambios, pero esta situación podría no ser así. En el ambiente escolar se puede encontrar particularmente que los docentes se muestren reacios a cambiar de paradigmas pedagógicos y su práctica didáctica, a pesar de los esfuerzos que se realicen. En general, se consideraría que mantienen inalterables sus formas de trabajo, contrario a lo que plantean Datnow, Hubbard y Mehan (como se cita en López Bonilla y Tinajero, 2009), quienes señalan que el docente, como un agente activo, es capaz de afrontar situaciones de adversidad en su práctica como docente. Activos o inactivos, tal forma de resistencia o de desaprobación, afectaría las pretensiones de la reforma como se plantea en el diseño.

Entonces, se podría afirmar que los docentes ante el cambio desarrollan o crean nuevas perspectivas de su entorno de trabajo. Por esta razón, es de vital importancia en la actualidad indagar, ¿cuáles son las opiniones de los maestros

ante la reforma educativa de los centros escolares de secundaria de la zona urbana de la ciudad de Ensenada?, ¿Cuáles son las opiniones de los docentes acerca de las fortalezas y debilidades de la reforma?, ¿Cuáles son los cambios más relevantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma? y ¿Qué cambios son necesarios, según los maestros, para una reforma educativa exitosa?

## ***1.2 Objetivo general***

- Conocer las opiniones de los docentes de secundaria sobre la reforma educativa de 2006.

### ***1.2.1 Objetivos específicos***

- Conocer las opiniones de los docentes acerca de las fortalezas y debilidades de la reforma.
- Resaltar las transformaciones más relevantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma.
- Conocer los cambios que, desde el punto de vista de los docentes, son necesarios para consolidar una reforma educativa exitosa.

## ***1.3 Justificación***

La sociedad mexicana, como la mayoría de las sociedades contemporáneas, está viviendo procesos de cambio que al parecer han conducido a la modificación de patrones socioculturales. De acuerdo con Calderón y Laserna (1999), toda sociedad puede evolucionar tanto hacia órdenes regresivos como hacia órdenes progresivos y, con frecuencia, la velocidad de los cambios produce

tensiones y desacuerdos que engendran desasosiegos e incertidumbres en los distintos actores sociales y políticos.

Es, pues, comprometedor pronunciarse de manera decisiva y personal por el curso de las reformas que ha impulsado el gobierno a través de los años. Desde 1916 han sido doce y, en estos últimos 15 años, tres. Sin embargo, es necesario resaltar que un sentido continuo de las mismas sólo estará resguardado por la presencia y la cooperación, necesariamente, de los distintos actores de la sociedad mexicana.

Las reformas educativas implementadas en México, de acuerdo con Jiménez (2003), se han caracterizado principalmente por adoptar las orientaciones generales como las del Banco Mundial (BM) y las del Fondo Internacional Monetario (FMI). Estas directrices con énfasis global, se han autenticado en cada gobierno en turno para legitimar e impulsar las reformas nacionales. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) ha llamado la atención en reiteradas ocasiones sobre la importancia de asignar a los educadores un mayor protagonismo en el proceso de gestión, planificación y puesta en marcha de las innovaciones educativas (Rodríguez, 2000 como se cita en Reyes y Pech, 2007). Así pues, se puede reflexionar que en esta toma de decisiones del gobierno no han sido consideradas las opiniones de los maestros sobre el rumbo e instauración de las reformas; y de acuerdo con Brown (como se cita en López Bonilla y Tinajero, 2009), "cuando se realizan reformas sin la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, difícilmente se logran los cambios positivos a largo plazo" (p. 185).

Cabe recordar, a juicio de Díaz Barriga e Inclán (2001), que estas reformas son traducidas en programas y acciones gubernamentales dirigidas principalmente hacia los docentes, concebidos como ejecutores de las mismas. Por esta razón, es necesario considerar este fenómeno social, como también la trascendencia de la última reforma educativa; indagar las opiniones a los docentes de secundaria, conocer si reconocen las fortalezas y debilidades de la misma, los cambios más relevantes que ha introducido la última reforma, las perspectivas sobre su práctica docente a causa de la reforma y los cambios necesarios para que una reforma educativa sea exitosa.

Finalmente, en este estudio, no se pretende evaluar el cambio sino interpretar y comprender de qué manera un grupo de maestros de secundaria, desde sus creencias y su quehacer diario, opinan sobre ese cambio y se apropian del mismo.

## *Capítulo 2. Marco Teórico*

---

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### *2.1 La educación secundaria, obligatoriedad y reforma*

Como ocurrió en mucho de los países de América Latina, los orígenes más remotos de la educación secundaria en México se encuentran en el siglo XIX. Sin embargo, fue incluida en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se instituyó como obligatoria en 1993.

Inicialmente, la educación secundaria se concibió como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de alumnos, es decir, de naturaleza formativa. Mientras que en otros países la educación secundaria fue concebida como una antesala del bachillerato y la educación superior, en México la educación secundaria se concibió como un peldaño necesario para continuar estudiando (Zorrilla, 2004; Sandoval, 2000).

En el sexenio de 1988-1994, el mejoramiento de la calidad de la educación fue el eje de las políticas para el ámbito educativo. Una de las primeras acciones fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de cada una de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Este Acuerdo posibilitó, de acuerdo con Zorrilla (2002), descentralizar el sistema, renovar el currículo, generar nuevos materiales, implantar nuevos programas compensatorios y nuevas formas de financiamiento, introducir los procesos de evaluación, pero sobre todo, incorporó

la obligatoriedad del nivel básico.

Así, por mandato constitucional, se pasó de una escolaridad promedio de seis grados a nueve, incorporando la secundaria al rango de obligatoria. Los argumentos que expresó el Presidente de la República en la exposición de motivos de la iniciativa de reforma de los artículos 3º, y 31 de la Constitución señalaron que:

La experiencia internacional revela que una escolaridad adicional, que comprende la secundaria, impulsa la capacidad productiva de la sociedad; fortalece sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas; contribuyen decisivamente a consolidar la unidad nacional y la cohesión social; promueve una más equitativa distribución del ingreso, al generar niveles más altos de empleo bien remunerados y elevar el nivel de bienestar. (SEP, 1992, p. 17)

El propósito esencial que planteó este Acuerdo fue el de contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que habían terminado el ciclo antecedente, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondieran a las necesidades básicas de aprendizajes de la población joven del país y que sólo la escuela podía ofrecer (SEP, 1992).

El acuerdo del ANMEB, firmado el 18 de mayo de 1992, se consideró por algunos como:

El acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Este hecho no es aislado, se inserta en un contexto más amplio de la Reforma del Estado mexicano y significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo veinte al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del SEM: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros. (Zorrilla, 2002, p. 2)

Los principales cambios para la educación básica promovidos por el Acuerdo radicarón principalmente en el impulso de tres líneas fundamentales: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y

materiales educativos y, asimismo, la revaloración social de la función magisterial.

A partir de la obligatoriedad, la educación secundaria se ha ido expandiendo y creciendo, incorporándose en la mayoría de las regiones de México. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), existen hoy día cinco modalidades de servicio en la secundaria: general, técnica, telesecundaria, para los trabajadores y comunitarias. Sin embargo, cabe resaltar que la SEP sólo define las siguientes características para cuatro de ellas.

**Tabla 1. Características generales de las modalidades del nivel medio**

| Aspecto                                   | Secundaria general   | Secundaria técnica   | Telesecundaria   | Secundaria para Trabajadores  |
|---|--|--|--|---|
| <b>Propósito original</b>                 | Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria.          | Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria. Ofrece un acercamiento sistemático a la educación tecnológica a través de talleres.  | Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria. Habitantes de comunidades rurales con menos de 2,500 habitantes. | Atención a personas mayores de 15 años y que son trabajadores. Suelen funcionar en horario vespertino o nocturno. |
| <b>Ubicación</b>                          | Atención en áreas urbana.                                    | Urbana, semiurbana y rural.  | Atención en el medio rural.  | Atención en áreas urbanas.  |
| <b>Personal docente</b>                   | Maestro por Asignatura establecida en el currículo nacional. | Maestro por Asignatura establecida en el currículo nacional. Personal necesario para las actividades tecnológicas que imparta el plantel | Maestro por grado. Nota: existe un número considerable de escuelas Telesecundarias multigrado.                       | Maestro por asignatura. Se utiliza parcialmente el currículo nacional para educación secundaria.                  |
| <b>Personal de apoyo y administrativo</b> | Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela.     | Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela.   | Este tipo de personal es escaso o inexistente en esta modalidad  | Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela.  |
| <b>Duración de las clases o módulos</b>   | 50 minutos reglamentarios                                    | 50 minutos reglamentarios  | 50 minutos reglamentarios  | 45 minutos de clase directa.  |

Fuente: Secretaría de Educación Básica (2005b).

Se debe tener presente que el concepto original de cada modalidad ha experimentado cambios que hoy día impiden hacer afirmaciones generales sobre ellas. Incluso, las diferencias en la organización y funcionamiento de los centros escolares de una misma modalidad pueden resultar significativas y obedecer a los cambios en los contextos en donde cada uno se ha desarrollado

Por lo anterior, es preciso señalar algunos indicadores de este nivel que permitan dilucidar estos cambios. La información estadística disponible (INEE, 2006; SEP, 2005b) ejemplifica un panorama a grandes rasgos sobre el crecimiento de la secundaria en México.

**Tabla 2. Cifras del SEM, Alumnos, Maestros y Escuelas, 1990-2006**

| <b>Secundaria</b> | <b>1990/1991</b> | <b>2000/2001</b> | <b>2002/2003</b> | <b>2004/2005</b> | <b>2005/2006</b> |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Alumnos           | 4 190.2          | 5 349.7          | 5 780.4          | 5 894.4          | 5 972.2          |
| Maestros          | 23 4239          | 309 123          | 33 1563          | 339 788          | 34 8232          |
| Escuelas          | 19 228           | 28 353           | 30 337           | 3 1208           | 32 011           |

Alumnos: cifras en miles.

Fuentes: cifras 1990/1991 a 2003/2004 SEP (2005b). Cifras 2004/2005 a 2005/2006 INNE (2006).

A partir de estas cifras se puede resaltar un crecimiento considerable en la atención de la población estudiantil en la década de los noventa. Pero, debe señalarse que el crecimiento de 26% de la matrícula en secundaria entre 1993 y 2001 a nivel nacional, fue debido a la expansión de la telesecundaria. Esta situación estimuló la contratación de un número considerable de personal docente y la construcción de centros escolares. Sin embargo, los indicadores presentados por la SEP (2005b) revelan que no todos los niños tienen las mismas oportunidades educativas; y que la atención a la demanda es aún insuficiente. La SEP (2005b) indicó que en el año 2000 según el XII Censo

General de Población y Vivienda, del grupo de edad de 12 a 14 años, 58% no contaba con grado alguno de secundaria, y sólo 31% de jóvenes de 15 años habían completado el nivel.

En el 2001, 86.3% de los alumnos que iniciaron la primaria seis años antes, la concluyeron; un año después, el coeficiente de absorción en secundaria de los egresados de la primaria fue de 93%. Pero, la SEP (2005b) reconoció que en el ciclo escolar 2000-2001, 6.5% de los alumnos inscritos en secundaria la abandonaron de manera temporal o definitiva, porcentaje ligeramente mayor a lo registrado en el ciclo 1993-1994 (6.3%). Además, por género, la deserción fue mayor entre los hombres que entre las mujeres: 7.7% y 5.2%, respectivamente.

El índice nacional de reprobación para el primer grado de secundaria, en ese mismo ciclo escolar, fue de 20.9%, llegando incluso a ser de 30% en algunas entidades del país. En el segundo grado de secundaria este índice se agudizó, ubicándose en 24.9% y descendió de manera significativa en el tercer grado (16.7%).

Ya en el ciclo escolar 2005-2006 (año de introducción de la Reforma de la educación secundaria - RES), la matrícula en secundaria ascendió casi a seis millones de alumnos. La modalidad de secundaria general cubrió el 50.5%; la telesecundaria el 20.6%; la secundaria técnica tuvo una cobertura del 28.2% y la secundaria para trabajadores atendió al 0.7%. Cabe resaltar que para atender esta demanda se contó con un total de 348.235 maestros distribuidos en 32.012 escuelas. El porcentaje de absorción para este nivel educativo fue 94.9%; una cobertura del 91.8%; una eficiencia terminal de 79.2% y una deserción de 7.1% de estudiantes.

Con respecto al estado de Baja California, en el 2005 había un total de 151.452; alumnos matriculados y distribuidos de la siguiente manera: secundaria general 110.414, técnica 34.098; telesecundaria 6.008, y para trabajadores 932. Los indicadores educativos que se reportaron en el estado fueron: 97.1% de absorción; 94.4% de cobertura; 77.8% de eficiencia terminal y 8.1% de deserción de alumnos. Cabe anotar que el estado de Baja California presenta porcentajes por debajo del promedio nacional.

En el caso de los maestros, 9,885 se encuentran adscritos al sistema educativo estatal. Estos docentes están repartidos de la siguiente manera: en la secundaria general, 77.22%; en la técnica, 19.05%; en telesecundaria 2.77%; y para trabajadores 0.63% docentes.

Con respecto a las escuelas en Baja California, se reportan 113 instituciones educativas en el estado, distribuidas de la siguiente manera: secundaria general, 56; técnica, 25; telesecundaria, 31 y una escuela para trabajadores.

Después de definir la secundaria como el último tramo del ciclo obligatorio, la SEP introdujo otra reforma y, en sus documentos, afirmó que la decisión tomada en 1993, fue un paso fundamental para darle un sentido claro al papel de este nivel educativo, pero que tal medida no resolvía por sí sola los problemas relativos a la definición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender, ni el desafío de hacerla más pertinente para los jóvenes (SEP, 2005a); además, el mismo documento indicó que, en la práctica, no se había logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica.

En el año 2006 la Reforma a la Educación Secundaria (RES) se instrumentó en el nivel medio de la educación básica. Dicha reforma planteó como propósito central: a) alcanzar la justicia y la equidad educativas; b) mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y, c) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela. (SEP, 2005b, p. 1)

A diferencia de otras reformas introducidas en el sistema educativo, la RES (2006) se puso a prueba un año antes de su implementación general en 126 escuelas secundarias de 30 entidades federativas; los estados de México y Michoacán decidieron no participar.

En este pilotaje, llamado Primera Etapa de Implementación (PEI), de las 126 escuelas seleccionadas, 59% eran escuelas generales, 39% técnicas y 2% de sostenimiento privado. En teoría, esta implementación permitiría obtener información sobre la aceptación de la reforma entre los docentes, así como proveer información suficiente para orientar la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, generar información oportuna sobre los ajustes y modificaciones en el plan curricular, actualización para los maestros, directivos y equipos técnicos y la construcción de un grupo de maestros que, a partir de su participación en esta primera etapa, pudieran compartir sus experiencias y apoyar la sensibilización y capacitación de otros actores (SEP, 2005, como se cita en Quiroz, 2006).

Como lo expusieron las autoridades educativas (SEP, 2005b), la reforma de la educación secundaria, además de lo estrictamente curricular y pedagógico, exigía la transformación de la gestión y funcionamiento cotidiano de las escuelas. La reforma de la escuela resultaba ineludible para asegurar que el

personal docente y directivo asumiera de manera colectiva la responsabilidad por los resultados educativos de todos sus alumnos, estableciera relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometiera con el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Por ello:

Con el fin de ofrecer alternativas educativas pertinentes, el currículo de la educación secundaria, como último tramo de la escolaridad básica obligatoria, ha de atender la formación integral de todos los educandos, desarrollando las competencias necesarias para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, así como para participar activa y productivamente en la construcción de una sociedad democrática y en el mundo del trabajo. (SEP, 2005b, p. 29)

Respecto a los maestros, se pueden resaltar diferentes implicaciones de la RES en su quehacer diario. En teoría, la intención de las autoridades educativas es que el docente busque estrategias de motivación acordes a los intereses del alumno, con el fin de disminuir los índices de reprobación; esto implica una formación permanente para que el docente esté en condiciones de diseñar estrategias activas, amenas, atractivas y efectivas, y así brindar aprendizajes para la solución de situaciones cotidianas. (SEP, 2005b)

La SEP, partió del supuesto de que el docente no puede ni debe quedar rezagado del conocimiento y del manejo en el uso de las tecnologías de información y comunicación, ya que su función es preparar al alumno para enfrentar los retos de la vida presente. Por ello, debe usar diversas metodologías para captar la atención y el interés del alumno; diseñar estrategias acordes con las características y los intereses de los adolescentes; fomentar el trabajo en equipo para resolver problemas comunes; desarrollar formas de trabajo en el aula para que se garantice la revisión de tareas y el apoyo de alumnos con rezago educativo; impulsar la transversalidad entre asignaturas y situaciones de

la vida cotidiana; generar y organizar espacios académicos en horario regular y extracurricular para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de expresión; mejorar la comunicación con sus alumnos; evitar la monotonía; fomentar valores con el ejemplo; evitar la improvisación en sus clases; utilizar métodos constructivistas en el aula con el fin lograr una educación humanista, estimular el aprendizaje colaborativo; procurar la innovación educativa desde su asignatura; acercarse al conocimiento del entorno familiar y social de sus alumnos y enriquecer las distintas posibilidades de expresión con los estudiantes (SEP, 2006).

Todas estas tareas implican un cambio de trabajo para el docente y una presión social ascendente sobre ellos. Desde la visión oficial, los maestros deben asumir un nuevo rol profesional que corresponda con las expectativas y el protagonismo que la sociedad actual exige.

## ***2.2. Aproximación histórica sobre los docentes***

Los apartados que siguen describen, en primer término, las diferentes caracterizaciones en torno a la figura del docente, y en segundo, se abordan las creencias docentes. El maestro ha surgido como uno de los personajes principales de la acción pedagógica, y de acuerdo con Díaz Barriga (1993) ha asumido un conjunto de tareas históricamente delegadas en función de ciertos procesos de formación, aprendizaje y/o capacitación. Además "no importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido en su práctica: maestro, profesor, enseñante o docente; existe una amplia evidencia por analizar dicha

práctica aún antes que se conformara el sistema educativo nacional” (Díaz Barriga e Inclán, 2001, p. 20).

A partir de la revisión de la literatura (Díaz Barriga, 1993; Torres, 2000; Rivas, 2000; Díaz Barriga e Inclán, 2001; Jiménez, 2003; Ziegler, 2003 y Tatto, 2004), se puede señalar que al docente se le han atribuido diversos papeles a lo largo de la historia. La caracterización del educador ha dependido de los procesos educativos que ha generado y, en específico, de los procesos educativos institucionalizados de los que ha formado parte.

Por ejemplo, en la antigüedad se identificó un tipo de educador preceptor que, en definición de Manacorda (1987, como se cita en Guerra, Gallego y Hernández, 2002) es el que se encuentra relacionado con los *grammatistés*, los *gramáticos* y los *rhétor*, que introducían a los niños en la lengua materna y su cultura en la Edad Antigua.

Una más fue el institutor, quien se formó durante y para el modelo educativo lineal, inspirado en la pedagogía católica. Se preparaba en el desarrollo de la fe, la moral cristiana, en la lectura y la escritura, al igual que en las materias realistas y humanistas. A éstos no sólo se les exigía la debida competencia para instruir bien, sino que tuviesen las facultades y destrezas convenientes para que brillaran por la fuerza de la costumbre. En este modelo, el maestro no debía tener “vicios”, debía ser “prudente” e “ingenioso” (Quiceno, 1988, p. 62).

Otro educador que se ha encontrado y que corresponde a lo propuesto por la pedagogía intuitiva es el docente emisor narrativo de conocimientos. Bajo esta tradición, según Pestalozzi (1927, como se cita en Guerra, Gallego y

Hernández, 2002), se concebía la tarea del maestro como la base y condición del éxito de la educación; a él le correspondía organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que debía ser aprendida; en pocas palabras, trazar el camino y llevar por este a sus alumnos.

Un maestro más, es el que se caracteriza por estar lleno de ilusiones y de expectativas hacia lo que debe ser la profesión. Maestros intelectuales transformadores pero a su vez inseparables de su rutina diaria. Docentes como lo plantea McLaren (2005), capaces de insertar la enseñanza y aprendizaje en la esfera de la política, que exhiban un compromiso y las luchas de los que están en desventaja y oprimidos.

También, de acuerdo con Jiménez (2003), podrían dividirse a los docentes en dos categorías más, los “buenos” y los “malos” maestros. Estos conceptos valorativos pueden ser medidos a través del sentido de pertenencia, reconocimiento de los padres, compañeros de trabajo, la relación con el cuerpo administrativo de la escuela y por los instrumentos para la certificación en los procesos de evaluación docente. Entonces, se podría agregar que: “la manera en la que los maestros entienden la asignatura y desarrollan formas efectivas de enseñarla a los alumnos, distingue a los buenos maestros de los malos” (Shulman, 1987; Kennedy, 1991 como se cita en Tatto, 2004, p. 126).

No habría que olvidar las posturas sociológicas desde las cuales se ha definido al maestro como un “instrumento más del aparato ideológico” (Salomón, 1980). Quienes comparten esta postura, consideran que al maestro se le ha asignado la tarea de instruir al niño para que perciba conocimientos que solo la educación hegemónica quiere que los estudiantes aprendan. Así, desde esta

visión, los maestros son concebidos como personas sin autonomía, ni capacidad de decisión, ni calificados para interpretar el mundo por sí mismo.

Autores como Bowles y Gintis, afirman que las actuaciones del maestro como de la escuela en general corresponden o replican la división social del trabajo capitalista. El argumento es que las relaciones escolares acostumbran a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollan ciertas cualidades, modos de comportamiento, imagen de sí mismos e identificación de clase social que son ingredientes sustanciales para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán en el futuro. Enajenación, disciplina, puntualidad y respeto a la jerarquía establecida son los rasgos que la escuela reproduce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias; en tanto que iniciativa, capacidad de mandar, decidir y diseñar procesos productivos son los rasgos que inculca a los futuros miembros de las clases dominantes". (Ornelas, 1995, p. 148)

En otras palabras, el docente es visto como la máxima autoridad en la clase, y el estudiante, un ser que se adapta a las condiciones y necesidades de la sociedad; sin olvidar, como lo denota Díaz Barriga (1993), que es un elemento esencial para cuidar la conducta de sus educandos. Coincidiendo con Tatto (2004), los maestros por tradición han sido concebidos como insumos del sistema educativo y no como agentes de cambio, sólo han quedado como máquinas con la única función específica de almacenar información para luego recordarla cuando se requiera.

