



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*Opiniones de los docentes del medio superior sobre la
reforma curricular del año 2003*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María de la Luz Tayde Nava González

Ensenada B.C. Julio, 2008



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



Opiniones de los docentes del nivel medio superior sobre la reforma curricular del año 2003

TESIS

que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María de la Luz Tayde Nava González

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe López Bonilla
(Director de Tesis)

Dra. Guadalupe Tinajero
Villavicencio
Sinodal

M.C. Ana Miramontes Bush

Sinodal

Ensenada B.C., Julio, 2008

CONTENIDO

Capítulo I Introducción	
1.1. Antecedentes	1
1.1.1. Antecedentes de la reforma	1
1.1.2. Etapas de la reforma	4
1.2. Planteamiento del Problema	7
1.2.1. Objetivos	10
1.2.2. Metas	11
1.2.3. Justificación	11
Capítulo II. Marco Teórico	13
2.1. Estado, Sociedad y Educación	13
2.2. Reformas Educativas	13
2.3. Participación del entorno internacional en la aplicación de reformas educativas	16
2.4. El docente en las reformas	19
2.5. La reforma del bachillerato general en México	23
2.5.1. Características de la educación media superior	23
2.6. Reforma curricular del bachillerato general del año 2003	26
Capítulo III. Metodología	33
3.1. Instrumentos	33

3.1.1. Aplicación de instrumentos	35
3.1.2. Análisis de datos	36
Capítulo IV. Resultados	38
4.1. Encuesta	38
4.1.1. Visión	43
4.1.2. Aprehensiones de los profesores	45
4.1.3. Cambio de práctica	47
4.2. Cuestionario	49
4.2.1. Impacto de la reforma	54
4.3. Entrevista	57
Capítulo V. Discusión y conclusiones	60
Bibliografía	77
Anexos	83

Índice de cuadros

Cuadro 1. Tipo de contratación	36
Cuadro 2. Antigüedad	36
Cuadro 3. Conocimiento de la reforma	36
Cuadro 4. Formación y campo de docencia	37
Cuadro 5. Visión (escuela y reforma)	41
Cuadro 6. Aprehensiones de los profesores	42
Cuadro 7. Cambio de práctica	45
Cuadro 8. La reforma ha mejorado la educación	47
Cuadro 9. Factores que bajo la reforma mejorarían la educación	49
Cuadro 10. Impacto de la reforma en la escuela	51
Cuadro 11. Debilidades de la reforma curricular	52
Cuadro 12. Fortalezas de la reforma Curricular	52
Cuadro 13. Cambios que haría para mejorar la reforma escolar	53

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

En el año de 2003 se puso en marcha la Reforma Curricular del Bachillerato General. Esta reforma se implementó con el propósito de remediar la situación de éste: bajos indicadores como lo muestran la alta deserción y reprobación; además de los avances en ciencia y la tecnología y las propuestas de nuevos enfoques pedagógicos diferentes a la enseñanza tradicional.

Al ser docente de la Escuela Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas y por el hecho de que ésta fuera considerada como "Escuela Guía" en el programa de la reforma, me permitió conocer sus fundamentos e interesarme en el impacto que tendría en los maestros. La diaria convivencia y la retroalimentación en las conversaciones con mis compañeros maestros definieron mi interés en el tema.

1.1.1. Antecedentes de la Reforma

Las reformas educativas son actos de gobierno, acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación. Las metas que persiguen son: "lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad de servicio que ofrece, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículum y en algunos casos a los libros de texto; y en menor medida busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje" (Díaz Barriga e Inclán, 2001:21).

En América Latina en los últimos veinte años del siglo XX y principios del presente se han venido aplicando reformas educativas. Es el caso de la municipalización de la educación en Argentina, donde se le concede mayor libertad a cada gobierno local en cuanto a elementos y contenidos. El caso salvadoreño nace de los poblados campesinos que estaban en zonas de guerra. Estas comunidades contrataban a los maestros sin injerencia estatal. El modelo es retomado por las políticas educativas y se extiende de la zona rural a la zona urbana. En Chile se han generalizado los exámenes de rendimiento de los estudiantes y se ha impulsado un financiamiento al rendimiento, lo que ha contribuido a cerrar escuelas públicas y a apoyar con recursos fiscales el funcionamiento de escuelas privadas (Martinic, 2001).