La literatura que analiza al docente lo destaca como ejecutante de propuestas externas y moldeador de las mismas, cuya acción quedó arraigada en el plano de lo específico e inmediato (Gimeno, 1994; como se cita en Jiménez, 2003).

En este mismo sentido, Ziegler (2003) concibe al maestro como destinatario y lector de documentos curriculares que cristalizan ciertas tradiciones culturales, saberes autorizados, prácticas legítimas. Se puede decir entonces, y de acuerdo con Díaz Barriga (1993), que el docente es entendido

como un coordinador de grupos académicos, maestro operario, fabricante de estudiantes y ejecutor de programas establecidos por la esfera central del sistema educativo.

### ***2.3 Entre el ser y debe ser***

Cuando los procesos educativos institucionalizados entran en crisis, la calidad de éstos, o sea, su calidad educativa, y la de los educadores también entran en conflicto. A partir de este fenómeno el educador opta por una práctica educativa más acorde con las exigencias de los tiempos, o del período histórico en que vive la comunidad, el país o la sociedad en su conjunto.

El docente, como el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional (Bar, 1999). Las transformaciones educativas trascienden en las escuelas y llegan al salón de clase por medio del profesor.

En la práctica docente se involucran diversos factores: la condición socioeconómica, la ética, formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico. Todos ellos repercuten en el quehacer docente. Con base en ello, a últimas fechas los documentos oficiales (SEP, 2005a) apuntan la necesidad de formar profesores que sean eficaces y eficientes y que pongan en práctica distintos y adecuados recursos con el fin de elevar el logro educativo.

Sin duda, el docente contemporáneo debe enfrentarse con situaciones difíciles y complejas, con grupos estudiantiles heterogéneos, ambientes

educativos diversos; metamorfosis diaria de la sociedad llamada del conocimiento. En este contexto, cobra relevancia lo dicho por van den Berg (2002) en el sentido de que la característica más sentida por los maestros es la intensificación de su trabajo. En efecto, como lo expresa este autor, el docente ha perdido competencia profesional por la evolución de sus tareas en su entorno y una ética laboral cambiante.

Por su parte, Hernández (2008) señala que la evolución de la praxis escolar se puede lograr cuando el docente decide entregarse a su profesión por una satisfacción propia de realizar con calidad su labor como docente. Pero un aspecto que se debe considerar de lo anteriormente dicho es que no por el hecho de que se le reconozca su trabajo y, por consiguiente, el docente pueda obtener una compensación económica o meramente honorífica, vaya a mejorar el interés del maestro hacia su trabajo.

En resumidas cuentas, la práctica docente es más que una acción, que comprende: los actos mentales, internos, el estado disposicional y las actitudes del sujeto; es una acción intencional objetiva, ya que en todo momento las acciones, están dirigidas por fines conscientes (Hernández, 2008, p. 5).

Al respecto, Jiménez (2003) comenta que los cambios de las condiciones de trabajo generan procesos de cimentación y de edificación. Supuestos desde los que los profesores establecen una serie de opciones y ligan un sinnúmero de compromisos. Esto quiere decir que las palabras trabajadores-profesionales exitosos se vinculan, según este autor, a la demostración de resultados, al protagonismo, a la realización de proyectos innovadores. Pero cabe resaltar que, para que este contexto sea perceptible, el maestro debe navegar por las vías de

los valores de compromiso y responsabilidad con su tarea académica.

Pero, a pesar de lo que se puede decir sobre los docentes, siempre serán concebidos como parte esencial del proceso de la mejora educativa. Tatto (2004) describe un panorama no muy alentador acerca de la competencia docente. Afirma que éstos no han desarrollado la capacidad para autodirigirse de manera efectiva, ni han trabajado juntos con una visión única o coherente para la mejora de sus prácticas y sus escuelas más allá de la visión gubernamental. Al parecer, en el papel se les dice que pueden colaborar de una manera participativa y, democrática, involucrándose de manera personal en la dirección de su escuela y, claro está, de su competencia profesional, y de manera activa en la conducción de la escuela y en su propio desarrollo profesional (Tatto, 2004); pero en la práctica, las reformas implican nuevos términos que los docentes deben articular con sus conocimientos previos; entre ellos, el término de moda: competencias.

La representación de competencias que se utiliza en este contexto se refiere, según Bar (1999), a la capacidad de "hacer con saber" y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Otro acercamiento a este concepto de competencia describe Woodruffe (1992), quien define este término como un conjunto de patrones o pautas de conducta necesarias para desempeñar tareas y funciones laborales de forma eficaz. Esta definición considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad

que permitan ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Otras definiciones que se pueden encontrar se centran en el conocimiento, habilidades y/o conductas transferibles (Quinn, Faerman y Mcgrath, 1990; Ulrich, Brockbank, Yeung y Lake, 1995; Arnold y McKenzie, 1992; Olbarrieta, 1998); otro grupo de autores centran su definición en conocimientos, habilidades y características individuales: (Boyatzis, 1982; Levy-Leboyer, 1997; Spencer y Spencer, 1993), y las definen como la mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades, aspectos de autoimagen, formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones que unas personas manejan mejor que otras.

Una aproximación de competencias en el ámbito educativo la podemos ubicar a partir de lo descrito por Echeverría (1996), al descomponer las competencias profesionales desde los pilares de la educación propuestos por la UNESCO. Estas competencias se pueden definir en:

- a) Competencia técnica (saber): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.
- b) Competencia metodológica (saber hacer): aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las situaciones adquiridas a situaciones novedosas.
- c) Competencia participativa (saber estar): atender el mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
- d) Competencia personal (saber ser): tener una imagen realista de uno mismo,

actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones.

Para Echeverría (1996), las competencias no son potencialidades innatas del ser humano; al contrario, forman parte de una construcción permanente de quien aprende, una clara intencionalidad de producir o desempeñar una tarea específica de manera eficiente y eficaz.

Por consiguiente, la asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad, actualmente, la sociedad se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores.

Cabe considerar que este tipo de procesos y cambios siempre exigirá al maestro la función de: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento dicen algunos autores, de manera que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes, sino de la capacidad de aprender contenidos, con la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas.

En consecuencia, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. Su práctica como docente, de por sí, es cambiante y, además, tienen una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento o situaciones conocidas.

Por esta razón, se puede considerar que las prácticas docentes son más complejas actualmente dentro del contexto escolar. El profesor, en el momento

que sea necesario, debe tomar decisiones y, en la mayoría de los casos, ser el mediador de los problemas entre alumnos, alumno-docente y alumnos directivos docentes.

Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera, y Perera (2000) plantean que las decisiones que toman los profesores generalmente están sometidas a un conjunto de creencias propias que permiten enfrentar la complejidad de su labor como docente, así mismo plantear una serie de creencias personales sobre su entorno o, en sí, una postura ética y holística.

En este sentido, la labor como docente no es una tarea sencilla como a veces se quiere creer. Impartir una clase genera algo más que ofrecer una disertación magistral: es aplicar un método de enseñanza que ayude eficazmente a que los alumnos aprendan con interés.

#### ***2.4. Creencias docentes***

¿Qué podemos entender por creencias? Por mucho tiempo se ha discutido este término. En los textos especializados se encuentran diversas acepciones sobre las creencias; algunos autores emplean de forma genérica el concepto e incluyen otros, lo cual podría suponer que se trata de un cúmulo de elementos interrelacionados. Empecemos entonces con una definición. Para la Real Academia de la Lengua, creencias es el “firme asentimiento y conformidad con algo, o completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos” (RAE, 2010). Es claro que esta definición no nos proporciona elementos suficientes para comprender las creencias del profesorado sobre las reformas.

Por esta razón los especialistas en los últimos 30 años, más exactamente en el contexto magisterial y el campo de la didáctica, no han escatimado esfuerzos para dilucidar este concepto (Borg como se cita en Usó, 2008).

Para ahondar y adoptar una definición en esta investigación, se revisaron estudios empíricos nacionales e internacionales. Estas investigaciones son relevantes porque en ellas se abordan cuestiones sobre las creencias de los docentes ante la reforma, sobre los sistemas educativos y prácticas docentes, y sobre todo porque comparten o llegan a resultados similares.

En el ámbito internacional, autores como Luzón, y Torres, (2006); Rodríguez, (2005); Martinic (2001a); Traver, Sales, Doménech, y Moliner, (2005); Usó, (2008); y Handal y Herrington, (2003) se refieren a las creencias como los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal en cambio McLaren (2005), Schön (2008) y Díaz Barriga (1993) hacen énfasis en el análisis crítico, reflexión y experiencia del docente para asumir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar en su quehacer diario.

Para Luzón y Torres (2006) las creencias de los maestros pueden ser consideradas como la construcción de significados a partir de lo local, en la interacción, desde los afectos y los sentimientos. Tales elementos desde esta óptica, puede desencadenar significados y/o concepciones en el maestro sobre su participación en la práctica social escolar.

Por su parte, Rodríguez (2005) señala que los docentes modifican lo que creen sobre lo que ejercen por la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen creada en sus ciclos de formación inicial. Este autor

añade que el cambio de pensamiento de los docentes sobre su práctica docente muta continuamente gracias a la dinámica de cambio permanente de los sistemas educativos, rutinas burocráticas y viejos esquemas organizacionales de la enseñanza.

Martinic (2001a), en su estudio realizado sobre opiniones de los actores sobre la reforma educativa en Chile, concluye que las representaciones que construyen los propios agentes educativos sobre su realidad, están estrechamente ligadas a la diferenciación social y cultural que caracteriza a la educación chilena. Así mismo, denomina las representaciones docentes como percepciones de su medio a través de lo que ven y creen.

De igual manera, Traver y otros (2005) indican que las creencias docentes varían en función del marco teórico en que se fundamenta la educación, y la relación que existe entre los sujetos del campus y la intencionalidad educativa. Así mismo, argumentan que el pensamiento docente ligado a los estilos de enseñanza, depende de las creencias de los marcos teórico-prácticos que manejan los docentes sobre educación. Es preciso anotar que estos autores estructuran una relación entre creencias y perspectivas. Consideran que las perspectivas docentes son comprensivas e integradoras y fluyen a través de pensamientos (creencias y percepciones) acompañada de una acción (enseñanza, instrucción y gestión), a lo largo de su trayectoria como docentes.

Por otro lado, Usó (2008) muestra en su investigación sobre creencias de docentes sobre la enseñanza, ciertos elementos que permiten entender lo que se define como creencias. Los profesores, como personas que construyen sus propias teorías sobre su enseñanza (Fang, 1996; Richards, 1998; Borg, 2003

como se cita en Usó, 2008), no pueden ser vistos como dominadores de un sinnúmero de principios y teorías de expertos. Partiendo de esta premisa, Gonzales (como se cita en Usó, 2008) definió, a partir de Rokeach, las creencias a partir de tres componentes: a) el cognitivo, relacionado con los conocimientos, b) el afectivo, relacionado con las emociones y c) el conductual, relacionado con la acción.

McLaren (2005) considera más bien que los maestros deben aprender a emplear el análisis crítico y el pensamiento utópico, que en palabras de Henry Giroux (como se cita en McLaren, 2005) combina, el lenguaje de crítica con el lenguaje de la posibilidad. Entonces se puede inferir que los docentes deben instaurar diferentes formas de análisis que reconozcan los espacios, tensiones y oportunidades para las luchas democráticas y las reformas dentro de las actividades diarias y los hechos en los salones de clase. Desde esta postura, el docente debe ser capaz de analizar varios intereses y contradicciones dentro de la sociedad (McLaren, 2005).

Sin embargo, Schön (2008) propone una etiqueta más común: maestro reflexivo. Para este autor, el maestro reflexivo es aquel docente que alberga la posibilidad de inventar sobre la marcha. También dispone de didácticas de aprendizaje, de auto-búsqueda y un cierto discernimiento para atender todos los obstáculos o tareas diarias en su entorno académico. Cabe resaltar que este maestro reflexivo varía en su forma de actuar de acuerdo a la "interpretación de conceptos que haga en el momento" (Schön, 2008, p. 11).

Un autor que coincide con las apreciaciones de Schön es precisamente Díaz Barriga (1993). Este escritor plantea que el profesor se ha visto obligado a

asumir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar en relación a su tarea educativa. Afirma que "la experiencia del docente, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con los estudiantes" (p. 63).

Son muchos los estudios sobre las creencias de los docentes. Connelly y Clandinin (como se cita en Usó, 2008) resumen, en términos generales, los principales vocablos usados en este campo:

En primer lugar, se habla de teorías: teorías implícitas, personales, naturales, etc.;

En segundo lugar, se destaca el término concepciones o ideas: preconcepciones, procesos conceptuales, concepciones populares, ideas personales o ideaciones;

En tercer lugar, se utiliza con mucha frecuencia el término creencias, utilizado generalmente en la tradición anglófona: principios y creencias, presunciones, creencias teóricas;

En cuarto lugar, encontramos los conocimientos o saberes: conocimiento práctico, conocimiento personal, etc. Se les atribuye sobre todo una dimensión práctica;

En quinto lugar, se habla de imágenes: son metáforas generales para pensar la enseñanza o imágenes episódicas referidas a acontecimientos particulares (Calderhead y Robson, 1991);

En sexto lugar, encontramos las representaciones, término generalmente utilizado en la tradición francófona: son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que participan en la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1994); Finalmente, se utiliza la noción de pensamiento. (p. 11)

Por último, a partir de un concepto creado por Cambra (como se cita en Usó, 2008) y de acuerdo con los resultados de los diferentes estudios sobre el pensamiento del profesorado, este autor establece un sistema formado por Creencias, Representaciones y Saberes (CRS), el cual resume la opinión del docente sobre algo en particular. El CRS se refiere respectivamente a: 1) "proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una

dimensión personal; 2) proposiciones cognitivas, no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores; y 3) estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje que están aceptados a nivel social" (p. 12).

Sin embargo, aunque hay una distinción entre creencias, representaciones y saberes, es fácil confundirlos puesto que comparten las siguientes características:

- Están contextualizados, es decir, determinados y desarrollados por los contextos educativos;
- Son personales, particulares y específicos, pero los hay que también son compartidos por un grupo cultural determinado; [...]
- Se mantienen normalmente implícitos e incluyen tanto elementos conscientes y preparados, como otros no conscientes e improvisados;
- Son eclécticos, es decir, son síntesis de saberes que provienen de campos diversos, están poco organizados y contruidos con elementos anecdóticos;
- Constituyen un marco de referencia tácito para la acción práctica, una especie de "caja de herramientas" necesaria y suficiente para abordar la complejidad de las clases;
- Aunque son resistentes al cambio, pueden evolucionar a causa de nuevas experiencias;
- Suelen ser clichés estereotipados. (Cambra como se cita en Usó 2008, p. 12)

De acuerdo con Handal y Herrington (2003), las creencias son sistemas de reflexiones teóricas personales sobre la naturaleza del conocimiento y el saber qué. Y añaden; "las creencias en gran manera son fundamentales para determinar el ritmo de una reforma" (p. 65).

En cuanto al contexto nacional, investigadores como Macotela, Flores y Seda, (1997); Gómez (2003); López Bonilla (2006); Quiroz (2009); y López Bonilla y Tinajero (2009), discuten algunos hallazgos relativos sobre la opinión de docentes sobre su práctica docente y su papel en la escuela, así como la

relación que existe entre las teorías implícitas que tienen los docentes acerca de la enseñanza y su práctica educativa.

De acuerdo a los hallazgos de Gómez (2003), las opiniones de los docentes están estrechamente relacionadas con sus teorías implícitas. Estas teorías comprenden e interpretan las experiencias que están viviendo y a partir de ellas actúan racionalmente. También sirven para dar regularidad a la experiencia y, a su vez, dan estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991, como se cita en Gómez, 2003). Finalmente, se llaman teorías implícitas porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo sino hasta que enfrentan alguna dificultad o, se les pide que las expliciten; en resumen, son las lógicas con las que los individuos comprenden los eventos que perciben, y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges, 1991, como se cita en Gómez, 2003)

Por su parte, López Bonilla y Tinajero (2009), respecto a las opiniones de los docentes ante la reforma del bachillerato apoyándose en Borko y Putnam (1996), resaltan que las creencias de los maestros son determinantes en su práctica docente y funcionan como filtros a través de los cuales aprehenden e interpretan nuevas prácticas de enseñanza. También destacan que los maestros construyen sus opiniones y significados con base en su propio conocimiento de la práctica docente y pueden aceptar o no las opiniones de los otros. Como afirma van den Berg (2002), las reacciones de los maestros frente a las expectativas impuestas desde el exterior y las condiciones cambiantes en el interior de las instituciones son generalmente confusas, llenas de emoción y de contradicción.

De acuerdo con Macotela, Flores y Seda (1997), las opiniones de los docentes son representadas a partir de sus creencias. Estas creencias se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de las experiencias de la escolarización; por lo tanto, las creencias son resistentes al cambio aun cuando los maestros hayan estudiado en las escuelas formadoras de docentes. Según Hollingsworth en 1989 y Lortie en 1975 (como se cita en Macotela, Flores, y Seda, 1997), las creencias pueden ser uno de los principales factores para perpetuar prácticas educativas arcaicas y pocos efectivas. Por su parte, Janney y Snell (1995, como se cita en Macotela, Flores, y Seda, 1997) resaltan que estas creencias afectan en forma diferencial la adopción de propuestas de integración educativa, cambios consecuentes en las políticas y la organización educativa.

López Bonilla (2006) en su investigación *Ser maestro en el bachillerato*, coincide con los diferentes investigadores citados hasta el momento sobre opiniones y creencias de los maestros. Esta autora añade, citando a Richardson, que las creencias de los docentes acerca de la enseñanza son influidas por tres aspectos: su experiencia personal, su experiencia escolar y su experiencia con el conocimiento formal.

Finalmente, Quiroz (2009) en su trabajo investigativo *Epistemologías de la vida cotidiana escolar*, resalta que las creencias son el resultado de una asociación de ideas que se producen a partir de diversos tipos de relación; además, son construcciones personales que se retroalimentan a partir de los fenómenos resultantes del quehacer diario.

En términos generales, las creencias de los profesores tienen que ver con varios aspectos de la profesión docente; entre ellas, con el concepto mismo de educación, con la identidad del educador y su concepto de la tarea docente; como también con la praxis pedagógica: con el concepto de aprendizaje y de enseñanza; con la didáctica y los procesos e instrumentos para mejor realizar la tarea educativa y con la forma de concebir los procesos de comunicación maestro-alumno.

Recapitulando, se han realizado muchos estudios sobre las creencias de los maestros. En algunas investigaciones han sido denominadas como teorías implícitas, otras como perspectivas, apreciaciones, representaciones o saberes. En estas investigaciones se han intentado entender de mejor manera la práctica educativa, puesto que el docente es en definitiva el que desarrolla el currículo que cree y puede realizar con las condiciones que se les brinde para ello y las competencias para las que fue formado.

Las creencias de los docentes constituye uno de los más complejos ámbitos de estudio en el campo del aprender a enseñar; toda una sugerente línea de estudios en torno a las creencias del profesor su origen y permanencia, su intervención en procesos cognitivos, su predominio en los individuos, su relación con la práctica de la enseñanza, ha permanecido hasta el momento.

## *Capítulo 3. Método*

---

## CAPÍTULO III. MÉTODO

En este capítulo a partir de la consideración de que el objeto de estudio es complejo, se decidió estudiar las opiniones de los maestros de una forma descriptiva y transversal. Por ello, se planteó interpretar estas opiniones a través de un diseño combinado: cuantitativo y cualitativo. En el caso de las investigaciones cualitativas, se parte de la idea de que éstas se desarrollan más a través de un proceso inductivo, es decir, de la exploración y descripción para generar perspectivas teóricas; van de lo particular a lo general (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2009). Generalmente, este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. La obtención de los datos consiste en obtener las opiniones y puntos de vistas de los participantes, como sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. En este tipo de enfoque se indaga sobre cuestiones generales y abiertas. La información obtenida se describe, se analiza y se convierten en temas que generalmente reconoce tendencias grupales o personales (Todd, Nerlich y McKeown, cómo se cita en Hernández Sampieri y otros, 2009)

Por otra parte, las investigaciones cuantitativas hacen uso de instrumentos estandarizados y tienen por objetivo probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández Sampieri y otros, 2009). La estrategia metodológica que se aplicó para desarrollar esta investigación se describe a continuación con la finalidad de explicitar los distintos instrumentos utilizados en la recolección de datos y el tipo de análisis al que estos datos fueron sometidos.

### **3.1 Metodología**

Se recabó información a través de la aplicación de dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista semiestructurada para la recolección de información de fuentes directas (docentes). La consulta por cuestionario es la más utilizada en la investigación social de carácter cuantitativo. Se recurre a ella para obtener información de una muestra de individuos; esta muestra es usualmente sólo una fracción de la población bajo estudio. En este estudio, el cuestionario se concibe como un instrumento de 'orden superior': un dispositivo observacional que suscita en su objeto, a su vez, procesos de observación (Navarro, 1995).

Los datos cuantitativos se obtuvieron a través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas desarrollado por Brown, (1994): *Chicago Public School Teachers opinions on school reform*, -Maestros de Escuelas Públicas de Chicago, opiniones sobre la reforma escolar-. Este instrumento consta de 40 preguntas cerradas y 4 abiertas que indagaron la opinión de los maestros sobre varios temas relevantes como el grado de conocimiento sobre la reforma y los aspectos a considerar en el cambio de su práctica como docente, entre otros (Anexo 1).

Este instrumento fue adaptado al español por López Bonilla y Tinajero (2009) y aplicado para el estudio de las opiniones de los docentes de bachillerato. Este estudio tomó como referencia esta adaptación por contar con la rigurosidad necesaria para el contexto escolar y municipal de la presente investigación. Sin

embargo, se ajustaron algunas preguntas pertinentes al nivel que se estudió (Anexo 2).

Cabe resaltar, como lo afirma Duverger (1978), que las clases de preguntas provistas en los cuestionarios se clasifican según la libertad y la naturaleza de respuesta del individuo. De acuerdo a su libertad de respuesta, el cuestionario tiene 44 preguntas cerradas y 4 abiertas. Según su naturaleza, las primeras 13 preguntas corresponden a preguntas de hecho; es decir, el individuo puede responder precisamente y apreciar fácilmente la información que se le solicita. Seguidamente aparecen 31 preguntas de intención o de opinión con opción de respuesta cerrada y por último 4 preguntas de opinión con respuesta libre.

En cuanto a los datos cualitativos, se recolectaron a través de cuatro entrevistas semiestructuradas a informantes clave, "logrando una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema" (Janesick, 1998, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 597).

Las entrevistas semiestructuradas permitieron una comunicación personal, flexible y abierta del entrevistador con el entrevistado, y tal como lo afirma Janesick (1998), a través de las preguntas y respuestas se logró una comunicación y una construcción conjunta de significados respecto a un tema (la reforma en secundaria). Este tipo de entrevistas se basa principalmente en una guía de asuntos o preguntas, y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados; es decir, no todas las preguntas están predeterminadas.

Finalmente, este trabajo centró su interés sobre un escenario específico: los centros escolares de secundaria de Ensenada y como objeto de estudio: las

opiniones y creencias de los docentes en el contexto de la Reforma de la Secundaria, 2006 (RES).

### ***3.2 Participantes***

Los participantes en esta investigación fueron los maestros pertenecientes al nivel medio de educación básica de escuelas integradas a los subsistemas estatal y federal. Los docentes estaban adscritos en las diferentes modalidades (general, técnica, telesecundaria) en los turnos (matutino y vespertino).

Según datos proporcionados por el Centro de Maestros de la Secretaría de Educación Municipal de Ensenada, en 2009, los docentes adscritos a las escuelas públicas del municipio de Ensenada eran mil sesenta y cuatro (1064), y ciento cincuenta y dos (152) en escuelas particulares, para un total de mil doscientos dieciséis (1216).

Dado el interés por conocer las opiniones de dichos maestros, se decidió por una muestra intencional. Se determinaron las sedes con el mayor número de maestros reunidos para los cursos de capacitación. El total de maestros asistentes en estas sedes fue de 2230 (incluye maestros de primaria y preescolar). El interés se centró en todos los maestros pertenecientes al sistema educativo público.

Se tomó como muestra para la investigación al grupo constituido por todos los maestros asistentes al curso básico de formación continua en las siguientes sedes: Secundaria Diurna No. 2, Secundaria Héctor Migoni No.1, Secundaria No. 9, Secundaria Técnica No. 20, Secundaria No. 8, Secundaria No. 28, Escuela Primaria Justo Sierra. Estas jornadas de capacitación se realizan antes de iniciar cada ciclo escolar. El número de maestros a quienes se les aplicó el cuestionario

fue de 289. De entre ellos, a 4 se les pidió su consentimiento para ser entrevistados.

En cuanto al perfil de los entrevistados, se atendió a tres criterios: uno, ser maestro de secundaria en servicio; dos, haber asistido a los cursos básicos de formación continua para docentes al inicio del ciclo escolar 2009-2010, y tres, destacarse como un maestro con sentido crítico y participativo en los cursos. Básicamente, se les preguntó a los 4 maestros seleccionados sobre los siguientes aspectos: propósito de la reforma; cambios de la reforma educativa, aciertos y desaciertos de la reforma escolar; implementación y capacitaciones y en general sobre su experiencia como docente ante el cambio.

### ***3.3 Procedimiento***

#### **3.3.1 Cuestionario**

Una vez determinados los lugares en donde recibirían la capacitación, se procedió a realizar una jornada de preparación con los aplicadores del instrumento. Las características de estos colaboradores consistieron básicamente en ser profesionistas y tener experiencia similar en aplicación de instrumentos en investigación educativa.

Para la aplicación del instrumento, se contó con el permiso del Centro de Maestros. Se optó por aplicarlo al principio de las jornadas de capacitación o, antes de la hora de descanso para tratar de incluir al mayor de número de maestros. Algunos maestros mostraron inconformidad sobre la aplicación del cuestionario; sin embargo, accedieron a responderlo voluntariamente. La aplicación duró alrededor de 20 minutos.

Cabe resaltar que se analizaron las bases de datos del Centro de Maestros con detenimiento, con la finalidad de detectar la mayor concentración de maestros en las escuelas para dicha aplicación. De igual manera, se tenía conocimiento de que en estas jornadas pedagógicas los maestros eran reunidos sin distinción de la modalidad en la que enseñan (técnica, general o telesecundaria). A pesar de la información con la que se contó sobre la composición aleatoria de los grupos de maestros durante las jornadas de capacitación, los maestros de telesecundaria no están representados en la muestra del presente estudio.

### **3.3.2 Entrevistas**

Para la obtención de datos cualitativos se utilizó la entrevista; una de las maneras más comunes de obtener información en la investigación social. El empleo de este instrumento se justifica porque permite "generar" (Mason, 1996), más que "recoger", información sobre aspectos subjetivos de los informantes: creencias, valores, actitudes, conocimientos y opiniones que son susceptibles de ser interpretados desde la perspectiva del propio sujeto enunciador. Para este proceso se solicitó la participación de cuatro maestros; éstos cumplieron las condiciones anteriormente descritas. Para su selección se tuvo en cuenta, también, que fueran participativos y críticos en las jornadas de capacitación. En el desarrollo de las entrevistas se cumplieron las exigencias mínimas de los docentes: lugar de la entrevista y anonimato. La duración de las entrevistas varió de 35 minutos a una hora.

Luego de grabada la información, se transcribieron las entrevistas en el procesador de datos Word; codificándolas a través de técnicas de análisis de

contenido con la finalidad de ubicar patrones de respuesta con relación a los objetivos de investigación (anexo 4).

### ***3.4 Análisis de los datos***

#### **3.4.1 Cuestionario**

Cabe señalar que el cuestionario es el de mayor uso en las investigaciones de enfoques y diseños cuantitativos. El análisis de la información recabada en este tipo de enfoque recae en procedimientos estadísticos encaminados hacia la inferencia de una muestra, sobre una población o referencia más amplia (Camargo, 2001).

Una vez recabada la información y almacenados los datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés), se procedió a ejecutar la opción de estadísticos básicos para su análisis descriptivo. Se capturó toda la información de los cuestionarios en un archivo de tipo .sav (formato SPSS) para su procesamiento estadístico. De esta forma, se procedió a estudiar los datos a través de tablas con descriptivos básicos correspondientes. Posteriormente, por medio de las herramientas del programa, se elaboraron tablas de frecuencia. Esta fue la mejor manera de empezar un análisis estadístico básico. Estas tablas permitieron ordenar y organizar los datos recopilados.

#### **3.4.2 Entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario**

Las entrevistas y las respuestas abiertas se analizaron utilizando técnicas de análisis de contenido. Tanto las respuestas de las preguntas abiertas del

cuestionario como las de las entrevistas fueron almacenadas en hojas de Word; organizadas de acuerdo a su respuesta y finalmente codificadas a través de una serie de categorías emergentes.

Es preciso anotar, que en el ámbito de la educación, el estudio de este tipo de fenómenos no puede estar limitado solamente a la simple identificación o cuantificación de elementos, sino que debe pensarse y establecerse como una organizada descripción temática, pormenorizando detalladamente las características, creencias, ideales e interacciones de una *comunidad de práctica*.

El análisis de contenido de la información colectada proporcionó una serie de conocimientos, nuevas interpretaciones y una representación de los hechos. Esta fue una herramienta pertinente que permitió, a través de los datos recabados, producir inferencias del objeto de estudio: las opiniones de los docentes de secundaria. Como lo indica Krippendorff (1990), el análisis de contenido, puede considerarse como el "conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos" (p.11).

Por su parte, Andreú (2001) menciona que el análisis de contenido se basa en la lectura textual o visual de una manera sistemática, objetiva, replicable y válida. La característica principal de esta técnica es que combina específicamente la observación y la producción de datos, y la interpretación o análisis de los datos.

El tratamiento aplicado a la información recopilada fue una codificación – cifrar numéricamente la información- y una categorización. El análisis consistió en buscar las palabras clave a lo largo de todo el discurso, registrar el número de

ocurrencias, establecer los conceptos y temas en los que dichas palabras surgen y los campos semánticos y constelaciones significativas que generan.

## *Capítulo 4. Resultados*

---

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Este capítulo concentra la descripción de los datos recolectados en dos momentos de la investigación: el primero, el cuestionario de opinión a 287 maestros sobre la reforma escolar en secundaria; y el segundo, el análisis de las cuatro entrevistas efectuadas a docentes de este mismo nivel de la ciudad de Ensenada.

Para la presentación de los datos, éstos han sido separados en dos apartados. El primero describe la información procesada proveniente del cuestionario aplicado, dividida en seis subapartados: a) caracterización de la muestra; b) grado de conocimiento de la reforma por los docentes; c) opiniones de los docentes; d) factores que mejorarían la educación bajo la reforma escolar; e) impacto general de la reforma en las escuelas; y f) análisis de contenido a cuatro preguntas abiertas (1148 respuestas); y el segundo, contiene el análisis de contenido inductivo realizado a las entrevistas hechas a cuatro maestros.

### ***4.1. Cuestionario***

#### **4.1.1 Caracterización de la muestra**

Los docentes están adscritos al sistema educativo estatal (escuelas federales y estatales). Como era de esperarse, los datos arrojaron que un gran porcentaje de maestros pertenecen a escuelas de la modalidad general. Sin embargo, 23.1% de profesores de escuelas técnicas están representados en la muestra, no así los profesores de telesecundaria (1 maestro). En relación al tipo

de sostenimiento, se puede observar que hubo una relativa proporcionalidad con respecto al tipo de sostenimiento educativo. La diferencia de porcentaje entre escuelas federales y estatales es de alrededor de 17%.

Del total de cuestionarios aplicados, se obtuvo que 56.4% de los docentes laboran por las mañanas, 25.4% por la tarde, y el resto (18.1%) trabajan los dos turnos.

**Tabla 3. Modalidad, sostenimiento y turno de la muestra**

| <b>Modalidad</b>     | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| General              | 211               | 73.5              |
| Técnica              | 75                | 26.1              |
| Telesecundaria       | 1                 | .3                |
| Total                | 287               | 100.0             |
| <b>Sostenimiento</b> |                   |                   |
| Estatal              | 168               | 58.5              |
| Federal              | 119               | 41.5              |
| Total                | 287               | 100.0             |
| <b>Turno</b>         |                   |                   |
| Matutino             | 162               | 56.4              |
| Vespertino           | 73                | 25.4              |
| Los dos turnos       | 52                | 18.1              |
| Total                | 287               | 100.0             |

Con respecto al perfil del maestro, éste se delimita por siete variables: género, edad, número de años trabajando como maestro, número de años trabajando como maestro de secundaria, formación profesional, continuación de estudios y tipo de contratación.

Con referencia al género de los docentes, dentro de la muestra hubo un número superior de maestras (59.6%). Con respecto a la edad, más del 50% de los maestros se encuentran en el rango de edad de 41 a 55 años. 39% para el intervalo de edad comprendido entre 26 y 40 años; y como valores extremos sólo 4 maestros de 20 a 25 años y 13 docentes con edades superiores a 56 años.

**Tabla 4. Edad de los docentes**

| Edad  | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| 20-25 | 4          | 1.4        |
| 26-30 | 21         | 7.3        |
| 31-35 | 47         | 16.4       |
| 36-40 | 44         | 15.3       |
| 41-45 | 72         | 25.1       |
| 46-50 | 58         | 20.2       |
| 51-55 | 28         | 9.8        |
| >56   | 13         | 4.5        |
| Total | 287        | 100.0      |

En relación al número de años trabajando como maestro, se observó que 44.6% de docentes tiene alrededor de 30 años de servicio; y 37.3% reportó 10 años. Como valores extremos, 15.7% ha trabajado 5 años y 2.4% más de 31 años.

Comparando los años de trabajo con los años de servicio específicamente en secundaria, se encontró rangos similares entre los años comprendidos de 21 a más 31 años de servicio como docente. En cambio, hubo una distribución significativa de porcentajes entre los años trabajando como maestro y los años trabajando en secundaria, por ejemplo: de 1 a 5 años como maestro (15.7%), sólo 3.5% no trabajaba en secundaria; de 6 a 10 años como maestro (25.1%), 1.6% no trabajaba en ese nivel; de 11 a 15 años como maestro (12.2%), 10.4% no trabaja en secundaria; y de 16 a 20 años de servicio (21.6%), sólo 6.6% no laboraba en el nivel medio. Esto quiere decir que de los 214 docentes que tienen entre 1 a 20 años de servicio, 63 docentes (22.1%) no habían trabajado en secundaria antes de la reforma escolar.

Por último, con respecto al tipo de contratación docente, se encontró que casi la mitad de los maestros (47.4%) tiene nombramiento de tiempo completo en el sistema educativo. Otro porcentaje similar, 44.6%, de profesores tiene nombramiento por horas y solo 23 maestros están contratados por medio tiempo.

**Tabla 5. Número de años trabajando en el sistema y en secundaria**

| Años trabajando en el sistema | F   | %     | Años trabajando en secundaria | F   | %     | Tipo de contratación | F   | %     |
|-------------------------------|-----|-------|-------------------------------|-----|-------|----------------------|-----|-------|
| 1-5                           | 45  | 15.7  | 1-5                           | 35  | 12.2  |                      |     |       |
| 6-10                          | 72  | 25.1  | 6-10                          | 71  | 24.7  |                      |     |       |
| 11-15                         | 35  | 12.2  | 11-15                         | 65  | 22.6  | Por horas            | 128 | 44.6  |
| 16-20                         | 62  | 21.6  | 16-20                         | 43  | 15.0  | Medio tiempo         | 23  | 8.0   |
| 21-25                         | 42  | 14.6  | 21-25                         | 42  | 14.6  | Tiempo completo      | 136 | 47.4  |
| 26-30                         | 24  | 8.4   | 26-30                         | 24  | 8.4   | Total                | 287 | 100.0 |
| >31                           | 7   | 2.4   | >31                           | 7   | 2.4   |                      |     |       |
| Total                         | 287 | 100.0 | Total                         | 287 | 100.0 |                      |     |       |

Respecto a su formación profesional inicial, según lo declarado por los docentes, la mayoría (75.6%) del profesorado de secundaria es egresado de universidades; sólo 17.6% obtuvo el grado de licenciatura en escuelas normales. Del total, sólo cuatro maestros habían estudiado carreras técnicas. En relación a sus estudios posteriores, 36.6% de los docentes reportó no haber continuado estudiando después de su egreso de la licenciatura, 24.3% ha cursado estudios de posgrado (maestría y doctorado), y 39.1% optó por estudios cursos de especialización y diplomados.

**Tabla 6. Formación inicial y en servicio**

| <b>Formación inicial</b>                     | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|-------------------|-------------------|
| Licenciado Normalista                        | 17                | 5.9               |
| Licenciado Universitario                     | 217               | 75.6              |
| Otros  | 49                | 17.1              |
| Técnica                                      | 4                 | 1.4               |
| <b>Total</b>                                 | <b>287</b>        | <b>100.0</b>      |
| <b>Formación en servicio</b>                 |                   |                   |
| <b>Ninguno</b>                               | 105               | <b>36.6</b>       |
| Diplomado                                    | 32                | 11.1              |
| Especialización                              | 42                | 14.6              |
| Maestría                                     | 43                | 15.0              |
| Doctorado                                    | 2                 | .7                |
| Diplomado-especialización-maestría-doctorado | 5                 | 1.7               |
| Diplomado-especialización-maestría           | 6                 | 2.1               |
| Diplomado-especialización                    | 38                | 13.2              |
| Especialización - maestría                   | 5                 | 1.7               |
| Diplomado-maestría                           | 2                 | .7                |
| Maestría-doctorado                           | 3                 | 1.0               |
| Especialización-maestría-doctorado           | 4                 | 1.4               |
| <b>Total</b>                                 | <b>287</b>        | <b>100.0</b>      |

#### **4.1.2 Conocimiento general de la reforma educativa por los docentes**

En esta sección se describen tres aspectos: Conocimiento de los docentes sobre la reforma en una escala descendente (excelente, bueno, regular y pobre); número de cursos que enseñaron antes de la reforma; y el número de cursos que impartieron después de la implementación de la reforma.

Sobre su conocimiento de la reforma, 51.9% de los docentes reconoce que tiene un buen y/o excelente conocimiento de la misma; no obstante, 48.1% de los maestros, casi la mitad de los maestros, afirma tener un conocimiento regular y pobre.

**Tabla 7. Conocimiento de la reforma educativa.**

| Conocimiento | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Pobre        | 24         | 8.4        |
| Regular      | 114        | 39.7       |
| Buena        | 137        | 47.7       |
| Excelente    | 12         | 4.2        |
| Total        | 287        | 100.0      |

Respecto a cuántos cursos impartió antes de la reforma, 65.2% de los docentes solo enseñaba un curso, 22.6% entre dos y tres cursos, y como casos excepcionales, 4.5% de los maestros entre cuatro y cinco cursos 4.5%. Cabe anotar que se presentó una característica particular en los resultados: 7.7% eran neófitos en la enseñanza de la educación secundaria.

**Tabla 8. Cursos impartidos antes y después de la reforma**

| Número de cursos impartidos después de la reforma. | F   | %           |
|--|-----|-------------|
| <b>El mismo curso</b>                              | 161 | <b>56.1</b> |
| Dos mismos cursos                                  | 31  | <b>10.8</b> |
| Tres mismos cursos                                 | 4   | <b>1.4</b>  |
| Cuatro mismos cursos                               | 1   | <b>.3</b>   |
| Uno mismo más un curso diferente                   | 9   | 3.1         |
| Tres mismos más un curso diferente                 | 1   | .3          |
| Uno mismo más dos diferentes cursos                | 1   | .3          |
| Uno mismo más tres diferentes cursos               | 2   | .7          |
| Uno mismo menos un curso                           | 3   | 1.0         |
| Dos mismos menos un curso                          | 1   | .3          |
| Uno mismo menos un curso                           | 5   | 1.7         |
| Primera vez un curso                               | 22  | 7.7         |
| Un curso diferente                                 | 18  | 6.3         |
| Primera vez dos 2cursos                            | 2   | .7          |
| Dos mismos más un curso diferente                  | 2   | .7          |
| Uno mismo menos tres cursos                        | 5   | 1.7         |
| Dos mismos menos dos cursos.                       | 4   | 1.4         |
| Ninguno  | 5   | 1.7         |

| Número de cursos impartidos antes de la reforma. | F          | %            |
|--|------------|--------------|
| <b>Un curso</b>                                  | 187        | <b>65.2</b>  |
| Dos cursos                                       | 54         | 18.8         |
| Tres cursos                                      | 11         | 3.8          |
| Cuatro cursos                                    | 12         | 4.2          |
| Cinco cursos                                     | 1          | .3           |
| Ninguno  | 22         | 7.7          |
| <b>Total</b>                                     | <b>287</b> | <b>100.0</b> |

|                              |            |            |
|------------------------------|------------|------------|
| Uno mismos menos dos cursos  | 3          | 1.0        |
| Dos mismos menos tres cursos | 1          | .3         |
| Dos diferentes               | 6          | 2.1        |
| <b>Total</b>                 | <b>287</b> | <b>100</b> |

Por último, en referencia con el número de cursos impartidos después de la implementación de la reforma escolar, resultó un *collage* de combinaciones; del 65.2% de maestros que enseñaron un curso antes de la reforma, sólo 56.1% lo volvió a dar. En cambio, aumentó el porcentaje de quienes impartían antes de la reforma dos cursos: de 10.8 a 18.8%, y 6.3% de los docentes volvieron a enseñar entre tres y cuatro cursos después de la reforma con respecto al 8% antes de la reforma. Ahora, si se analiza la tabla de frecuencias, 39 docentes enseñaron entre uno y dos cursos diferentes después de la implementación; y por primera vez, 1 ó 2 cursos, 24 docentes. En total, 63 docentes afrontaron cambios significativos en su quehacer diario como maestro. Sin embargo, esto no quiere decir que sólo estos maestros enfrentaron un cambio; de los docentes restantes, muchos pasaron de cuatro, tres o dos cursos a un sólo curso después de la implementación de la reforma escolar.

#### **4.1.3 Opinión de los docentes sobre la reforma educativa**

Con respecto a los estudiantes, más del 50% de los docentes opinaron que, en efecto, la reforma sí ha mejorado el logro académico de los estudiantes; sin embargo 38.7% de maestros afirman lo contrario, y 12.9% no sabe, sí la reforma ha influido en el logro académico de los alumnos. En cuanto a la disciplina de los

estudiantes, el panorama no es muy optimista: 57.8% de los profesores afirmó que la disciplina en el aula no se ha mejorado, 37.3% opinó que sí ha mejorado, y 4.9% respondió no saber.

**Tabla 9. Logro y disciplina de los estudiantes**

| Logro educativo |            |       | Disciplina |            |             |
|-----------------|------------|-------|------------|------------|-------------|
| Respuesta       | Frecuencia | %     | Respuesta  | Frecuencia | %           |
| No              | 111        | 38.7  | No         | 166        | <u>57.8</u> |
| Si              | 139        | 48.4  | Si         | 107        | 37.3        |
| No sé           | 37         | 12.9  | No sé      | 14         | 4.9         |
| Total           | 287        | 100.0 | Total      | 287        | 100.0       |

Finalmente, si se comparan las tablas de frecuencia de asistencia de alumnos versus baja de alumnos en la escuela, se percibe una contradicción entre lo expresado por los maestros. 51.9% de maestros afirmó que la reforma sí ha mejorado la asistencia de los alumnos, pero también el 61.7% dice que no ha impedido la baja de alumnos.