En México, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se dan nuevos rumbos a la política educativa. El programa se presentó públicamente el 28 de septiembre del 2001 y se compone de tres partes: La primera se denomina *El punto de partida, el de llegada y el camino*; la segunda denominada *Reforma de la gestión del sistema educativo*, y la tercera parte del documento se titula *Subprogramas sectoriales*.

La tercera parte, subprogramas sectoriales, comprende cuatro capítulos que contiene cada uno de los subprogramas de educación: educación básica, *educación media*, superior y para la vida y el trabajo. El de educación media esta dividido en cuatro apartados. En el tercero de ellos se establecen los objetivos estratégicos y las políticas y líneas de acción. En el segundo objetivo estratégico denominado Educación Media Superior de buena calidad, sus propuestas a la letra establecen lo siguiente:

1. Se promoverá una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios, y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior.
2. **Se impulsará la reforma del currículo de las distintas modalidades de la educación media superior. Se buscará que los programas académicos incluyan componentes comunes que contribuyan a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral, acorde con los intereses de los estudiantes y las necesidades del desarrollo del país.**
3. **Se alentará la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.**
4. Se impulsará el fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior.
5. Se impulsará la mejora de la calidad de los estudios de bachillerato que ofrecen las universidades públicas autónomas por ley.
6. Se impulsará la formación y actualización de profesores mediante programas que incorporen en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas.
7. Se diseñarán medidas orientadas a atender a estudiantes procedentes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural (SEP, 2002: 173-174).

De acuerdo a la propuesta anterior el primer objetivo particular se relaciona con la

Reforma Curricular de la educación media superior:

Promover que el currículo de la educación media superior se organice alrededor de tres componentes formativos comunes.

Fomentar la incorporación de los contenidos y prácticas de la educación basada en normas de competencia laboral en el componente curricular orientado al mundo de trabajo.

Establecer un programa de formación y actualización de profesores que incorpore en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza basada en el aprendizaje, y de formación basada en competencias laborales

(SEP, 2002: 174-175)

Se plantea que el currículum de la educación media superior se encuentra desfasado, que existe diversidad de planes y programas que obstaculizan la movilidad de estudiantes, por eso es necesario reformar el currículo para que se organice en los tres componentes formativos comunes (básico, propedéutico y capacitación para el trabajo); introducir en los planes de estudio contenidos relacionados con la protección del ambiente y la formación de valores y la incorporación de las actuales tecnologías de la información y la comunicación, incorporar contenidos y prácticas de educación basada en normas de competencia laboral, y la introducción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje.

1.1.2. Etapas de la Reforma Curricular

De acuerdo al planteamiento anterior la Dirección General de Bachillerato (DGB) estableció cuatro fases para el proceso metodológico de la reforma curricular: planeación, instrumentación, aplicación y desarrollo, y evaluación.

1.1.2.1. Planeación

De acuerdo al mandato oficial, en agosto del año 2002 la DGB revisó la propuesta del Plan Nacional de Educación de reforma curricular y elaboró el planteamiento inicial que sería difundido a las diferentes instituciones educativas.

Con este primer planteamiento, se procedió al análisis curricular con base en una propuesta inicial de la DGB, en los Colegios de Bachilleres, Preparatorias Federales por Cooperación y en las Preparatorias Particulares Incorporadas. Con la propuesta inicial se hicieron análisis y de ellos se sintetizaron las aportaciones en reuniones de

trabajo colegiado en la zona norte, centro y sur-sureste, de las cuales surgió una propuesta regional por zona. En el caso de los Centros de Estudio de Bachillerato y de la Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas solamente se realizó en reuniones nacionales. Los resultados de todas las contribuciones se plasmaron en el mapa curricular acordado.

Ya que uno de los problemas a los que se enfrenta la educación media superior es la alta reprobación de los primeros semestres, uno de los objetivos que pretende combatir la nueva currículo es precisamente este problema: si se compara el mapa curricular anterior a la reforma se observa una mayor concentración en los primeros dos semestres de las asignaturas que clásicamente han sido de mayor dificultad para los estudiantes (matemáticas, química, física y biología). En el mapa acordado, estas materias se distribuyen a lo largo de cuatro semestres y en los dos primeros semestres su lugar lo ocupan Informática y Ética y Valores.