**Tabla 10. Asistencia y bajas de alumnos.**

| Asistencia | Frecuencia | %     | Bajas | Frecuencia | %           |
|------------|------------|-------|-------|------------|-------------|
| No         | 104        | 36.2  | No    | 177        | <u>61.7</u> |
| Si         | 149        | 51.9  | Si    | 65         | 22.6        |
| No sé      | 34         | 11.8  | No sé | 45         | 15.7        |
| Total      | 287        | 100.0 | Total | 287        | 100.0       |

Los maestros tuvieron también la oportunidad de opinar sobre algunas características de sus claustros de trabajo. Las opiniones de los docentes se

encuentran divididas respecto al ambiente en la escuela: 48.4%: de los docentes reportó que la reforma sí había mejorado el ambiente; pero, 45.6% que no. Observando la tabla 11, las opiniones son favorables sobre la mejora del ambiente de clases: 70.4%, afirma que ha mejorado, sin embargo 25.8% no estuvo de acuerdo.

**Tabla 11. Ambiente en la escuela y en el aula.**

| Ambiente en la escuela |            |       | Ambiente en el aula |            |       |
|------------------------|------------|-------|---------------------|------------|-------|
| Respuesta              | Frecuencia | %     | Respuesta           | Frecuencia | %     |
| No                     | 131        | 45.6  | No                  | 74         | 25.8  |
| Si                     | 139        | 48.4  | Si                  | 202        | 70.4  |
| No sé                  | 17         | 5.9   | No sé               | 11         | 3.8   |
| Total                  | 287        | 100.0 | Total               | 287        | 100.0 |

Sobre el aprendizaje en el salón de clases, 67.2% de los profesores aseveran que la reforma sí ha mejorado este aspecto, aunque 23% anotó que no. En cuanto al apoyo de los padres, 67.9% de los maestros consideran que hace falta apoyo de los padres de familia; y sólo 18.8% piensa que esta reforma ha impulsado el apoyo de los padres de manera positiva.

**Tabla 12. Aprendizaje en el salón de clases y apoyo de los padres de familia.**

| Respuesta | Aprendizaje en el salón de clases |       | Respuesta | Apoyo de los padres de familia |       |
|-----------|-----------------------------------|-------|-----------|--------------------------------|-------|
|           | Frecuencia                        | %     |           | Frecuencia                     | %     |
| No        | 66                                | 23.0  | No        | 195                            | 67.9  |
| Si        | 193                               | 67.2  | Si        | 54                             | 18.8  |
| No sé     | 28                                | 9.8   | No sé     | 38                             | 13.2  |
| Total     | 287                               | 100.0 | Total     | 287                            | 100.0 |

Más de la mitad de los maestros señalaron que este cambio educativo ha mejorado el porcentaje de graduados. La otra mitad de los docentes tuvieron opiniones encontradas. 23.3% dijo que no y 24.4% afirmó que no sabía.

**Tabla 13. Mejora del porcentaje de graduados**

| Respuesta | Frecuencia | %     |
|-----------|------------|-------|
| No        | 67         | 23.3  |
| Si        | 150        | 52.3  |
| No sé     | 70         | 24.4  |
| Total     | 287        | 100.0 |

Finalmente, se encontraron opiniones divididas en el aspecto del apoyo administrativo; del total de maestros, 133 afirmaron que no y 135 docentes afirmaron que la reforma a la secundaria sí ha mejorado el apoyo administrativo.

**Tabla 14. Apoyo administrativo.**

| Respuesta | Frecuencia | %     |
|-----------|------------|-------|
| No        | 133        | 46.3  |
| Si        | 135        | 47.0  |
| No sé     | 19         | 6.6   |
| Total     | 287        | 100.0 |

Las opiniones de los docentes indican que 64.1% están satisfechos en el trabajo. También, más de la mitad de los maestros (53%) afirma que las relaciones entre los docentes han mejorado, aunque 29.3% de la muestra asevera que no ha sido así. Cabe anotar que 17.8% de los maestros realmente no sabe si ha habido cambio negativo o positivo en este aspecto.

**Tabla 15. Satisfacción y relaciones en el trabajo.**

| Satisfacción en el trabajo | Frecuencia | %     | Relaciones en el trabajo | Frecuencia | %     |
|----------------------------|------------|-------|--------------------------|------------|-------|
| No                         | 80         | 27.9  | No                       | 84         | 29.3  |
| Si                         | 184        | 64.1  | Si                       | 152        | 53.0  |
| No sé                      | 23         | 8.0   | No sé                    | 51         | 17.8  |
| Total                      | 287        | 100.0 | Total                    | 287        | 100.0 |

En cuanto a la moral del docente, menos de la mitad de los maestros (47%) afirman que ha habido algún cambio; sin embargo, 29.3% está en desacuerdo con la anterior postura y 23.7% no sabe si ha ocurrido algún cambio.

**Tabla 16. Moral del docente**

| Respuesta | Frecuencia | %     |
|-----------|------------|-------|
| No        | 84         | 29.3  |
| Si        | 135        | 47.0  |
| No sé     | 68         | 23.7  |
| Total     | 287        | 100.0 |

Por último, más de la mitad de los consultados (58.5%) opina que se han involucrado en mayor medida en las decisiones que se toman en la escuela, 32.1% dicen que no ha sido así, y 9.4% respondió no se.

**Tabla 17. Grado en que el docente se involucra en las decisiones que hay que tomar**

| Respuesta | Frecuencia | %     |
|-----------|------------|-------|
| No        | 92         | 32.1  |
| Si        | 168        | 58.5  |
| No sé     | 27         | 9.4   |
| Total     | 287        | 100.0 |

Por otro lado, se encontró que 53.3% de los docentes consideró que sus condiciones de trabajo no han mejorado, pero 41.8% contestó lo contrario.

**Tabla 18. Condiciones de trabajo del maestro.**

| Respuesta | Frecuencia | %     |
|-----------|------------|-------|
| No        | 153        | 53.3  |
| Si        | 120        | 41.8  |
| No sé     | 14         | 4.9   |
| Total     | 287        | 100.0 |

Respecto a los factores que los maestros consideraron que mejorarían la educación, sólo se tomaron en cuenta para esta descripción 223 cuestionarios. El motivo por el cual no se tomó la totalidad de los cuestionarios fue por la confusión que hubo en el momento de ejecutar esta sección en los cuestionarios (factores que mejorarían la educación bajo la reforma escolar), el cual consistía ordenar por orden de importancia del 1 al 12 una serie de factores predeterminados en el cuestionario, en donde el 1 era el más primordial y el 12 menos importante. Los 223 cuestionarios válidos arrojaron que los docentes consideran que el aspecto más importante que mejoraría la educación bajo la reforma sería contar con el material de instrucción adecuado, y con una pequeña diferencia, en segundo lugar, contar con más apoyo por parte de los padres de familia. En cambio, como factores menos importantes se encontró aumentar el salario de los maestros (onceavo lugar) y reducir el tamaño de la clase (decimo segundo lugar).

**Tabla 19. Factores que mejorarían la educación bajo la reforma escolar**

| Orden de importancia | Factores  | Media |
|----------------------|---|-------|
| 1                    | Contar con el material de instrucción adecuado              | 5.10  |
| 2                    | Contar con más apoyo de los padres de familia               | 5.14  |
| 3                    | Resolver el problema de disciplina de los estudiantes       | 6.11  |
| 4                    | Mas tiempo preparación clases para el maestro               | 6.22  |
| 5                    | Reducir el número de estudiantes que ingresan por escuela   | 6.23  |
| 6                    | Mas apoyo de la administración en la disciplina estudiantil | 6.34  |
| 7                    | Reducir el trabajo administrativo de los maestros           | 6.50  |
| 8                    | Mas Seguridad en las escuelas                               | 6.58  |
| 9                    | Contar con más autonomía el docente en el salón de clases   | 7.02  |
| 10                   | Aumentar el personal de apoyo académico                     | 7.09  |
| 11                   | Aumentar el salario de maestros                             | 7.70  |
| 12                   | Reducir tamaño de clase                                     | 7.98  |

#### 4.1.4. Impacto general de la reforma en la escuela

Culminando con el ciclo de preguntas cerradas del cuestionario respondido por los maestros, se les preguntó a los docentes el impacto general de la reforma escolar. Con respecto a la política, el 68.6% de ellos afirma que las escuelas se han politizado y sólo 19.2% dice lo contrario. Casi la mitad de los docentes (46%) coincidió en señalar que el director generalmente está apoyando a los maestros, pero 38.3% opina lo contrario. 15.7% no sabe. Sin embargo, ante esta situación 64.5% comentó que el director no es más eficiente posterior a la reforma, aunque un número pequeño de maestros que aseveran que sí (24%). Finalmente, sobre sí la reforma en general ha sido exitosa, los maestros respondieron negativamente (51.9%). Apoyaron a la reforma solo 18.5%, y el resto (29.6%) no sabe si hubo un cambio positivo o negativo.

**Tabla 20. Impacto general de la reforma**

| <b>¿Las escuelas se han politizado?</b>                            | <b>Frecuencia</b> | <b>%</b> |
|--|-------------------|----------|
| No   | 55                | 19.2     |
| Sí   | 197               | 68.6     |
| No sé  | 35                | 12.2     |
| Total  | 287               | 100.0    |
| <b>¿El director de la escuela es más eficiente con la reforma?</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>%</b> |
| No   | 185               | 64.5     |
| Sí   | 69                | 24.0     |
| No sé  | 33                | 11.5     |
| Total  | 287               | 100.0    |
| <b>¿El director generalmente está apoyando a los maestros?</b>     | <b>Frecuencia</b> | <b>%</b> |
| No   | 110               | 38.3     |
| Sí   | 132               | 46.0     |
| No sé  | 45                | 15.7     |
| Total  | 287               | 100.0    |
| <b>¿En general, la reforma ha sido exitosa?</b>                    | <b>Frecuencia</b> | <b>%</b> |
| No   | 149               | 51.9     |
| Sí   | 53                | 18.5     |
| No sé  | 85                | 29.6     |
| Total  | 287               | 100.0    |

#### **4.1.5. Consideraciones generales de los docentes**

Para conocer la opinión de los maestros sobre la reforma educativa en la secundaria en sus palabras, al final del cuestionario se indagó sobre cuatro tópicos: sí la reforma ha mejorado su escuela, las debilidades y las fortalezas de la reforma, y los cambios necesarios para mejorar la reforma. Las respuestas de los docentes resumen de alguna manera, la perspectiva general que tienen sobre la reforma escolar.

A la primera pregunta abierta del cuestionario, ¿La reforma escolar ha mejorado su escuela? Se encontraron tres categorías: Sí, No y algunos aspectos. En las, dos tipos de respuestas sí y no, sobresalen y coinciden cuatro sub-categorías. En el caso de la categoría algunos aspectos, respuestas como los

recursos, administración, docentes y alumnos son los más relevantes por los docentes. La siguiente tabla resume dichas categorías.

**Tabla 21. La reforma escolar ha mejorado su escuela**

| Categoría              | Respuesta                                    | Frecuencia |
|------------------------|--|------------|
| Sí<br>103              | Los alumnos                                  | 32         |
|                        | Los recursos                                 | 26         |
|                        | Instrumentación de la reforma                | 26         |
|                        | Los maestros                                 | 19         |
| No<br>108              | Instrumentación de la reforma                | 47         |
|                        | Los maestros                                 | 23         |
|                        | Los recursos                                 | 21         |
|                        | Los alumnos                                  | 17         |
| Algunos aspectos<br>20 | Los recursos                                 | 7          |
|                        | Aspectos administrativos, docentes y alumnos | 13         |

#### **4.1.5.1 La reforma escolar ha mejorado su escuela (Categoría Si)**

Con respecto a las respuestas afirmativas, desde la perspectiva de los docentes la reforma sí ha beneficiado particularmente el aprendizaje de los estudiantes. Los alumnos son más participativos, trabajan colaborativamente, son más autónomos y mejoraron sus competencias para la vida. Otro aspecto que los maestros consideran importante es la buena inversión de recursos que ha hecho el gobierno para el sistema educativo. En especial, se ha mejorado la infraestructura de las escuelas, se ha otorgado material pedagógico al docente junto con bibliotecas para las escuelas, y también, ahora, se trabaja con más equipo técnico que antes. Por otro lado, argumentan, en menor frecuencia, que han sido favorables los incentivos salariales.

**Tabla 21. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría Sí los alumnos y recursos)**

| Categorías | Sub-categorías                      | Respuestas  | Frecuencias |
|------------|-------------------------------------|---|-------------|
| Si         | Con respecto a los alumnos,<br>32   | Mejoraron su competencias                           | 12          |
|            |                                     | Trabajan colaborativamente                          | 6           |
|            |                                     | Ha mejorado su aprendizaje                          | 3           |
|            |                                     | Son más participativos                              | 3           |
|            |                                     | Superaron temores e incertidumbres                  | 3           |
|            |                                     | Mejoraron su aprendizaje cooperativo                | 2           |
|            |                                     | Son más autónomos                                   | 1           |
|            |                                     | Son más tolerantes                                  | 1           |
|            |                                     | Ayuda a definir su personalidad                     | 1           |
|            | Con respecto en los recursos,<br>26 | Se ha dotado de equipos tecnológicos a las escuelas | 8           |
|            |                                     | Ha entregado material en general a las escuelas.    | 8           |
|            |                                     | Se ha mejorado la infraestructura                   | 4           |
|            |                                     | Se han entregado libros a las instituciones         | 3           |
|            |                                     | Se ha incentivando monetariamente al docente        | 2           |
|            |                                     | Se ha otorgado material pedagógico para el docente  | 1           |

Otro tema que se considera fundamental para el desarrollo de la reforma es el de la administración. En general, los docentes consideran que ha sido buena. En especial, porque han tomado en cuenta las opiniones de los actores de la comunidad educativa. Los docentes se sienten más apoyados por la dirección de la escuela y realzan la eficiencia de su director. Un punto que consideran muy favorable es la integración y participación de los padres en la escuela. Se sienten optimistas al detectar menos estudiantes en el aula. Además, consideran que su entorno de trabajo ha mejorado; sienten que tienen más tiempo con sus alumnos; y que tienen mayores oportunidades de capacitación. En términos generales, sienten que tienen una mejor actitud frente a su trabajo.

**Tabla 22. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría Sí instrumentación y los maestros)**

| Categorías | Sub-categorías                                  | Respuesta  | Frecuencias |   |
|------------|---|--|-------------|---|
| Si         | Con respecto a la instrumentación de la reforma | Los directivos son más eficientes  | 5           |   |
|            |   | Ha permitido el más apoyo de los padres                                  | 5           |   |
|            |   | Ha sido Buena  | 3           |   |
|            |   | Ha integrado los contenidos curriculares                                 | 2           |   |
|            |   | Las instituciones se han involucrado más                                 | 2           |   |
|            |   | Ha reducido el número de estudiantes reprobados                          | 2           |   |
|            |   | Hay más apoyo de la dirección de la escuela                              | 2           |   |
|            |   | Total frecuencias: 26  |             |   |
|            |   | El alumno es importante  | 1           |   |
|            |   | Apoya el trabajo colegiado   | 1           |   |
|            |   | En general se han involucrado todas las partes de la comunidad educativa | 1           |   |
|            |   | Ha reforzado la teoría   | 1           |   |
|            |   | Ha tomado opiniones en sus decisiones                                    | 1           |   |
|            |   | Con respecto a los maestros,   | Actitud     | 4 |
|            | Profesionalización                              |  | 4           |   |
|            | Con más tiempo con los alumnos                  |  | 3           |   |
|            | Comunicación entre docentes                     |  | 3           |   |
|            | Convivencia                                     |  | 2           |   |
|            | Buenos  |  | 1           |   |
|            | De calidad                                      |  | 1           |   |
|            | Auto aprendizaje                                |  | 1           |   |
|            | Total frecuencias: 19                           |  |             |   |
|            |   | Sin comentarios  | 14          |   |

#### 4.1.5.2 La reforma escolar ha mejorado su escuela (Categoría No)

Por otro lado, en las respuestas negativas se encontró un número mayor de comentarios con respecto a la inoperancia e ineficiencia de la parte administrativa. Principalmente, ven como falla la poca información y capacitación para afrontar la reforma educativa. Argumentan una mala implementación, supervisión y seguimiento de la misma. Para ellos no ha habido un cambio sustancial. Sigue la incomunicación con los mandos superiores, y más aún, no se unificaron criterios para sortear los obstáculos durante la puesta en marcha de la reforma. Los maestros denominan a los administrativos como incapaces de cumplir sus funciones.

**Tabla 23. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No instrumentación de la reforma)**

| Categorías                                   | Sub-categorías                                   | Respuesta  | Frecuencias |
|--|--|--|-------------|
| No   | Con respecto a la instrumentación de la reforma, | No ha habido cambios   |             |
|  |  | No ha involucrado todos los actores de la comunidad educativa. | 1           |
|  |  | No se ha disminuido el número de estudiantes por salón         | 2           |
|  |  | Su implementación fue mala                                     | 6           |
|  |  | El personal a cargo no es el idóneo                            | 2           |
|  |  | Es autoritaria, no es democrática                              | 1           |
|  |  | El currículo instaurado es exagerado                           | 1           |
|  |  | No hay comunicación con la SEP                                 | 2           |
|  |  | No hay apoyo de la SEP y directores                            | 4           |
|  |  | No se supervisa el trabajo de directores y maestros            | 2           |
|  |  | No hay información clara sobre el aplicación de la reforma     | 14          |
|  |  | Falta capacitación continua                                    | 4           |
|  |  | No unifican criterios para la toma de decisiones               | 1           |
|  | No se ven resultados                             | 3  |             |
| Necesita más tiempo para ponerla en practica | 2  |  |             |
| <b>Requiere de más práctica</b>              | 2  |  |             |
|  | Total frecuencias: 47                            |  |             |

**Tabla 24. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No maestros)**

| Categoría | Sub-categorías   | Respuesta   | Frecuencias |
|-----------|--|---|-------------|
| No        | Con respecto a los maestros,                                 | Todavía se encuentran maestros barcos                     | 4           |
|           |  | Las malas condiciones laborales persisten                 | 1           |
|           |  | Su actitud no ha cambiado                                 | 5           |
|           |  | Todavía faltan profesores en las escuelas                 | 1           |
|           |  | El perfil del docente no corresponde a su trabajo a cargo | 1           |
|           |  | No integra a los maestros                                 | 2           |
|           | Se sigue dependiendo de los problemas sindicales y políticos | 9   |             |
|           | Total frecuencias: 23  |   |             |

Los maestros coinciden en que todavía no se han resuelto los problemas sindicales y políticos. Se suma a esta problemática la actitud negativa del docente ante el cambio. Sienten que no fueron tomados en cuenta para el diseño de la reforma.

**Tabla 25. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No los recursos)**

| Categorías | Sub-categorías                | Respuesta                        | Frecuencias |
|------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------|
| No         | Con respecto en los recursos, | No hay Materiales y mobiliario   | 6           |
|            |                               | Falta de tecnología              | 5           |
|            |                               | Se necesita más infraestructura  | 4           |
|            |                               | Hay poco material didáctico      | 3           |
|            |                               | No se reciben recursos           | 2           |
|            | Total frecuencias:21          | Se desaprovechan las tecnologías | 1           |

Siguiendo con las sub-categorías de recursos y estudiantes, se encontraron respuestas como: falta de material didáctico y tecnológico en el aula; falta de aulas y la ausencia de dinero para planes, materiales y programas. Respecto a los alumnos, los docentes aseveran que se han vuelto más flojos, dependientes e indisciplinados. En definitiva, el alumno se rezaga, se ausenta y deserta de la escuela. Por último, desconociéndose la razón, 80 maestros no contestaron esta pregunta, 6 no saben y 21 escribieron no sin elaborar su respuesta.

**Tabla 26. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría No los alumnos, no sabe, sin comentarios y no respondió)**

| Categorías   | Sub-categorías               | Respuesta                           | Frecuencias |
|--------------|------------------------------|-------------------------------------|-------------|
|              | Con respecto en los alumnos, | Ha aumentado la Indisciplina        | 2           |
|              |                              | Ha desmejorado su aprendizaje       | 2           |
|              |                              | Se rezaga más fácil                 | 2           |
|              |                              | Hay mas ausentismo y reprobación    | 2           |
|              |                              | No aplica la transversalidad        | 2           |
|              |                              | Su rendimiento académicos desmejoró | 2           |
|              |                              | Son más dependientes                | 1           |
|              |                              | A su vez fomenta el individualismo  | 1           |
|              |                              | Se ha vuelto más flojos             | 1           |
|              |                              | No fomenta el trabajo colaborativo  | 1           |
|              |                              | Trabajo por competencias            | 1           |
|              |                              | Total frecuencias17                 |             |
|              | No sabe                      |                                     | 6           |
|              | Sin comentarios              |                                     | 21          |
| No respondió |                              | 80                                  |             |

#### 4.1.5.2 La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría algunos aspectos)

La tabla 27 describe los datos encontrados en una categoría en particular: algunos aspectos. Esta categoría surgió a través de los comentarios dudosos por parte de los maestros, no estaban seguros de los alcances y las limitaciones de la reforma. Ellos no estaban totalmente de acuerdo, pero tampoco estaban en desacuerdo en aspectos puntuales sobre la mejora de su escuela a causa de la reforma.

**Tabla 27. La reforma escolar ha mejorado su escuela (categoría algunos aspectos)**

| Categoría        | Sub-categorías  | Respuesta   | 2 |
|------------------|---|---|---|
| Algunos aspectos | Con respecto a los recursos,                                  | No hay suficiente material                                      | 2 |
|                  |   | Se ha dotado a medias con tecnología                            | 2 |
|                  |   | No alcanzan los inmuebles                                       | 2 |
|                  | Total frecuencias: 7  | La infraestructura es insuficiente para atender más estudiantes | 1 |
|                  | Con referente a aspectos administrativos, docentes y alumnos, | No se ha tenido toda la cobertura que se esperaba               | 5 |
|                  |   | Los directivos apoyan a medias                                  | 1 |
|                  |   | Hay Aspectos pedagógicos por resolver                           | 1 |
|                  |   | La relación entre maestros sigue muy tenue                      | 1 |
|                  |   | Hay una regular profesionalización docente                      | 1 |
|                  |   | Se presta para la indisciplina de los estudiantes               | 1 |
|                  |   | No se ha logrado el objetivo                                    | 1 |
|                  |   | Falta fortalecer en algunas áreas                               | 1 |
|                  | Total frecuencias: 13   | Es prematuro conocer resultados                                 | 1 |

Esta categoría se dividió en varias sub-categorías: recursos y aspectos administrativos, docentes y alumnos. Con respecto a los recursos, los maestros no niegan que se ha dotado de material didáctico, tecnológico, infraestructura e inmuebles a las escuelas, pero sí afirman que esta ayuda ha sido insuficiente. En referencia a los aspectos administrativos, se encontró que un mayor número de comentarios hablan específicamente sobre la pobre cobertura del sistema

educativo para atender a todos los alumnos bajo la reforma escolar; también, se suma a esto, el apoyo regular de los directivos, aspectos pedagógicos por resolver y la incapacidad para mejorar la relación y o ambiente laboral entre maestros, como también la regular profesionalización docente. Finalmente explican los docentes que, aunque ha habido un cambio en los estudiantes, todavía se presentan brotes de indisciplina, que no se ha logrado el objetivo con ellos y que sería bueno fortalecer algunas aéreas académicas para conocer resultados.

#### **4.1.5.2. ¿Cuáles son las debilidades de la reforma?**

En la segunda pregunta abierta del cuestionario, los comentarios de los maestros sobre las debilidades de la reforma escolar se agruparon en 10 categorías. Estas categorías fueron: la instrumentación de la reforma; capacitación; recursos; maestros; alumnos; otros; no es clara; no sabe; ninguna; y no respondió. En la primera categoría, con el mayor número de frecuencia (94), el tema de discusión de los maestros gira especialmente sobre la implementación de la reforma. Sobre este aspecto, definitivamente, los maestros mostraron acuerdo que hubo una mala planeación e instrumentación de la misma, así como también poca supervisión y evaluación de procesos; añaden que esta reforma es una fiel copia de los países de mayor desarrollo y que no se tuvieron en consideración aspectos demográficos específicos de cada población para el establecimiento de la misma. Por otra parte, cabe anotar que los maestros señalan que la reforma tiene poca credibilidad, apoyo y por supuesto, poco compromiso por parte de las autoridades educativas.

Además, los docentes aseveran que no hay comunicación entre los actores de la comunidad educativa, y los asuntos escolares siguen siendo influidos por el sindicato y la política. Desde su perspectiva, sobresale el autoritarismo de los dirigentes educativos y consideran que no ha habido tiempo ni espacios para la discusión sobre la reforma, y por ello no ha permeado en todos los sectores de la comunidad educativa.

**Tabla 28. Debilidades de la reforma (desde la implementación)**

| Categorías                            | Respuestas  | Frecuencias |
|---------------------------------------|---|-------------|
| Desde la implementación de la reforma | Mala planeación   | 22          |
|                                       | No hay supervisión y evaluación                               | 13          |
|                                       | No acorde a la estructura demográfica (copia de otros países) | 12          |
|                                       | Ausencia de compromiso, credibilidad y apoyo                  | 11          |
|                                       | No hay congruencia entre niveles                              | 9           |
|                                       | No hay tiempo y espacio                                       | 9           |
| Total frecuencias: 94                 | No hay comunicación entre actores del centro educativo        | 11          |
|                                       | El sindicato y política                                       | 3           |
|                                       | Autoritarismo de los entes educativos                         | 3           |
|                                       | Sigue siendo tradicionalista                                  | 1           |

Otro tópico importante, con un número de frecuencias considerablemente alto (61), tiene que ver con la capacitación que recibieron sobre la nueva forma de trabajo. Los docentes hicieron comentarios acerca de la falta de capacitación para emprender los trabajos bajo el nuevo currículo. Además, afirman que hubo ausencia de información sobre los nuevos mecanismos de trabajo. Evidenciaron que, en la mayoría de cursos de capacitación, hay una deficiente formación de los multiplicadores, e improvisación durante los cursos.

**Tabla 29. Debilidades de la reforma**

| <b>Categorías</b>                               | <b>Respuestas</b>                     | <b>Frecuencias</b> |
|---|---------------------------------------|--------------------|
| <b>Capacitación</b><br>Total frecuencias:<br>61 | Falta de capacitación                 | 32                 |
|   | Falta de información                  | 13                 |
|   | Improvisación                         | 8                  |
|   | Deficientes capacitadores             | 7                  |
| <b>Recursos</b><br>Total frecuencias:<br>46     | Equipos                               | 17                 |
|   | Materiales                            | 14                 |
|   | Infraestructura                       | 11                 |
|   | Presupuesto (dinero)                  | 4                  |
| <b>Maestros</b><br>Total frecuencias:<br>44     | Resistencia /poco compromiso          | 11                 |
|   | Comunicación y trabajo entre docentes | 9                  |
|   | Obligaciones burocráticas             | 6                  |
|   | Falta de incentivos                   | 6                  |
|   | Falta de consenso/                    | 5                  |
|   | Carrera magisterial                   | 4                  |
|   | Profesionalización o preparación      | 3                  |
| <b>Alumnos</b><br>Total frecuencias:<br>25      | Aprendizaje                           | 12                 |
|   | Grupos numerosos                      | 5                  |
|   | Indisciplina                          | 4                  |
|   | Poco equitativa                       | 2                  |
|   | Actitud                               | 1                  |
|   | Estímulos                             | 1                  |
| <b>No es clara</b>                              |                                       | 4                  |
| <b>No sabe</b>                                  |                                       | 3                  |
| <b>Ninguna</b>                                  |                                       | 1                  |
| <b>Otros</b><br>Total frecuencias:<br>7         | Si apoya                              | 2                  |
|   | Desigualdad social                    | 3                  |
|   | El tiempo                             | 1                  |
|   | Falta de interés                      | 1                  |
| <b>No respondieron</b>                          |                                       | 84                 |

Por otro lado, los docentes señalan como una debilidad, recurrente en todos los planteles educativos, la falta de equipos y materiales didácticos para el desarrollo de las clases. En opinión de estos docentes, siguen haciendo falta aulas para atender estudiantes y dinero para el funcionamiento básico de las instituciones educativas.

Con respecto a la categoría maestros (44), las opiniones versan sobre diferentes tópicos. Uno muy perceptible, por el mayor número de frecuencias encontradas (11), es la consideración sobre el poco compromiso y la resistencia

que muestran los docentes ante el cambio. Recalcan que no hay una buena comunicación entre maestros, lo que no propicia el trabajo conjunto. Evidencian, asimismo, que las obligaciones burocráticas que afrontan generan descontentos y fatiga en el quehacer diario como docente. Manifiestan, además, que debería de incentivarse más al maestro por su trabajo; al igual que tomarlos en cuenta a la hora de la toma de decisiones. Por último, en esta categoría, los docentes comentan que debería replantearse y esclarecerse todo lo relacionado sobre la carrera magisterial.

Relacionado con los alumnos, en un número inferior de frecuencias (25), para los docentes, la reforma no ha mejorado las condiciones para el aprendizaje: se siguen presentando grupos numerosos, hay indisciplina entre los estudiantes, la actitud docente sigue siendo la misma, poco se incentiva al alumno y, por último, la educación, para ellos, está al alcance de unos pocos. Un último aspecto a destacar es que, de la totalidad de los consultados, 84 maestros no respondieron esta pregunta.

#### **4.1.5.3 ¿Cuáles son las fortalezas de la reforma?**

Sobre las fortalezas de la reforma, los docentes agruparon sus opiniones en nueve categorías: Alumnos; implementación de la reforma; maestros; recursos; actualización y capacitación; no sé; ninguna; otros; y no respondieron.

**Tabla 30. Fortalezas de la reforma**

| <b>Categorías</b>  | <b>Respuestas</b>                         | <b>Frecuencia</b> |
|--|---|-------------------|
| <b>Alumnos</b><br>Total frecuencias:<br>88                       | Aprendizaje                               | 80                |
|  | Cambio actitud                            | 8                 |
| <b>Instrumentación de la reforma</b><br>Total frecuencias:<br>56 | Buen cambio y propuesta                   | 16                |
|  | Currículo                                 | 11                |
|  | Buenos objetivos                          | 7                 |
|  | Ambiente escolar                          | 9                 |
|  | Integración de los actores educativos     | 6                 |
|  | Planeación                                | 4                 |
|  | Compromiso de actores                     | 2                 |
|  | Transversalidad                           | 1                 |
| <b>Maestros</b><br>Total frecuencias:<br>35                      | Autosuficientes                           | 8                 |
|  | Actitud y compromiso                      | 7                 |
|  | Comunicación y convivencia entre maestros | 3                 |
|  | Incentivos                                | 2                 |
| <b>Actualización y capacitación</b>                              |   | 30                |
| <b>Recursos</b><br>Total frecuencias:<br>10                      | Materiales                                | 5                 |
|  | Tecnología                                | 3                 |
|  | Infraestructura                           | 1                 |
|  | Recursos económicos                       | 1                 |
| <b>No se</b>   |   | 12                |
| <b>Ninguna</b>   |   | 8                 |
| <b>Otros</b><br>Total frecuencias:<br>11                         | Buenos deseos                             | 5                 |
|  | Necesita tiempo                           | 2                 |
|  | Muy pocas                                 | 3                 |
|  | Interesante                               | 1                 |
| <b>No respondieron</b>   |   | 114               |

Para los docentes, una fortaleza de la reforma es que se ha incentivado el aprendizaje en los alumnos; y, aunque con pocas menciones (8), perciben cambios de actitud en el estudiantado.

En cuanto a la implementación de la reforma, los docentes consideran que ésta ha sido una buena propuesta y un buen cambio, ya que se mejoró temáticamente el currículo, así como los objetivos propuestos para el desarrollo del mismo. En un menor número de frecuencias (6), los maestros coinciden en que se ha restablecido la comunicación entre los actores de la comunidad educativa, mejorando a su vez el ambiente escolar. Finalmente, se encuentran

pocos comentarios (4) sobre la planeación para la instrumentación de la reforma, la transversalidad de la misma (2) y el compromiso de la comunidad educativa (1).

Acerca de los maestros, las opiniones están repartidas. Los docentes piensan que la reforma los ha hecho más autosuficientes y comprometidos. En un menor número de frecuencias, marcan que se ha fortalecido la comunicación y convivencia entre maestros, así como la instrumentación de algunos incentivos salariales.

Con un menor número de frecuencias (10), los docentes opinan que una fortaleza de la reforma son los recursos con los que ahora cuentan, específicamente, materiales didácticos y recursos tecnológicos en las aulas.

Comentarios como: no sé, ninguna, interesante, muy pocas, hacen parte de la gama de opiniones con un menor número de frecuencias. Finalmente, cabe resaltar que 114 maestros no respondieron esta pregunta.

#### **4.1.5.4 ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma escolar?**

En esta última parte se describen las respuestas de los docentes con respecto a los cambios que podrían mejorar la reforma. En una primera instancia, el aspecto que los docentes consideran que hay que mejorar es todo lo relacionado con la instrumentación de la reforma. Su opinión es que hay que planear mejor las acciones que se llevarán a cabo.

**Tabla 31. Cambios que haría para mejorar la reforma**

| <b>Categorías</b>   | <b>Respuesta</b>  | <b>Frecuencia</b>                       |
|---|---|---|
| <b>Instrumentación de la reforma</b><br><br>Total frecuencias: 88 | Planeación  | 22                                      |
|   | Poco compromiso del gobierno y agentes educativos para su seguimiento | 19                                      |
|   | Cambios al currículo  | 13                                      |
|   | Acorde al contexto  | 12                                      |
|   | Apoyo de padres   | 7                                       |
|   | Menos burocracia  | 4                                       |
|   | Comunicación entre actores  | 3                                       |
|   | Diseñadores poco idóneos  | 2                                       |
|   | Claridad  | 2                                       |
|   | Cambio del modelo de competencias                                     | 2                                       |
|   | Retornar al viejo modelo (tradicionalista)                            | 1                                       |
|   | Vinculación entre niveles   | 1                                       |
|   | Aumentar el calendario escolar  | 1                                       |
|   | Administración competente   | 1                                       |
|   | <b>Capacitación</b><br>Total frecuencias:66                           | Incrementar el número de capacitaciones |
| Capacitadores idóneos   |   | 8                                       |
| Organización  |   | 2                                       |
| <b>Recursos</b><br><br>Total frecuencias:36                       | Materiales  | 18                                      |
|   | Infraestructura   | 7                                       |
|   | Tecnología  | 6                                       |
|   | Gratuidad para niños (apoyos extra)                                   | 2                                       |
|   | Incremento de presupuesto   | 1                                       |
| <b>Maestros</b><br><br>Total frecuencias:31                       | Tomar en cuenta opiniones   | 8                                       |
|   | Actitud y compromiso  | 7                                       |
|   | Incentivos  | 6                                       |
|   | Supervisión   | 5                                       |
|   | Sanciones   | 2                                       |
|   | Aumento del número de maestros  | 2                                       |
|   | No condicional al maestros  | 2                                       |
|   | Reducir maestros  | 1                                       |
| Profesionalización  | 1   |   |
| <b>Alumnos</b><br>Total frecuencias:18                            | Reducir el número de alumnos  | 9                                       |
|   | Fomento del aprendizaje   | 8                                       |
|   | Disciplina  | 1                                       |
| <b>No se</b>  |   | 5                                       |
| <b>Ninguna</b>  |   | 5                                       |
| <b>Otras</b>  |   | 2                                       |
| <b>No respondieron</b>  |   | 114                                     |

Otro punto importante que los docentes argumentan se relaciona con el cambio del currículo y el involucramiento de los padres de familia, como también la aplicación de la reforma al contexto particular de la población estudiantil.

Los comentarios con un menor número de frecuencias son: menor burocracia (4), comunicación entre actores de la comunidad educativa (3),

diseñadores de la reforma (2), claridad en los objetivos (2), cambio del modelo de competencias (2), retornar al viejo modelo (1) (tradicionalista), vinculación entre niveles educativos (1), aumentó en el calendario escolar (1) y una administración competente (1).

Un aspecto que los docentes consideran con mayor frecuencia (63) es el cambio urgente y el incremento de capacitaciones de calidad, con una buena organización y multiplicadores idóneos.

En cuanto a la categoría de recursos, los docentes opinan que deben incrementarse la dotación de materiales didácticos y recursos tecnológicos en las escuelas, junto con la construcción de más aulas de clase. Las menciones sobre el no cobro a los estudiantes por servicios estudiantiles e incrementar el presupuesto a las instituciones educativas fueron mínimas.

Otro aspecto que los maestros consideran relevante mencionar fue que es necesario que se les tome en cuenta (9 frecuencias); por el lado, creen que debe haber un cambio de actitud y compromiso de los docentes hacia su labor. Opinan que se debería incentivar, y a la par, supervisar el trabajo docente. En un número menor de frecuencias (2), también argumentan que se debe sancionar a los docentes que no cumplen su trabajo (2), y aumentar la planta docente (2). Abordaron muy poco sobre la profesionalización. Los maestros consideran pertinente reducir el número de alumnos en los salones de clase (9), fomentar más el aprendizaje (8) y sólo un maestro cree que la disciplina se debería mejorar.

Por último, se debe resaltar que un número considerable de maestros (114), no respondieron la pregunta. Cinco personas respondieron no sé, otras cinco ningún cambio y dos repuestas que no correspondían a la pregunta.

## *4.2 Entrevistas*

La información descrita a continuación proviene de las entrevistas realizadas a cuatro maestros de secundaria. Estos maestros participaron en las etapas de implementación y generalización de la RES en el municipio de Ensenada. De igual forma, formaron parte de quienes respondieron el cuestionario.

A partir de lo anterior, la entrevista fue guiada a través de tópicos temáticos y áreas generales (Anexo 3) como los siguientes: ¿Cuál es el propósito central de la reforma educativa en secundaria?; ¿La reforma que se instrumentó en 2006 era necesaria?; ¿Qué cambios promovió la reforma?; ¿Podría decirme que dificultades enfrentaron cuando se dio inicio oficialmente a la reforma en las escuelas?; ¿Cuáles han sido los impactos de la reforma en el aula?; Con relación a la puesta en marcha o implementación de esta reforma, ¿Podría mencionar cuáles fueron sus aciertos y sus errores?; en cuanto a la capacitación durante los talleres de generalización de la reforma, ¿Cuál fue su experiencia, hableme sobre ello?; ¿Qué impacto tuvo la reforma en el trabajo docente?; ¿Qué habilidades o actitudes tuvo que desarrollar el docente para trabajar con esta reforma?; ¿Ha habido cambios en su práctica docente a partir de la instrumentación de esta reforma? ; y ¿Cómo sería una reforma educativa ideal para la secundaria?

Para el análisis de los datos y facilitar la codificación, las líneas de la transcripción de cada entrevista se numeraron. De esta manera, las referencias a la transcripción se hacen siempre con los siguientes datos: maestro, número de maestro y número de la línea (M1 L23).

#### **4.2.1 Características generales de los entrevistados**

Los maestros entrevistados pertenecen al sistema educativo estatal. La modalidad de la escuela en donde laboran es general. Su turno de trabajo es matutino y son docentes de tiempo completo. Son maestros que imparten materias básicas del plan estudio como: matemáticas, español y ciencias. Cabe resaltar que estos docentes han participado regularmente en los talleres de generalización de la reforma y cursos de formación continua impartidos antes del inicio de cada ciclo escolar.

Con respecto al perfil del maestro, los entrevistados están representados por 3 maestras y un maestro. Sus edades oscilan entre 33 y 42 años. Han trabajado como maestros de secundaria entre 5 y 10 años de servicio. Son normalistas y profesionistas con especialidad y sólo la mitad de ellos cuenta con estudios de maestría.

#### **4.2.2 Análisis de las entrevistas**

Después de una lectura atenta y repetida de todo el texto transcrito producto de las grabaciones, la identificación de las diferentes palabras-clave a medida que aparecen en el discurso facilitó el rastreo de los temas más recurrentes y sus asociaciones en el discurso docente.

Revisados todos los temas de referencia de cada una de las palabras clave se procede a la redacción de una síntesis de las opiniones del profesor sobre la reforma educativa. En el discurso de los docentes, los temas más recurrentes encontrados fueron:

**Tabla 32. Categorías entrevistadas**

| <b>Categoría</b>                  | <b>Respuesta</b>                      |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Propósito de la reforma           | Continuidad                           |
| Necesidad de la reforma           | Sí                                    |
| Cambios promovidos por la reforma | Plan curricular<br>Trabajo en el aula |
| Implementación                    | Planeación                            |
|                                   | Capacitación                          |
|                                   | Administración                        |
| El docente                        | Actitud                               |
|                                   | Condiciones laborales                 |
| Aprendizaje del estudiante        | Cooperativismo                        |
| Los padres de familia             | Apoyo                                 |

#### **4.2.2.1 Propósito central de la reforma educativa en secundaria**

En esta primera categoría pregunta, los cuatros docentes no coinciden en sus comentarios. Cada maestro conceptualiza la reforma desde un punto de vista muy diferente. El M 1 considera que esta reforma es el complemento del plan de 1993, afirma que “es como aterrizar bien la propuesta anterior, la del 93” (M1 L2-3). El M 2 centró sus comentarios en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, señala: “lograr que cada uno de los muchachos adquiriera todos los conocimientos que el plan de estudios lo marca” (M2 L 7-8). Por su parte, el M 3 comenta que el propósito de la reforma: “va vinculada con el perfil de egreso y las competencias, entonces que el niño sea competente, en este caso, para la vida tanto estudiantil como la vida que va a tener fuera ya de la escuela” (M3 L3-5). Por último, el M 4 colocó el énfasis en que el propósito central de esta reforma tiene que ver con una educación integral en el estudiante, “pues creo que es aquella contemple, en su debida importancia, la totalidad de todas las funciones humanas” (M4 L15-16).

#### ***4.2.2.3 Necesidad de la reforma educativa en secundaria***

En este aspecto, todos consideran que la reforma sí era necesaria, pero hay puntualizaciones. El M 1 considera que la necesidad de la reforma tiene que ver con remediar la mala implementación que se hizo en el plan 93. Para este docente el plan no pudo establecerse como se esperaba, “la reforma del 93 se dio, pero no se hizo la transición como se hizo ahora” (M1 L8), “el plan del 93 [...] se dio así nada más, como de un cambio de buenas a primeras” (M1 L 11-12). El M 2, comenta que la necesidad de la reforma se relaciona con aspectos de avances tecnológicos y científicos: “las condiciones de cómo han venido evolucionando, pues, todo lo que es, este, los medios de entorno del muchacho” (M2 L12-13). Por su parte, el M3 argumentó que la necesidad de la reforma corresponde a aspectos de competencias para la vida, resalta la necesidad de lo que los jóvenes requieren para que enfrentarse a la vida: “que el niño sea competente, en este caso, para la vida” (M3 L4). Por último, el M4 afirmó que sí era necesaria la reforma, pero con otro sentido, realmente no explicó en cuál, pero rescata que sirvió para “reestructurar los planes” (M4 L6-7).

#### ***4.2.2.4 Cambios promovidos por la reforma***

En este punto, los maestros coincidieron en aspectos como: plan de estudios, trabajo en el aula por el alumno y práctica docente. En cuanto al plan de estudios están de acuerdo con el enfoque que se le dio al plan curricular “forma de proyectos” (M1 L20); también destacan que “vienen muy vinculados todos los contenidos, incluso con las mismas asignaturas” (M3 L50), además consideran

que son “contenidos esenciales” (M4 L13). Respecto al trabajo en el aula por parte de los estudiantes, en términos generales, para ellos los estudiantes deben “reflexionar” (M1 L24), “que el muchacho piense, sea crítico, analítico que deduzca” (M2 L16-17) sobre los temas que se revisan; además, esta propuesta de enseñar propicia de “alguna manera el trabajo cooperativo” (M1 L60 y M3 L36) o “trabajar conjuntamente” (M4 L46). Finalmente, con respecto a la práctica docente, la reforma obligó al maestro a implementar nuevas formas de aprendizaje con sus alumnos, propiciar espacios para que los estudiantes pusieran en “marcha la aplicación de los proyectos” (M1 L25), incentivar a los alumnos para que “investiguen el tema” (M2 L29) específico. Finalmente, un maestro comentó que el docente tuvo que “adecuarse” (M4 L13) a la nueva forma de trabajar del plan de estudios.