Habría que agregar que en el nuevo mapa, la formación para el trabajo inicia desde el tercer semestre, lo que en el anterior mapa tanto la formación propedéutica como la capacitación para el trabajo se concentraba en los dos últimos semestres.

Los cambios que se implementaron a través de la reforma curricular no sólo son de corte estructural, y de planes y programas, sino también fueron modificados los lineamientos académicos: Ahora la educación debe estar centrada en el aprendizaje,

en la actividad del alumno, en el desarrollo de su pensamiento lógico y de sus estructuras cognitivas, y en la educación basada en normas de competencia laboral.

1.1.2.1. Instrumentación

Esta fase se desarrolla entre el año 2002-2003, y se refiere a la preparación de los elementos curriculares como: elaboración de programas de estudio, y de materiales de apoyo a los programas de estudio; elaboración y desarrollo de un programa de actualización docente y administrativa; elaboración del sistema y los instrumentos de evaluación curricular; actualización del personal docente y administrativo (SEP-DGB, 2003: 33).

1.2.3.1. Aplicación y desarrollo

Esta etapa inicia desde agosto del año 2003 con la aplicación del plan y programas de estudio en las llamadas Escuelas Guía, que también forman parte del proyecto piloto de Educación Basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral. Estas escuelas guía orientaron los ajustes para la generalización del plan y programas de estudio, que culmina en agosto del año 2004. A pesar de las diferentes fases de desarrollo e implementación de la reforma, ésta tomó desprevenidos a los docentes, quienes tuvieron que implementar un modelo pedagógico desconocido para muchos de ellos. Diversos autores que estudian el papel de los docentes en las reformas educativas, han señalado que los cursos de capacitación suelen ser insuficientes (Sandoval, 2001),

y que los docentes son, a fin de cuentas, ejecutores de proyectos ajenos a ellos (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

En el ámbito internacional, los trabajos de Van den Berg (2002); Geijsel, Sleegers y Van den Berg (1998); y Brown (1994) han señalado los sentimientos de incertidumbre que aquejan a los maestros en los contextos de reforma, así como el cuestionamiento a su identidad profesional.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reforma educativa tiene por objeto producir cambios, además de los contenidos, en las prácticas docentes, lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de éstos. Además de estos cambios, la reforma plantea un nuevo perfil acorde con los propósitos curriculares. Estos cambios se concentran en tres elementos esenciales: el alumno, los contenidos y el docente. En este proyecto, interesa indagar cómo afectan los cambios al docente. Así, el perfil del profesor que dicha reforma plantea debe contar con:

- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros.
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.
- La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el bachillerato general y que orientan la práctica educativa en la institución.
- El manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica.

- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones bio-socio-económicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general.
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución, y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.
- El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, que fomenten el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos autónomos.
- El uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos que tengan a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa.
- La comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la institución.
- La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que desempeña (SEP-DGB, 2003: 43)

En la práctica, es posible observar que este perfil dista mucho de la experiencia de los maestros. Se esperaría que los docentes aceptaran los cambios, pues de esta aceptación se lograrían los objetivos de cobertura, calidad e integración, coordinación y gestión del sistema de la educación media (SEP-DGB, 2003: 9). Pero esta situación no es así, ya que las reacciones de los maestros son tan variadas y generalmente de no aceptación a la reforma. En general, mientras se aplica la reforma los docentes ven en ella una reforma más, no se involucran y esto conduce a que los objetivos de la reforma corran el peligro de no cumplirse.

Ahora bien, la reacción de los profesores obedece a algo, sus reacciones se deben de una u otra manera a que cada maestro le atribuye diferentes significados a la

propuesta. Cada uno responde de acuerdo a los significados que le otorga y de esta forma reacciona y construye sus respuestas. Entonces, las reacciones hacia la reforma curricular derivan de los significados que cada docente construye de ella (Van den Berg, 2002).

El profesor puede ver el cambio como una situación problemática o bien, en el mejor de los casos, como un reto, ya que los docentes pueden asumir la incertidumbre del cambio como un riesgo. También la imposición institucional con respecto a los objetivos educativos es para él algo ajeno, y suele percibir una contradicción entre lo que dice la institución y lo que para ellos es una buena educación.