#### ***4.2.2.5 Implementación***

Un tema que causó mucha controversia en las entrevistas se relaciona con el sentido y la forma cómo fue implementada la reforma de 2006. En cuanto a la planeación, los docentes se refieren a un sinnúmero de errores que se cometieron antes de poner en marcha la reforma. Un ejemplo de ello es lo vivido por el M1, quien dice: “ya íbamos a iniciar clases la próxima semana y en esa semana, estábamos viendo de qué se trataban los planes y programas” (L 29-30); además, agrega: “los docentes no fueron tomados en cuenta, realmente fueron unos que se suponían no?, eran eruditos del tema” (M1 L104-105), fue una “consulta ahí como por puro trámite” (M1 L111), otro docente mencionó que fue “un caos, desorganización” (M2 L436); en resumidas cuentas una planeación hecha a la

carrera “miren a ver cómo le hacen y entren a las aulas” (M3 L60), o “simplemente esta es la reforma y hagámosle” (M2 L 196), y un maestro agrega: “primero se empezó en preescolar, pasó un tiempo y luego se fue a secundaria” (M3 L 77). Con respecto a la capacitación, en conclusión, ni un solo maestro le da el visto bueno a este aspecto; todos están de acuerdo en que la enseñanza recibida en estas jornadas fue paupérrima, fue una pérdida de tiempo. Opiniones como “el error fue haberla hecho apresuradamente” (M1 L38); “me pones a mí a leer [...] que copias y no tienes el material” (M2 L273); “cada instrucción de la RES son una porquería” (M2 L 347); “me medio capacitan [...] me dan un programa, me dan una carpeta con un programa donde me decían aquí viene la reforma” (M3 L135, 136-137); “muy idealistas porque creen que todo va a ser como el libro” (M4 L63); y la “capacitación superflua” (M4 L 66) con gente “no creo que hayan dominado el tema” (M4 L 84). Lo anterior confirma un panorama no muy alentador con respecto a la capacitación que tuvieron antes y durante la implementación de la reforma.

Otro punto que merece resaltarse tiene que ver con cuestiones de tipo administrativo o burocrático. “Los directivos no están completamente documentados, digo de directores, jefes de enseñanza, jefes de departamento, inspectores, supervisores no han entendido cómo se tiene que trabajar” (M2 L101, 102). Se percibe que las personas con menos autoridad para hablar sobre la reforma educativa son las mismas autoridades: “pueden tener años en el sistema pero no conocen de reforma” (M2 L423); “se sintió como una coerción, una imposición” (M2 L 210); “la gente que está tras un escritorio no es lo mismo que estar frente a un grupo” (M2 L 463). Para terminar este aspecto, los maestros

declararon que la reforma debe ir acompañada de infraestructura: “no cuentas con un laboratorio” (M4 L 31), o “no cuentas con un salón” (M1 L135).

#### **4.2.2.6 El docente**

Otro tema del discurso docente es su misma profesión. Básicamente, discuten dos cuestiones: actitud docente y condiciones laborales. Con respecto a la actitud, los docentes entrevistados enfatizan la regular y mala disposición que tienen algunos maestros de trabajar con los cambios de la reforma. “Los profesores de la vieja guardia, por decirlo así, [...] les vale y siguen trabajando así” (M1 L79 y 82). También añaden la ineptitud de algunos para promover el cambio: “los profesores tampoco quieren participar, es decir, los profesores no tienen una actitud investigadora” (M1 L 114-115). Es claro que los docentes identifican algún patrón de comportamiento en sus colegas; se refieren a esto como resistencia, “maestros, por un lado, todavía muchos estamos resistiendo, bueno yo no, a mí me encanta” (M2 L39-40), pero es más claro cuando afirman que “no es tanto interés, es temor al cambio si no lo conoces” (M2 L 153), es más por la pereza de “el estar leyendo” (M2 L 159). Los maestros sienten poco apoyo de sus compañeros para afrontar la reforma, afirman que el progreso no se ha dado por la poca colaboración dentro del gremio para compartir experiencias: “celo profesional [...] desde que soy maestra he estado batallando con eso” (M2 L235-236). Pero hay otros que dicen que ante el cambio, lo que en realidad sucede es que el docente sigue trabajando tradicionalmente “poniendo consignas en el pintarrón” (M2 L 300), y agregan que “si el 20% de los maestros lo tiene hecho, todas las consignas (secuencias didácticas) son pocos” (M2 L364), además sólo piensan en

“viene el puente y el bono de cómo va a ser” (M2 L530), en opinión de los maestros hay que “concientizar al profesor” (M3 L122-123).

Con respecto a las condiciones laborales, los entrevistados se refieren más bien a la carga de trabajo y forma de trabajar en el aula con los estudiantes. Sus comentarios indican en que les ha tocado rediseñar su forma de trabajar de una forma expositiva a una enseñanza de “trabajo colaborativo” (M2 L61) y grupal. La mayoría de temas en el plan se aplican por medio de proyectos. Consideran que esta reforma “permite una cierta movilidad” (M2 392) en el aula de clase y “facilita el estar dialogando y observar” (M2 393) a los alumnos; en resumidas cuenta, les permite, “convivir más con los estudiantes” (M4 L97).

#### ***4.2.2.7 El estudiante***

Sobre el tema de los estudiantes, los comentarios de los profesores se centran especialmente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y “el ambiente de la clase” (M1 L63) a raíz de la reforma. Comentan que “el trabajo cooperativo, este, que los muchachos se sienten en grupos” (M1 L60) mejora las condiciones de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. También agregan que la reforma “quiere que el muchacho piense, sea crítico, sea analítico, que deduzca que por él mismo, sean propicio en su propio aprendizaje” (M2 L16-17), “que sea autónomo” (M2 L 23). Sin embargo, cabe resaltar que toda esta nueva forma de trabajo de los alumnos “se le dificulta trabajar mucho, trabajar en cooperativamente en equipo, que tenía que compartir [...] autoevaluarse que tenía que ser, pues, autónomo” (M3 L93-94)

#### ***4.2.2.8 Los padres de familia***

Un último tema que toman en cuenta los docentes, no con la frecuencia como las anteriores cuestiones, pero sí importante, tiene que ver con los padres de familia. Frases como “esta reforma [...] toma en cuenta a los padres de familia” (M3 L112-113) dan cuenta de la relevancia de la participación del padre a partir de la reforma, pero señalan que no están totalmente de acuerdo en que sus hijos “trabajaran en colectivo” (M4 L194).

## ***Capítulo 5. Discusión y Conclusiones***

---

## CAPITULO V. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Este último capítulo presenta la discusión de los resultados. El objetivo general de esta investigación fue conocer las opiniones de un grupo de docentes de secundaria sobre la reforma educativa de 2006. Los resultados permitieron caracterizar al personal docente participante en el estudio, su grado de conocimiento sobre la reforma, sus puntos de vista sobre los factores que mejorarían la educación y el impacto general de la reforma en las escuelas, entre otros.

¿Cuáles son las opiniones de los maestros ante la reforma educativa de los centros escolares de secundaria de la zona urbana de la ciudad de Ensenada?, ¿Cuáles son las opiniones de los docentes acerca de las fortalezas y debilidades de la reforma?, ¿Cuáles son los cambios más relevantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma? y ¿Qué cambios son necesarios, según los maestros, para una reforma educativa exitosa? Estas fueron las preguntas de investigación de este trabajo y se comentan a continuación.

Los maestros participantes en el estudio fueron en mayor proporción aquéllos que están adscritos a secundarias generales (73.5%); del sistema estatal (58.5%); de género femenino (57%) y entre las edades de 41 y 50 años (45.3%).

Analizando el número de años trabajando por los maestros en el sistema, se encuentran dos rangos de períodos de iguales proporción: entre 6 y 15 años de servicio, 37.3% y; entre 16 y 25 años de servicio, 36.2%. Dentro de la muestra hay muy pocos docentes con solo 5 años de servicio. Por otra parte, 17% de los docentes nunca había trabajado en secundaria. Se incorporan a primaria y luego

de unos años pasan a secundaria. En este punto es bueno resaltar que casi la mitad de docentes es de tiempo completo (47.4%).

Con respecto a su formación inicial, la mayoría 81% realizó sus estudios en escuelas formadoras de docentes (normalistas); 18.5% reportó una carrera universitaria y 36.6% de los maestros desde que egresó de una institución de estudios superiores, no ha estudiado más. En términos generales el docente sólo se capacita y prefiere diplomados y especializaciones, no hay una preocupación por actualizarse por su propia cuenta.

### ***5.1 Conocimiento general de la reforma educativa por los docentes***

Los maestros que participaron en este estudio nos dejan ver que su conocimiento sobre la reforma ha sido bueno y regular. Este saber se ha podido constatar a través de sus comentarios, que se relacionan con el conocimiento sobre su práctica diaria y su conocimiento personal, como lo llama Usó (2008). Sobre esta dimensión práctica, Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera, Perera, (2006) nos confirman que lo que los docentes expresan son una serie de creencias personales sobre su entorno y que desde esta visión las opiniones de los docentes están directamente ligadas con su quehacer diario. En este caso, lo consideran como bueno o regular.

La formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico, también de una u otra forma hicieron mella en lo que cree el docente sobre esta reforma. En definitiva, tal como lo dice van den Berg (2002), cada maestro responde de

acuerdo a significados que atraviesan los cambios educativos y de esta forma reacciona y construye sus respuestas.

## ***5.2 ¿Cuáles son las opiniones de los docentes sobre la reforma educativa?***

A pesar de que muchos docentes consideran que la reforma sí era necesaria y que el enfoque por competencias es oportuno por el avance tecnológico de nuestros tiempos, de igual forma es claro el rechazo de gran proporción de los docentes hacia los cambios y modificaciones generados. Además, esta posición negativa que adoptaron, en sus propias palabras, son consecuencia de los innumerables cambios en el plan curricular, el enfoque por competencias, las nuevas asignaturas, la nueva forma de trabajar en el aula de clase con sus alumnos, apoyo directivo y las exigencias de calidad de la SEP para los docentes. Por consiguiente, esta posible negativa o resistencia a las nuevas situaciones, como lo dice van den Berg, son el resultado de la utilización de nuevos materiales, la aplicación de los métodos de trabajo propuestos por la reforma, y por las características de los procesos derivados de la implementación.

Hay que añadir que esta resistencia tiene relación con el hecho de que, a pesar de que hubo una consulta para diseñar esta reforma, los docentes no se sienten involucrados con las decisiones que se tomaron. De los profesores participantes en esta investigación, ninguno afirmó que haya sido consultado. Este hecho coincide con la afirmación de Díaz Barriga e Inclán (2001) respecto a que los docentes son concebidos por las autoridades o diseñadores como ejecutores de programas y de acciones gubernamentales.

Además, el enfoque por competencias propuesto para este plan curricular, insta al involucramiento de todos los actores del medio educativo (padres de familia y alumnos), pero esto no fue así. Igualmente, este enfoque debe trabajarse mediante un sin número de proyectos y prácticas con diferentes insumos, pero de acuerdo a los docentes, hacen falta recursos didácticos para trabajar en clase.

En términos generales, esta reforma planteó espacios de interacción entre los diferentes actores, pero, el resultado ha sido diferentes a visiones docentes, de ahí, como lo marca Martinic (2001b), se está de acuerdo, en desacuerdo, o bien, permanecen indiferentes. Así, los docentes se manifiestan a favor, en contra o al margen de ellas. 51.9% de los docentes afirma que, en términos generales, la reforma no ha sido exitosa, a pesar de que le atribuyen más beneficios que inconvenientes; sólo 18.5% de los maestros opina que sí ha sido exitosa y un porcentaje significativo, 29.6%, respondió no saber si fue o no exitosa.

Las preocupaciones, el cúmulo de incertidumbres y posibles resistencias a las nuevas situaciones por parte de los docentes, tal como lo asevera van den Berg, pueden afectar el rumbo de la reforma. Sin embargo, hay que resaltar que la responsabilidad también recae en las autoridades educativas, quienes son los garantes de la implementación y capacitación docente de la reforma. Los docentes afirman que, a pesar de que hubo una implementación piloto, la mayoría de los docentes conoció de la reforma una semana antes de implementarse en todo el sistema educativo.

Además, comentan que no conocieron el enfoque pedagógico de la propuesta curricular con anterioridad, y que nunca fueron satisfechas sus necesidades profesionales en los cursos de capacitación. Esta realidad descrita

por los docentes dista sustancialmente de lo que la SEP pretende de los docentes: profesores que puedan renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos.

### ***5.3 ¿Cuáles son las opiniones de los docentes sobre las fortalezas y debilidades de la reforma educativa?***

En resumen, se encontró que los maestros consideraron cuatro factores como los más positivos y negativos: los alumnos, los recursos, la instrumentación y los maestros. Sin embargo, los comentarios de los docentes se centran principalmente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes gracias a la reforma, como también, en mayor porcentaje, a la paupérrima instrumentación de la reforma. Desde, “no hay información clara sobre la aplicación”, “no hay apoyo de la SEP”, “mala en general”, “no hay acompañamiento”, “no se cuenta con multiplicadores idóneos”, “se improvisa en los cursos”, hasta “la falta de capacitación continua” son los comentarios más comunes en los docentes.

Esta reforma que pudo haber sido un acto de compromiso y reafirmación social, tomando lo dicho por Pookewitz, se percibe como una reforma que no fue planeada, que no tiene sentido de pertenencia, que no apunta hacia la reafirmación de una conciencia social. Los docentes afirman que, desde el inicio, el gobierno no se comprometió a monitorear ni acompañar al sector magisterial en la puesta en marcha. Los excesivos cambios curriculares y la forma de aplicarlos son la causa de una mala actitud en el docente.

#### ***5.4 ¿Cuáles son los cambios más relevantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma educativa?***

Aunque se encontraron opiniones negativas, entre 40 y 50% de los docentes hay satisfacción por los cambios introducidos por la reforma. Los maestros coincidieron en que los cambios más relevantes fueron: mayor aprendizaje del alumno, trabajo del alumno en el aula y mejoramiento de la práctica docente.

Los cambios significativos atribuidos a la reforma se relacionan con el logro académico de los estudiantes. La mitad de los docentes respondieron que sí hay mejoría en este aspecto; además 51.9% de los maestros afirmó que la reforma mejoró la asistencia de los alumnos, 48.4% aseveró que la reforma sí había mejorado el ambiente en la escuela y 70.4% confirmó que, en el caso del ambiente en el salón de clase, éste había cambiado.

Lo anterior permitió que los alumnos experimentaran un aprendizaje diferente al que experimentaban con anterioridad en el salón de clases. Los nuevos procesos lograron en los estudiantes un carácter más crítico, reflexivo y una disposición para trabajar colaborativamente.

Estos cambios en los alumnos impulsaron a los maestros a implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, y propiciar espacios para que los estudiantes pusieran en marcha proyectos en el aula. Por otra parte, los maestros señalaron que con la reforma se ha mejorado el porcentaje de graduados.

Finalmente, 47% de los docentes afirmaron que la reforma a la secundaria sí ha mejorado el apoyo administrativo, y con ello, las relaciones y la moral entre los docentes. Sienten que forman parte de las decisiones que la escuela toma, y que sus condiciones de trabajo mejoraron significativamente.

### ***5.5 ¿Qué cambios son necesarios, según los maestros, para una reforma educativa exitosa?***

La afirmación de Brown (como se cita en López Bonilla y Tinajero, 2009), “cuando se realizan reformas sin la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, difícilmente se logran los cambios positivos a largo plazo” (p. 185), se confirma con lo expresado por los docentes: poca participación en el diseño e implementación de la reforma. Por medio de las opiniones de los docentes se pudo constatar que, para ellos, es necesario una buena planeación e implementación de la reforma desde un inicio.

Reiteradamente, los docentes argumentaron que, en efecto, esta reforma era un cambio urgente, y como tal se debían haber tomado en cuenta varios aspectos para su instrumentación: periodicidad en la capacitación, formación continua, la calidad de éstas y, por ende, multiplicadores idóneos.

Otros cambios promovidos por la reforma, pero mencionados de manera poco contundente son: el plan de estudios, situaciones sociales, padres de familia, recursos, incentivo al estudiantado y a los docentes.

Con respecto al plan de estudios, manifestaron que el cambio del plan de estudios debió haber contemplado a todos los actores educativos, así como la

situación socioeconómica de las familias. Hay dificultad para aplicar la reforma, debido a que para el desarrollo de las actividades se requieren diversos materiales que deben sufragar los alumnos. Entonces, en opinión del docente, la reforma debería contemplar el contexto particular del alumnado.

Un cambio que sugieren los maestros es que se involucren de manera más eficiente a los padres de familia. Afirman que los mecanismos propuestos para que el padre se acerque a la institución han sido insuficientes.

Por el lado de los recursos (financieros, materiales didácticos e instalaciones), los docentes opinan que se debe incrementar la dotación de materiales didácticos y tecnológicos en las escuelas, además opinan que es necesario la creación de más aulas de clase; añaden que debe incentivarse con mayor frecuencia a los estudiantes destacados y a aquéllos que se encuentran en condiciones socioeconómicas desfavorables. Estas condiciones han impedido llevar a cabo varias consignas propuestas por la reforma.

Por último, el cambio, en donde la mayoría de los docentes están de acuerdo, es el referente a la actitud y compromiso que muestra el docente hacia su labor. La disposición y poco sentido de pertenencia para apropiarse de la reforma, ha dificultado en gran manera, el cumplimiento de metas de la reforma. Opinan que es necesario y pertinente supervisar el trabajo docente.

## 5.5 Conclusiones

Desde la década de los noventa el sector educativo fue concebido como vital para enfrentar los retos que la llamada globalización había generado; el Estado mexicano reconoció que era indispensable prestar mayor atención a la formación de recursos humanos y a la escuela, en el entendido de que era ésta la institución que formaría a los futuros ciudadanos y a los trabajadores: “El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia” (ANMEB, 1992, p. 1).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se pacta con el propósito de examinar y reformar el sistema educativo. Como lo menciona Esquivel (2003): “El documento es un instrumento político administrativo que se propuso modernizar la educación pública del país” (p.) y que involucraba cambios profundos en toda la educación básica, pero para el caso del nivel secundaria, la decretaba obligatoria.

Tiempo después, la SEP introdujo otra reforma y afirmó que, si bien la decisión tomada en 1993 fue un paso fundamental para darle un sentido claro al papel de ese nivel educativo, tal medida no había resuelto el desafío de hacerla más pertinente para los jóvenes (SEP, 2005a)

Entre 2001 y 2006, el gobierno mexicano realizó una propuesta con una serie de orientaciones generales para la elaboración de la normatividad de las entidades federativas del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación

secundaria, y acordó la Reforma de la Educación Secundaria (RES), con objeto de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden. Dicha articulación se constituyó como una de las acciones necesarias que, a juicio de las autoridades educativas, mejorarían la eficacia y equidad de la educación básica (SEP, 2002).

La SEP reconoció los complejos problemas que la secundaria tiene como ciclo obligatorio, y manifestó que no se había logrado garantizar el derecho de todos los mexicanos de recibir una educación de calidad. No obstante, la RES, además de modificar el currículo, requería la transformación en la gestión y el funcionamiento de los planteles escolares. Dentro de este planteamiento, se presentan como clave a los maestros.

Palacios (1981) destaca que ninguna reforma escolar tiene futuro si no hay maestros de calidad y en números suficientes para llevarla a la práctica. Esta calidad, puede comprometerse debido a preocupaciones, incertidumbres y posibles resistencias a las nuevas situaciones o cambios por parte de los docentes (van den Berg (2002). Los docentes, se ha constatado, afrontan situaciones derivadas por la utilización de los nuevos materiales, de la aplicación de los métodos de trabajo propuestos por las reformas, y por las características de los procesos derivados de la implementación.

Se esperaría que una reforma a la educación básica necesaria y fundamentada política y socialmente cumpliera con las expectativas de los involucrados del sector educativo, pero como hemos discutido, los docentes no se han sentido parte de las medidas tomadas.

Las autoridades han sido muy ambiciosas al señalar que, además de una reforma de currículo que cumpla con las expectativas educativas vanguardistas de la actualidad, la reforma debe acabar con la deserción y la reprobación. Este aspecto es discutible, sobre todo porque no se abordan cuestiones como las igualdades de oportunidades.

Los maestros han sido sujetos de estudio desde siempre. La reforma que se impulsó en el país propone un modelo constructivista con un enfoque por competencias. Conociendo las necesidades de los maestros, se esperaría que el gobierno respondiera con las expectativas propuestas en la reforma escolar y las insuficiencias de la práctica docente, pero que en realidad, como lo señala Tatto (2004), los maestros aún son concebidos como insumos al sistema educativo y no como agentes de cambio. Si esta situación no se modifica, difícilmente se alcanzaran las metas propuestas.

La información proporcionada por los maestros refleja serias inconsistencias respecto a la planeación e instrumentación de la reforma. La reforma planteó como propósito central: a) alcanzar la justicia y la equidad educativas; b) mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y, c) transformar la gestión institucional para colocarla al servicio de la escuela (SEP, 2005b, p. 1); pero, es claro que estos propósitos distan de los datos obtenidos. Una semana antes de empezar el ciclo escolar, en los cursos básicos de formación continua, se pretendió que los maestros entendieran y acogieran la reforma como un cambio propio y consciente.

La falta de conocimiento de los capacitadores estatales y la inoperancia de los agentes coordinadores de las jornadas de capacitación crearon desánimo en

los docentes, y una evidente resistencia al no reconocer el propósito de la reforma. Entre las opiniones de los docentes, al inicio del ciclo escolar 2009-2010, destacan la inadecuada planeación e instrumentación de la reforma, y a juicio de algunos docentes, problemas como deserción, reprobación, ausencia de recursos y mal ambiente laboral docente siguen presentes a pesar de los cambios introducidos. No hay duda que los cambios de las condiciones de trabajo, producen acuerdos y desacuerdos entre los mismos docentes (Jiménez, 2003) acerca de lo que creen en un tema particular. Los docentes, igualmente se sienten inseguros por la transformación de su entorno, tal y como lo asevera van den Berg (2002).

A pesar de que muchos maestros consideran que gracias a la reforma el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado, al mismo tiempo afirman que la indisciplina ha incrementado, la baja estudiantil ha crecido, y el apoyo financiero sigue siendo insuficiente en las instituciones.

La poca participación que tuvo el docente en el diseño y planeación de la reforma ratifica lo que indica Tatto (2004) al respecto. En el papel, se les indica a los docentes que pueden participar de una manera democrática, involucrándose de manera personal en la dirección de su escuela, pero en la práctica, las reformas implican nuevos términos que los docentes deben articular con sus conocimientos previos, y sí, como lo afirman los docentes, no ha habido ni tiempo ni espacios para el diálogo educativo (procesos de capacitación) es difícil pensar que se dará dicha articulación.

Por lo anterior, coincidimos con Luzón y Torres (2006): el maestro construye sus propios significados a partir de lo local, de la interacción, desde los

afectos y los sentimientos; esta construcción no se logró debido a la ausencia de procesos de capacitación que recuperaran las opiniones y creencias de los docentes sobre, por ejemplo, cómo enseñar.

Las dificultades que se presentaron desde la implementación produjeron situaciones de desencanto e inadaptación. Tales elementos desencadenaron significados y/o concepciones sobre la participación en este proceso de cambio. A pesar de ello, más de la mitad de los docentes afirman tener un buen conocimiento sobre la reforma escolar.

Un punto que se debe resaltar, como resultado de este estudio es que los mismos docentes son conscientes de sus debilidades como maestros y muestran apropiación del discurso elaborado por las autoridades. También resaltan la actitud negativa de sus compañeros para trabajar con la nueva propuesta de la reforma. A pesar de todo, sería difícil esperar que hubiese un cambio por parte de los maestros después de más de 30 años de servicio. Sin embargo, esta investigación corroboró que los profesores no están en contra de los cambios y el enfoque pedagógico; pero cuestionan enérgicamente la implementación y el protocolo en los cursos básicos de formación continua.

Por último, las opiniones de los docentes participantes en esta investigación no son suficientes para generalizar los resultados; sin embargo, estas evidencias reflejan lo que creen los docentes sobre lo que ven, comprenden e interpretan de sus experiencias y, a partir de ellas, actúan racionalmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu J. 2001. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado el 28 de abril de 2010, de: <http://www.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicas-de-Analisis-de-contenido>

Arnold, J. y Mackenzie, K. (1992). Self-ratings and supervisors ratings of graduate employees competences during early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 235-250. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=5622043>

Badillo, I. (1995). Etnografía en el centro escolar. En A. Aguirre (Coord.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 322-327). Barcelona: Editorial Bolxareu.

Ballesteros, C., Cambra, M., Civiera, I., Llobera, M., Palou, J., Perera, J., Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Revista Cultura y Educación*, 17 (18), pp. 25-40. Recuperado el 13 de noviembre de 2009, de [http://www.fia.es/online/revistas.php?rev\\_selec=ce](http://www.fia.es/online/revistas.php?rev_selec=ce)

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. [Documento en línea]. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html>

Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educar. Revista de educación*. Nueva época. No. 5. Abril/junio.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*. New York: Willey

Brown, E. (1994). Chicago public school teachers' opinions on school reform. *Educational Resources Information Center*. Recuperado el 16 de abril de 2009, de: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED374089&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED374089](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED374089&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED374089)

Calderón, F. y Laserna, R. (1999). *Paradojas de la modernidad. Sociedad y cambio en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: Fundación Milenio/CERES.

Camargo, J. (2001). *Reforma, cambio e innovación en el sistema educativo venezolano (1995-2000). Proyecto pedagógico, escuela integral, descentralización y desarrollo de la autonomía escolar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España. Recuperado el 20 de noviembre de 2008 de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0914101-141932/>

Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o Ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado el 3 de noviembre de 2001, de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educación/estrado/barriga.doc> o en <http://redalyc.uaemex.mx/>.

Díaz Barriga, A. (1993) *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: Nueva imagen, editorial patria. UNAM

Duverger, M. (1978). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona. Editorial Ariel.

Esquivel, L. (2003) La descentralización educativa en México: la gestión escolar en centros en el estado mexicano de nuevo León. (Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003). Recuperado el 27 de julio de 2009 de [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-70204/ler2de2.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-70204/ler2de2.pdf)

Echeverría, B. (1996) *Formación Profesional*, PPU, Barcelo

Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Revista Perfil del Profesorado en el siglo XXI*, 1 (25), 1 – 12. Recuperado el 21 de abril de 2009, de: <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>

Gentil, P., Gindín, J., Stubrin, F. y Suárez, D. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América latina. *Revista Electrónica Educ. Soc., Campinas*, 25 (89), 1251-1274. Recuperado el 22 de febrero de 2009, de <http://www.cedes.unicamp.br>

Guerra, A., Gallego, J. y Hernández, I. (2002) Factores que determinan la identidad del profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Unacional*, 22 (12), pp.1 – 30.

Gómez, L. (2003). Las Teorías Implícitas de los Profesores y sus Aplicaciones en el Aula. [Documento en línea] Ponencia presentada en: VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Guadalajara, Jalisco). Recuperado el 29 noviembre de 2009 de <http://www.eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>.

Handal, B. y Herrington, A., (2003). Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69. Recuperado el 18 de julio de 2010 de [http://www.merga.net.au/documents/MERJ\\_15\\_1\\_Handal.pdf](http://www.merga.net.au/documents/MERJ_15_1_Handal.pdf)

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ta. ed.). México: Ed. McGrawHill.

Hernández, E. (2008). Sentir la educación para comprender y transformar la práctica. Ahualulco de Mercado Jal. MEIPE. Centro de Estudios de Posgrado (CEP) Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006) Informe 2005-2006. Educación. Recuperado el 15 de enero de 2009, de: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=350&Itemid=1051](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=350&Itemid=1051)

Janesick, V. J. (1998). *Stretching exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Jiménez, L. (2003) La restructuración de la escuela y las nuevas pautas de regularización del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre.

Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.

Levy-Leboyer, C. (1997) *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000: Paris.

López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Revista Perfiles Educativos*, 28 (112), pp. 40-67.

López Bonilla, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1191-1218.

Luzón, A., Torres, M. (2006). Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. Recuperado el 18 de marzo de 2010 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART4.pdf>

Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (1997). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 12 de noviembre de 2009 de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/106macotela.pdf>

Martínez, M. (1994) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. México: Trillas.

Martinic, S. (2001a) La reforma educativa en Chile: La opinión de los actores. Públicas y reforma educacional. Universidad de Los Lagos. Miranda y Cordero. Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2009 de [http://www.observatoriopoliticaspUBLICAS.cl/s\\_semestrales/seminario1%5B1%5D.pdf](http://www.observatoriopoliticaspUBLICAS.cl/s_semestrales/seminario1%5B1%5D.pdf)

Martinic, S. (2001b). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las Reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.

- Mason, J. (1996) *Qualitative Reserarching*. London: SAGE.
- McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas*. México: Cuarta Edición. Siglo editores XXI.
- Navarro, P. (1995) La encuesta como un texto: un enfoque cualitativo. V Congreso Español de Sociología. Granada. Recuperado el 20 de octubre de 2009 de <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/Encuestacomotexto.html>
- Ornelas, C. (1995). *Democracia y autoritarismo en el Sistema Educativo Mexicano en la transición del fin del siglo*. (pp. 127-165. México.
- Palacios, J. (1981). *La cuestión escolar, Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Laia.
- Pérez, G. (1999). Reforma e innovación educativa. *Relaciones Revista al Tema del Hombre*, 183, 14-15. Recuperado el 12 de octubre de 2008, de: [http://fp.chasque.net/~relacion/9908/r\\_educacion.htm](http://fp.chasque.net/~relacion/9908/r_educacion.htm)
- Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Quin, R. E., Faerman, S R., Thompson, M.P. y Mcgrath, M, R., (1990) *Becoming a master manager*. New York. Wiley & Sons.
- Quiceno, H. (1998) De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Educación y Pedagogía*, vol. IX-X, n. ° 19-20, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Quiroz, R. (2006). Reforma de la educación secundaria: Problemas, implicaciones y perspectivas. *Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática*, 135, 18-25.
- Real Academia de la Lengua Española. (Ed.). (2010). Diccionario de la lengua española. (Vigésima segunda edición). Recuperado el día 30 de junio de 2010, de: <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Reyes, R. y Pech, S. (2007) Preocupaciones de los profesores ante la reforma integral de la educación secundaria en México. *REICE*. Vol. 5, (3).
- Rivas, R. (2000). *¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Universidad de Málaga. Recuperado el 22 de octubre de 2008, de: [http://www.hum619.uma.es/publi\\_rivas.htm](http://www.hum619.uma.es/publi_rivas.htm)
- Rodríguez, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, julio/diciembre, vol. 5, numero 002. Universidad de Costa Rica. P. 1-35

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez.

Salomón, M. (1980) Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles educativos*. 8, (p. 58-77)

Schön, D. (2008) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de educación. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2005a). *Propuesta curricular para la educación secundaria. Proceso de construcción, contexto en el que se plantea la propuesta*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2005b). *Propuesta: Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios*. México: SEP.

Spencer L. M. y Spencer S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.

Tatto, M. (2004). *La Educación Magisterial: su alcance en la era de la globalización*. México, D.F.: Aula XXI, Santillana.

Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2), 1-21.

Traver, J., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. Universitat Jaume I. España. Número 36/8. Recuperado el 3 de junio de 2010 de <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.PDF>

Ulrich, D., Brockbank, W., Yeung, AK. y Lake, D. (1995). Human resource competencies: an empirical assessment. *Human resource Management*, 34, (4) 473-495.

Usó, L. (2008). Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura. Recuperado el 11 de agosto de 2010 de <http://www.tdx.cat/TDX-0930108-134627/>

van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research. Winter*. Vol. 72, No. 4, pp. 557-625.

Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado el día 25 de octubre de 2008, de: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). Recuperado el día 24 de noviembre del 2008, de: <http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Woodruffe, C. (1992) What is meant by a competency? *Leadership and organization development Journal*. Vol 14 (1) pp. 29-36

Ziegler, S. (2003) Los docentes como lectores curriculares. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Vol. 8, núm., 19 pp. 653-677.

# ANEXOS

## Anexo 1. Cuestionario 1

TABLE I  
SCHOOL REFORM OPINIONNAIRE

The purpose of this survey is to determine the status of school reform from the perspective of educators working in the Chicago Public Schools. Please do not sign your name, but indicate the school in which you work. School identification will be used only to identify the number of schools participating in the survey.

1. School \_\_\_\_\_  
(Check one)     Elementary     High School
2. Your Position \_\_\_\_\_
3. Your knowledge of school reform? (Circle one)  
Excellent      Good      Fair      Poor
4. Number of years with CPS \_\_\_\_\_
5. Are you a member of     LSC?     PPAC?
6. Both educators on your LSC are: (Circle one)  
a. Classroom teachers  
b. Non-classroom educators  
c. One of each

-----

Please answer the following questions by circling "yes", "no", or "dk"(don't know).

|   | Yes | No  | Dk |
|---|-----|-----|----|
| 1. Should principals be members of the PPAC?  | 32  | 53* | 11 |
| 2. Is your principal an official member of your PPAC?                                 | 18  | 53* | 26 |
| 3. Are you satisfied with the performance of PPAC?                                    | 47  | 32  | 18 |
| 4. Should classroom teachers be members of the LSC?                                   | 97* | 3   | 0  |
| 5. Should counselors, facilitators, assistant principals, etc. be members of the LSC? | 84* | 11  | 5  |
| 6. Should there be more teachers on the LSC?  | 74* | 11  | 16 |
| 7. Do LSC teachers have more influence with the principal than non-LSC teachers?      | 32* | 32  | 36 |
| 8. Should principals retain their tenure as a teacher?                                | 63* | 26  | 5  |
| 9. Has the authority of your principal been diluted by school reform and the LSC?     | 47  | 47  | 5  |
| 10. Should LSC teachers vote on the principal's contract?                             | 84* | 0   | 16 |
| 11. Do LSC teachers really represent the faculty?                                     | 53* | 32  | 18 |
| 12. Does your LSC represent the community?  | 47  | 37  | 18 |

-----

Has school reform improved education in the following areas:

|  |    |     |    |
|--|----|-----|----|
| 13. Student achievement and norms          | 10 | 74* | 16 |
| 14. Student discipline                     | 5  | 89* |    |
| 15. Student dropout rate                   | 10 | 74* | 16 |
| 16. School climate                         | 21 | 68* | 11 |
| 17. Classroom climate                      | 16 | 68* | 5  |
| 18. Teacher morale                         | 0  | 84* | 16 |
| 19. Teacher collegiality                   | 16 | 84* | 0  |
| 20. Teacher involvement in decision-making | 32 | 58* | 9  |
| 21. Job satisfaction                       | 0  | 95* | 5  |

PLEASE CONTINUE ON OTHER SIDE

|                                |    |     |    |
|--------------------------------|----|-----|----|
| 22. Administration support     | 21 | 63* | 5  |
| 23. Parental support           | 37 | 47  | 16 |
| 24. Teacher working conditions | 0  | 89* | 11 |
| 25. Student attendance         | 0  | 89* | 11 |
| 26. Graduation rates           | 11 | 68* | 5  |
| 27. Learning in the classroom  | 11 | 79* | 5  |

Which factors would improve education under school reform?  
(Please rank your answers from 1--most important, to 15--  
least important.)

|   |     |    |    |
|---|-----|----|----|
| 28. Reduced class sizes                                       | 63* | 11 |    |
| 29. More security in schools                                  | 53* | 16 | 5  |
| 30. More support from administration<br>on student discipline | 63* | 11 | 5  |
| 31. Solve student discipline problems                         | 58* | 5  | 5  |
| 32. Adequate instructional materials                          | 63* | 11 |    |
| 33. More parental support                                     | 47* | 21 | 5  |
| 34. Greater teacher autonomy in the<br>classroom              | 37* | 21 | 16 |
| 35. Greater teacher autonomy in<br>running the school         | 37* | 21 | 16 |
| 36. Reduction in administrative<br>paper work for teachers    | 68* | 5  |    |
| 37. More preparation time for teachers                        | 68* |    | 5  |
| 38. More effective use of teacher aids                        | 68* |    | 5  |
| 39. Increase instructional support staff                      | 63* | 5  | 5  |
| 40. Increase teacher salaries                                 | 53* | 21 |    |
| 41. Reduce student enrollment per school                      | 26  | 32 | 16 |
| 42. Increase state and federal financial aid                  | 68* | 5  |    |

**General impact of school reform on the schools**

|  |     |     |    |
|--|-----|-----|----|
| 43. Schools have become politicized                        | 63* | 16  | 16 |
| 44. Most parents are effective LSC members                 | 26  | 74* | 0  |
| 45. Parents interfere with the operation<br>of the school  | 42  | 45  | 11 |
| 46. In general, school reform is succeeding                | 21  | 58* | 21 |
| 47. The principal is more effective under<br>school reform | 11  | 68* | 21 |
| 48. The principal generally sides with the LSC             | 47* | 5   | 42 |
| 49. The principal generally sides with teachers            | 16  | 42* | 32 |

Please express your opinions on the following questions:

52. How has school reform improved your school?

53. What is(are) the weakness(es) of school reform?

54. What changes would you make to improve school reform?

Anexo 2. Cuestionario 2



**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**  
**Ensenada, B. C.**



**CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE  
SECUNDARIA**

**Por medio del presente cuestionario, se recopilará información con el fin de conocer sus opiniones sobre la última reforma educativa en la secundaria. El cuestionario es anónimo, por favor no escribas tu nombre. Gracias por tu entera colaboración.**

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de preguntas; lee y contesta la información en el recuadro correspondiente. Para las preguntas de opción múltiple, marca con una equis (X) en la respuesta que corresponda o mejor se acerque a tu opinión. En los espacios en blanco escriba la respuesta que corresponda.

1. Modalidad de la Escuela donde labora:

General       Técnica       Telesecundaria

2. a) Pública: Estatal       b) Particular

Federal

3. Turno: Matutino       Vespertino

4. Género: Femenino       Masculino

5. Edad: \_\_\_\_\_

6. Formación profesional:

7. Posgrado:

a) Diplomado en

\_\_\_\_\_

- b) Especialidad en \_\_\_\_\_
- c) Maestría en \_\_\_\_\_
- d) Doctorado en \_\_\_\_\_

8. ¿Qué cursos enseñó antes de la reforma?

\_\_\_\_\_

9. ¿Qué cursos ha enseñado después de la reforma?

\_\_\_\_\_

10. Conocimiento de la reforma educativa:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Pobre

11. Número de años trabajando en secundaria: \_\_\_\_\_

12. Número de años trabajando como maestro : \_\_\_\_\_

13. Maestro de (seleccione uno) :

- Tiempo completo
- Medio tiempo
- Por horas

Favor de contestar las siguientes preguntas marcando con una equis (X) una de las siguientes opciones que considere: **“sí”, “no” o “no sé”**.

| <i><b>La reforma ha mejorado la educación en las siguientes áreas:</b></i> | Si | No | No sé |
|--|----|----|-------|
| 1. Logros de los estudiantes   |    |    |       |
| 2. Disciplina de los estudiantes   |    |    |       |
| 3. Bajas en los alumnos  |    |    |       |
| 4. Ambiente en la escuela  |    |    |       |
| 5. Ambiente en el salón de clases  |    |    |       |
| 6. Moral del docente   |    |    |       |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 7. Relaciones entre docentes  |  |  |  |
| 8. Grado en que el docente se involucra en las decisiones que hay que tomar |  |  |  |
| 9. Satisfacción en el trabajo   |  |  |  |
| 10. Apoyo administrativo  |  |  |  |
| 11. Apoyo de los padres   |  |  |  |
| 12. Condiciones de trabajo del maestro                                      |  |  |  |
| 13. Asistencia de los alumnos   |  |  |  |
| 14. Porcentaje de graduados   |  |  |  |
| 15. Aprendizaje en el salón de clases                                       |  |  |  |

**Favor enumerar del 1 al 12, en donde 1 es el más importante y el 12 el menos importante.**

|  |  |
|--|--|
| <b><i>¿Qué factores mejorarían la educación bajo la reforma escolar?</i></b> |  |
| 1. Reducir el tamaño de la clase   |  |
| 2. Mas seguridad en las escuelas   |  |
| 3. Mas apoyo de la administración en la disciplina estudiantil               |  |
| 4. Resolver el problema de disciplina de los estudiantes                     |  |
| 5. Contar con el material de instrucción adecuado                            |  |
| 6. Contar con más apoyo de los padres de familia                             |  |

|   |  |
|---|--|
| 7. Contar con más autonomía para el docente en el salón   |  |
| 8. Reducir el trabajo administrativo de los maestros      |  |
| 9. Mas tiempo de preparación de clases para el maestro    |  |
| 10. Aumentar el personal de apoyo académico               |  |
| 11. Aumentar el salario de los maestros                   |  |
| 12. Reducir el número de alumnos que ingresan por escuela |  |

| <i><b>Impacto general de la reforma en la escuela</b></i>    | Sí | No | No sé |
|--|----|----|-------|
| 1. Las escuelas se han politizado                            |    |    |       |
| 2. En general, la reforma escolar ha sido exitosa            |    |    |       |
| 3. El director de la escuela es más eficiente con la reforma |    |    |       |
| 4. El director generalmente está apoyando a los maestros     |    |    |       |

**Favor de escribir tu opinión sobre las siguientes preguntas.**

1. ¿La reforma escolar ha mejorado su escuela? Si, No ¿por qué?

2. ¿Cuáles son las debilidades de la reforma?

3. ¿Cuáles son las fortalezas de la reformas?

4. ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma escolar?

*Gracias por tu colaboración!!!*

### *Anexo 3. Guía de entrevista*

#### Preguntas guías para la entrevista

1. Para usted ¿Cuál es el propósito central de la reforma educativa en secundaria?
2. Desde su punto de vista ¿La reforma que se instrumentó en 2006 era necesaria?
3. ¿Qué cambios promovió la reforma?
4. ¿Podría decirme que dificultades enfrentaron cuando se dio inicio oficialmente a la reforma en las escuelas? ¿Cómo las enfrentó?
5. ¿Cuáles han sido los impactos de la reforma en el aula?
6. Con relación a la puesta en marcha o implementación de esta reforma, podría mencionar ¿Cuáles fueron sus aciertos y sus errores? , ¿Quiénes o qué?
7. En cuanto a la capacitación que se obtuvo en los talleres de generalización de la reforma, ¿Cuál fue su experiencia, hableme sobre ello?
8. Desde su punto de vista ¿Qué impacto tuvo la reforma en el trabajo docente?
9. ¿Qué habilidades o actitudes tuvo que desarrollar el docente para trabajar con esta reforma?
10. ¿Ha habido cambios en su práctica docente a partir de la instrumentación de esta reforma?
11. Si tuviera la oportunidad de intervenir en el diseño de la reforma, ¿Cómo sería una reforma educativa ideal para la secundaria?

## *Anexo 4. Transcripción de la entrevista*

### **Maestro 3**

1 ¿Cuál es el propósito de la reforma en secundaria?

2 Bueno el propósito de la reforma en secundaria es que va vinculada con el perfil  
3 de egreso y las competencias entonces que el niño sea competente en este caso  
4 verdad para para la vida tanto estudiantil como la vida que va a tener fuera ya de  
5 la escuela esa es la nueva reforma este las competencias o sea sabemos que  
6 vienen en secundaria sobre todo vienen cuatro cinco competencias básicas que  
7 marca la la reforma y que a eso van con un perfil de egreso, que el perfil de  
8 egreso se toma desde lo que es preescolar hasta lo que es secundaria  
9 entendiendo lo que es la educación básica no y esas competencias pues vienen  
10 muy muy de acuerdo a lo que los programas en este específicamente yo te puedo  
11 hablar del de español no entonces vienen muy bien vinculadas o vienen muy bien  
12 adaptadas esas competencias a que se desarrollen en lo que es la asignatura de  
13 español si, porque? Porque la asignatura de español modifica su su enfoque no,  
14 sigue siendo comunicativo pero ahora ya no se maneja por ejes ahora se va a  
15 manejar en ámbitos sabes, y esas competencias vienen vinculadas a esos  
16 ámbitos, en este caso en español vemos tres ámbitos que es el ámbito de  
17 estudio, participación ciudadana y el de literatura y ahora esas son las prácticas  
18 sociales del lenguaje entonces eso es lo que en si viene la reforma para nosotros  
19 en cuanto a la asignatura de español y te digo vienen con las competencias es así  
20 que al niño tiene uno que desarrollarle esas competencias y salga con ese perfil  
21 de egreso que viene para la educación básica.

22 Ok en este momento hemos escuchado muchas especulaciones acerca de la  
23 reforma no, desde sus inicios y hasta entonces todavía hay muchas  
24 especulaciones ay! Que no sirve que no nos tomaron en cuenta, bueno una serie  
25 de especulaciones no, por eso por eso la el interés de nosotros en investigar esto,  
26 entonces empezó como una propuesta si y como una reforma asi es pero dicen  
27 muchos no que ha tomado unos rumbos diferentes no, o se ha ido hacia otros

28 lados entonces, cuál crees que ha sido el rumbo que ha tomado esta reforma o si  
29 desde un principio ha seguido su línea desde un principio?  
30 Mira la reforma particularmente tiene que ver mucho la actitud del maestro, osea  
31 para aceptar son nuevos retos porque pues te digo hablar ahora de competencias  
32 que el alumno tenga que salir con esas competencias son nuevos retos, es dejar  
33 la forma tradicional que nosotros teníamos a meternos a trabajar con el alumno ya  
34 no ahora estarle dictando sino ahora ser mediador, ahora el alumno tampoco lo  
35 vas a dejar a que el solo vaya a aprender, tu tienes que ir tienes que ir mediando  
36 con el, osea al alumno tu lo tienes que sacar, que el sea el que vaya adquiriendo  
37 ese conocimiento pero que sea el el que lo vaya adquiriendo a través de el que lo  
38 vaya buscando que lo vaya eh tomando el en cuenta para el no, para su nueva,  
39 entonces esto de que si no, es cierto la reforma vino y así en un año empezaron  
40 con una escuela piloto nada mas aquí en ensenada, e yo tuve la suerte de  
41 empezar a oír del trabajo cooperativo pues un año antes no, pero es verdad que a  
42 muchos maestros les cayo asi nada mas, osea este año 2006 entramos con la  
43 reforma y ahi te va osea aquí esta el programa que ni lo teníamos el programa si  
44 asi engargolado, fotocopiado y pues si hubo mucha como mucha pues  
45 desconfianza no, y como que la gente pues hasta yo todavía veo observo  
46 maestros que todavía no aplica la reforma en su materia en su asignatura que  
47 todavía les cuesta mucho dejar que el niño trabaje con otro compañero dejar que  
48 el alumno se autoevalúe, dejar que el niño vaya (exponga) a que vaya  
49 proponiendo que el vaya comentando, que de su punto de vista, osea todavía el  
50 maestro como que le cuesta o nos cuesta bueno tengo que meterme también yo  
51 en eso no, pero bueno yo como he sido parte de la reforma que me toco pues  
52 trabajar en español osea si se batallo mucho con el maestro primeramente porque  
53 empiezan a decir que el gobierno que quiere esto que quiere esto otro pero no se  
54 trata de eso sino se trata de ver de un trabajo que ya era e experimentado en otro  
55 otros países y les estaba dando resultado, entonces e ahora yo lo que veo muy  
56 bien en la reforma es que sobre todo en secundaria vienen muy vinculados todos  
57 los contenidos incluso con las mismas asignaturas que se imparten en las demás  
58 en las demás en la misma secundaria pues que se imparten todas las asignaturas,

59 vienen vinculadas y sobre todo el español va vinculada con todas las asignaturas  
60 entonces pues si tiene mucho que ver la actitud del maestro, e pues es cierto el  
61 gobierno tendrá sus propios intereses no, porque pues sabemos que pues la  
62 educación tiene que ser muy importante verdad para las generaciones estas que  
63 vienen y para los momentos que se están viviendo, la educación tiene que ser,  
64 entonces el gobierno de una forma u otra le está buscando pero también necesita  
65 invertirle mucho y ese en lo que el gobierno no ha querido invertir porque por  
66 ejemplo a nosotros no nos mando gente preparada como para decir así se va a  
67 trata o nos capacito todo una año o seis meses que nos haya capacitado no, el  
68 nos capacito en dos semanas y haber como le hacen y entren a las aulas ya,  
69 inicien el ciclo escolar y ya van a trabajar con esta nueva reforma, entonces por  
70 una parte yo si entiendo a los maestros no, pues si como de buenas a primeras  
71 vienen y maestros que ya tenían 20 años 25 ahí(no se si es ahí o hay! Jaja) tu  
72 crees que les ibas a cambiar de un mes para otro su forma de pensar? Pues no  
73 verdad, entonces por eso te digo esta reforma tiene cosas muy buenas pero si se  
74 necesita todavía como concientizar mas al maestro cuáles son esas cosas  
75 positivas y que es mucho mejor para el aprendizaje de los alumnos, es cierto que  
76 para el maestro cuesta un poquito más, estábamos en un error al decir que con la  
77 reforma el maestro iba a trabajar menos, no es cierto, el maestro tiene que ser, en  
78 esta reforma el maestro tiene que ser bien observador, si el maestro no tiene esa  
79 habilidad o si no tiene si no desarrolla esa técnica en los alumnos es difícil e  
80 (detectar) detectar a los alumnos que se van quedando o que no despuntan pues  
81 en el dese, entonces aquí es de que el maestro viene a ser el mediador pero si  
82 tiene que saber guiar a ese grupo. (Aja bueno) si, ok maestra entonces  
83 resumiendo un poco lo que ha dicho, pudiera enumerar que cambios promueve la  
84 reforma? En cuanto a, generalmente?(generalmente) Pues mira, se e la reforma  
85 les en secundaria lo que cambio fue pues que ahora trae el enfoque sobre las  
86 competencias no, que ese es uno, en donde ya dan unos rázagos del perfil de  
87 egreso que tiene que salir del niño, aquí lo único que yo he visto que ha estado  
88 desfasado, es que primero empezó en preescolar, paso un tiempo y luego se fue a  
89 secundaria, ahora este año empieza en piloto en primaria pero estamos hablando

90 que nada mas está empezando en primero grado y en sexto grado y entonces eso  
91 es lo que yo veo como que no hay mucha vinculación pues osea que no se  
92 empezó en los tres niveles para salir con ese perfil de egreso que se quiere al  
93 terminar la educación básica, entonces algo que yo puntualizo es que la reforma e  
94 toma e como punto referente, esas competencias, y esos rasgos del perfil de  
95 egreso que debe de tener el el alumno al terminar su educación básica, que te  
96 digo que son rasgos que desde preescolar deben estar, pero desde así como  
97 desde preescolar inicio hace no se bastantes años mas bien tenia más que  
98 nosotros como unos 3 años va más adelante que nosotros, empieza secundaria y  
99 hasta ahora empieza en primaria, entonces básicamente eso es algo que yo le veo  
100 que la reforma todavía no está todavía bien (entrelazada) aja entrelazada entre los  
101 tres niveles si, entonces pero pero de que tiene cosas positivas tiene cosas posit,  
102 esto es un proceso y los procesos llevan su tiempo para poder consolidarse bien  
103 no, entonces nosotros por ejemplo en secundaria ayer tuvimos la primera  
104 generación que salió con esta nueva forma de trabajar, con esta nueva curricula  
105 en secundaria, e no tuvimos los aprendizajes o los e los aprendizajes que nosotros  
106 hubiéramos querido obtener porque vimos que para el niño se le dificultaba mucho  
107 trabajar en cooperativamente en quipo que tenía que compartir que tenía que  
108 autoevaluarse que tenía que ser pues autónomo él, entonces al niño le ha  
109 costado, nosotros le apostamos ahora que esta que vienen ahora de primaria ya  
110 vienen con un año de trabajar así entonces creemos nosotros que al niño que a  
111 nosotros se nos va a facilitar ya mas trabajar con eso, porque? Porque nosotros  
112 teníamos que mucho de nuestro tiempo teníamos que ponerlo en eso en que el  
113 niño aprendiera primeramente a trabajar a convivir a compartir con un equipo  
114 (antes que antes que adquiriera un nuevo conocimiento) que antes que empezar  
115 con los conocimientos de la nueva curricula si entonces consideramos nosotros  
116 que ahora este ciclo escolar para nosotros ya va a ir siendo se nos va a facilitar un  
117 poco mas y y esperamos tener mejores resultados.

118 Ok maestra entonces bueno hablo algo sobre sobre sobre que no hay no hubo  
119 coordinación entre la puesta en marcha de la reforma no en los niveles (los tres  
120 niveles) en los niveles entonces con relación a esto a la puesta en marcha de la

121 implementación de esta reforma podría mencionar cuales fueron los aciertos y los  
122 errores de esta implementación en secundaria.

123 Bueno los errores fue que no se capacito al personal docente, al administrativo y  
124 al directivo sobre esta reforma y como trabajarla porque esta se trabaja  
125 colectivamente desde la gente de apoyo hasta el directivo no, hacia esta reforma  
126 vamos inmersos todos, aquí no hay que nada mas los maestro (es problema del  
127 maestro y del alumno) no del alumno y eso no, aquí vamos inmersos todos, e esta  
128 reforma también lo que tiene es que toma en cuenta a los padres de familia si, y  
129 pero yo siento que todavía hay que concientizar mas al padre de familia sobre e  
130 esta reforma y el apoyo que el le debe de dar a su hijo en la casa también, porque  
131 a veces nos dejan todo a los maestros y pues no, el alumno también tiene que  
132 trabajar en su casa, entonces el padre de familia debe de estar mas mas  
133 apoyando mas en lo que es la educación en eso no, este esta reforma pues e eso  
134 es en cuanto a lo que yo considero que ha tenido un poquito de obstáculo, pero en  
135 cuanto a las cosas positivas que yo le veo es que aquí al alumno lo haces mas  
136 participativo, lo haces mas como te diré, pues mas reflexivo, mas critico e se  
137 trabaja colectivamente todo porque todo los proyectos deben de ir colectivamente,  
138 se trabaja colectivo con las otras asignaturas con las otras materias, van  
139 vinculadas las materias de hecho los mismos programas la misma la misma  
140 curricula te marca que tu tienes que vincular tal contenido con otro contenido de  
141 de otra asignatura que van a trabajar, y cada uno de ellos pues va a revisar o va a  
142 a guiar lo que como materia te corresponde a ti no, entonces yo e so si lo veo  
143 bueno, porque ahora si esta vinculando los contenidos e de esas otras asignaturas  
144 con la tuya también, con al que tu das entonces pero si primeramente hay que  
145 concientizar al maestro y pues te digo orientar al maestro sobre eso porque  
146 todavía hay maestros en secundaria que ellos están renuentes (están en su  
147 cuento) a lo que es la reforma si.

148 Ok hablo algo sobre bueno con respecto a la anterior pregunta a la anterior  
149 pregunta no sobre la puesta en marcha no, hablo algo sobre las capacitaciones no  
150 (si) aja entonces en cuanto a las capacitaciones que tuvieron, bueno desde su

151 inicio y hasta ahora, cuál fue su experiencia en ellas, hábleme detalladamente  
152 sobre este caso no.

153 Bueno a mi me te digo yo como ya tenía conocimiento de lo que era trabajar  
154 cooperativamente a mi no se me dificulto mucho no, entonces a mi cuando me  
155 llaman para para que yo participe en en darle a otros maestros la reforma verdad,  
156 pues a mi me hablan me me medio capacitan porque no te voy a decir que me  
157 capacitan verdad, me dan un programa, me dan una carpeta con un programa  
158 donde me decían aquí viene la reforma este es tu programa ahora, este vas a  
159 trabajar con los maestros yo y en conjunto con otras maestras e, entonces pues  
160 para mi no fue desconocido no porque yo ya tenía te digo conocimiento de eso  
161 porque estaba de una forma u otra yo estaba un poquito ligada a la escuela piloto  
162 no, nunca fui a ver un maestro antes de la reforma, nunca fui a ver un maestro  
163 como trabajaba en su aula, pero si oía comentarios, este sabia mas o menos como  
164 se trabajaba entonces pues tengo la oportunidad de ir a ese curso e, voy y este  
165 me toca e ir con la maestra de español de aquí de la 54 que ellas fueron a las  
166 primeras que empezaron a capacitar no, como escuela piloto y pues lo primero  
167 que yo observo veo que el español te digo ya ahora viene por ámbitos, viene las  
168 prácticas sociales de lenguajes, ya no son de 4 ejes ahora, ahora es ámbitos  
169 entonces desde el momento que yo empecé a leer el programa pues yo como que  
170 si me empezó a gustar y me empezó a inquietar y yo empecé a leer y a buscar a  
171 buscar rápido el programa a buscar los libros de apoyo entonces, este a mi no se  
172 me dificultó mucho te digo pero escuchaba compañeros que decían que no y que  
173 no y que no que ellos no y que ellos no podían ir e implementar este programa en  
174 las escuelas le ponían que no había mobiliario adecuado, que el directivo no  
175 sabía, bueno cantidad de cosas, nosotros yo algo bueno que le voy esta esta  
176 reforma tiene mucha apertura, tiene una mucha libertad, tienes claro tu programa  
177 te tienes que ir, pero tiene mucha libertad para hacer cosas con los muchachos,  
178 para poderlos llevar a a otro a otro nivel si, también claro que en eso también tiene  
179 que ver mucho con el tipo de alumnos que tu trabajes no, e cuenta mucho (la  
180 zona) la zona donde tu estés también eso es e pero aun así eso no es  
181 impedimento para no implementar la reforma, osea si tu actitud como maestro es

182 que le ves lo positivo a esta reforma de que vas a hacer un alumno más  
183 autónomo, mas critico mas reflexivo osea tu vas a buscar con los medio que tu  
184 tengas pero la vas a tener, te digo es muy flexiva esta, no es cuadrática de que  
185 esto es no, es muy flexible si no viene pues juntaba los mesabancos y ya hacías tu  
186 equipo no, qué bueno que ya no es que ahorita esta reforma pues maneja mucho  
187 lo que es las computadores pues bueno que en tu escuela hay una, bueno pues  
188 hay que programar para que el alumno de vez en cuando vaya a esa  
189 computadora, pero tienes que buscarle, por eso te digo es, has de cuenta que  
190 tiene que ver mucho la actitud del maestro, osea hay maestros que todavía siguen  
191 en su forma de cuestionario de dictar, y eso y ahí se quedan entonces la reforma  
192 no entro.

193 Ok y cuando estuvo a cargo de los grupos que les estabas impartiendo, le estabas  
194 compartiendo pues lo que les habían dicho, que cual fue la actitud de los,( de los  
195 mira) como les fue? Porque es interesante no, bueno aparte de que bueno les  
196 dieron a ustedes por primera vez ustedes tenían que asimilarlo rápido tenían que  
197 introducir mar y buscar y aparte de eso pues tenían que enfrentarse a un grupo  
198 que estaban pues a expensa de lo que era esta nueva reforma no?

199 Yo te voy a decir que e en cuanto a la materia de español en cuanto a la academia  
200 de español el grupo de los maestros que estábamos que estaban en ese curso de  
201 capacitación no te digo que todo estaban así al 100% para la reforma no, pero si  
202 había mucho maestro e tenemos la ventaja que hay mucho maestro joven y al  
203 maestro joven se le como que se le dificulta menos implementar esta reforma a los  
204 que se nos dificulta es a los maestros ya grandes, entonces tuvimos te digo la  
205 suerte que había mucho maestro joven y pues si si lo tomo claro, que si hacían  
206 sus comentarios verdad pues tirándole al secretario de educación o al gobierno  
207 no, pero los maestros si tomaron esa actitud positiva, e pues era sacar el trabajo y  
208 si cuando poníamos y ya poníamos que vieran ellos su punto de vista, ellos lo  
209 primero que vieron es que con esta nueva reforma porque de hecho el español  
210 para tenemos muchos problemas nosotros para que a los alumnos les guste la  
211 asignatura de español no, y como que antes el dictado y la eso a los niños se les  
212 todavía como que menos les gustaba, yo por ejemplo yo ahora puedo ver que a

213 los niños se interesan más por ir a buscar información, por ir por exponer y antes  
214 batallabas mucho con el alumno entonces esta a los maestros como eso porque  
215 ya después de que tuvimos esa primera reunión, después cada bimestre nos  
216 reuníamos para hacer la planeación ya en conjunto osea los maestros de primero,  
217 los maestros de segundo y los a maestros de tercero, entonces ahí podíamos  
218 comentar como nos estaba yendo no, la primera esa que tuvimos fue con los  
219 padres de familia, porque el padre de familia fue el primero que fue y que dijo que  
220 porque a su hijo tu lo ibas a poner a trabajar con otros niño que era de seises que  
221 era de sietes y su niño era de diez, que no que eso no, entonces esa fue las  
222 primeras evaluaciones que tuvimos, esa fue la primera rechazo que tuvimos  
223 porque el padre de familia no aceptaba que su hijo trabajara en colectivo en  
224 trabajo colaborativo con otros niños, a quienes les ha costado en cuanto a los  
225 niños a quienes les ha costado mas este tipo la reforma esta nueva reforma a los  
226 niños crandieseros a los niños que eran individualistas a esos les ha costado  
227 mucho, les cuesta los niños que ya los que van a según y tercero ya no tanto pero  
228 a los que entran a primer año les cuesta mucho trabajo compartir, les cuesta  
229 mucho trabajo trabajar con otro niño, es verdad que si hay situaciones que el niño  
230 a veces pues les tienes que hacer el trabajo que no quiere cooperar verdad, pero  
231 yo siempre les digo a los alumnos, es que ese ese va a hacer nuestra nuestro  
232 nuestra meta verdad hacer que el compañero se integre al trabajo, entonces te  
233 digo esa fue una dificultad, y en cuanto a los maestros yo te digo en español yo no  
234 tengo muchos así casos negativos de que maestros yo siento que si hay escuelas  
235 verdad que que ala mejor también influye el director pero por ejemplo en mi  
236 escuela donde yo estoy pues en cuanto nosotros llegamos ya teníamos las mesas  
237 osea, en cuanto a los directivos si nos apoyaron en eso si, y y los mismos  
238 maestros se quejaban de esos, era ese era una de las quejas que no había  
239 mobiliario adecuado para trabajar con este tipo de trabajo, pero en cuanto al  
240 programa ya como pocamente lo fuimos como un poquito asimilando porque  
241 resulta que la gramática ya no la vemos independiente ahora ya viene integradas  
242 aquí en los proyectos porque ahora de hecho e la asignatura de español aparte de  
243 que trabajamos por ámbito, cada ámbito cada contenido tiene su proyecto

244 entonces es mas fácil porque tu ya tienes una meta a seguir, ya sabes que  
245 producto vas a tener, osea al terminar tu vas a tener un producto eso entonces  
246 para los muchachos es mucho mas gratificante ver que llevan eso no a que con  
247 puros trabajitos no, ellos saben que tienen que sacar ese proyecto y lo tiene que  
248 terminar, lo tiene que exponer o lo tiene que presentar no, entonces en canto a  
249 español yo te digo yo no he visto eso pero si escuchaba de otras asignaturas que  
250 si estaban muy renuentes a (a cambiar) a cambiar a aceptar la reforma.

251 Ok maestra como una última una última pregunta el cierre, si tuvieras la  
252 oportunidad de intervenir en el diseño de esta reforma no, te dijeran maestra haber  
253 nos vas ayudar a vamos a implementar una reforma y quieres que forme parte de  
254 este equipo, como sería una forma ideal para la secundaria?

255 Pues una reforma ideal es para la pura secundaria dices? (aja) Pues para la pura  
256 secundaria es que vincules los conocimientos del niño de primaria con, que se le  
257 de seguimiento porque e lo que pasaba te digo estaba desfasada en secundaria  
258 era de una forma y en primaria e otra entonces no puede ser nada mas en  
259 secundaria, tiene que ser en lo que es la educación básica si y sobre todo el  
260 primaria y en secundaria debe estar bien vinculada entonces se deben de reunir  
261 maestros de primaria y maestros de secundaria a hacer esa reforma y a hacer  
262 esas adecuaciones, porque todavía le faltas adecuaciones a este programa e,  
263 porque lo que vemos osea por ejemplo al niño le preguntamos, haber este  
264 contenido ya lo viste en primaria? No maestra y les preguntas y tu te vas al niño  
265 que consideras que pues que tiene un conocimiento más amplio y pues te da una  
266 idea si por encima pero no te dice si maestra lo vimos asi seguimos esto, eso es lo  
267 que, para mi yo en eso haría la reforma, en que estuviera bien vinculados en que  
268 si hubiera un seguimiento de primaria y secundaria para qué? Para que en la  
269 prepa verdad, porque igual dicen de nosotros en la prepa que en secundaria no  
270 les enseñamos nada, pero el niño pues viene arrastrando con ese con esa  
271 problemática pues entonces te digo, tienen que prepararlos muy bien a los  
272 maestros de primaria como de secundaria y que nos vinculen bien que estemos  
273 bien bien vinculados para poder en esta reforma tenga resultados mas positivos y  
274 las que vienen también tienen que estar vinculadas los noveles si no están

275 vinculadas los niveles las reformas no van a tener éxito. Esta esta te digo es un  
276 proceso yo siento que ahora ya vinculando primaria verdad en esta nueva forma  
277 de trabajar, pienso que vamos a tener resultados más positivos.