El sentido de las reformas que el profesor construye es un proceso dialéctico en donde las influencias previas confluyen para la interpretación de las nuevas experiencias y esas nuevas experiencias influyen en la construcción de la realidad. En este proceso dialéctico el maestro está construyendo porque está recibiendo influencias sociales, culturales, institucionales y, esa construcción incluye interpretaciones de nuevas experiencias: estas nuevas experiencias influyen en la construcción de la nueva realidad (Van den Berg, 2002). Ahora bien el profesor como individuo tiene la capacidad de construir sus suposiciones, de confirmarlas o no, de instalarlas y /o reconstruirlas según su nueva realidad (Van den Berg, 2002).

De ahí que sea posible afirmar que los maestros crean sus propios significados ante los cambios que se presentan. Por ello es de particular interés explorar las percepciones y creencias de los maestros sobre la reforma educativa.

Esta investigación pretende dar respuestas precisamente a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las opiniones de los docentes del nivel medio superior sobre la actual reforma curricular?

Esta propuesta de estudio se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres "Rubén Vizcaíno" en la ciudad de Tijuana en el periodo 2005-2 y 2006-1.

1.2.1.OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer las opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma curricular de 2004.

Objetivos Particulares

1. Conocer los cambios más importantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma.
2. Conocer las aprehensiones de los maestros sobre la práctica docente a raíz de la reforma.
3. Conocer las fortalezas y debilidades de la reforma según opinión de los docentes

4. Conocer los cambios que, según los docentes, son necesarios para que la reforma tenga éxito.

1.2.2. METAS

Contar con información fehaciente que permita conocer los retos que enfrentan los maestros ante las reformas curriculares.

Destacar los aspectos positivos de la reforma desde la perspectiva de los docentes, así como sus aspectos más débiles.

Explorar las posibles consecuencias, tanto para docentes como para estudiantes, de los cambios introducidos con la reforma.

1.2.3. JUSTIFICACION

Las reformas que se han aplicado en México han sido por un ordenamiento del Estado a través de su política, en éste caso educativa, hacia las escuelas:, sin embargo, se le ha dado muy poca atención al ejecutor de esas reformas: el docente Las expectativas impuestas por estas políticas no corresponden a las opiniones y concepciones de los maestros sobre lo que constituye enseñar bien. Ya que el docente es quien tiene que poner en práctica estas políticas, es sumamente importante conocer sus opiniones y creencias pues éstas pueden entrar en conflicto con las nuevas demandas. Por esto es relevante conocer las opiniones de los maestros del bachillerato general sobre la reforma, ya que en ellos recae la práctica en el aula, con sus propias concepciones pedagógicas y propuestas didácticas.

Por otro lado los trabajos que abordan los efectos que tienen en los maestros las reformas educativas a gran escala (Geijsel, Slegers y Van den Berg, 1998; Brown, 1994; Van den Berg, 2002), afirman que son las dudas, aprehensiones individuales y sentimientos de incertidumbre por parte de los maestros las que tienen mayor influencia en la implementación de las reformas.

Estos autores elaboraron una encuesta para explorar precisamente estos aspectos, así como los significados que construyen los maestros en torno a las reformas a gran escala. Por otro lado, a raíz de una reforma a gran escala en Chicago, un organismo descentralizado elaboró y aplicó un cuestionario de opinión para conocer la opinión de los maestros sobre esta reforma en el sistema educativo estatal. Estos estudios nutren el presente proyecto, opiniones de los docentes del nivel medio superior sobre la actual reforma curricular, con instrumentos apropiados para el trabajo que se propone, así como el proyecto *Opiniones de los maestros de bachillerato (tecnológico y general) sobre la última reforma curricular*, UABC, clave 0720, (López Bonilla, 2005)

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2-1. Estado, Sociedad y la Educación

La actividad docente se encuentra íntimamente ligada a la existencia del hombre; fue durante la formación de los Estados Nacionales cuando surgió el campo propicio para la actividad docente tal cual la conocemos. Surgidos del clero, de los primeros enseñadores emergió la idea de profesión como acto misional, vocación y apostolado, donde el que enseña debe manifestar todas estas virtudes tan importantes para la sociedad (Rodríguez, 2003).

En México, como en el resto de los países latinoamericanos, las ideologías inspiradas en la Revolución Francesa, la independencia, las presiones laicistas, la construcción de la nacionalidad, la nueva organización política y del Estado, crearon las condiciones propicias para la formación de la actividad docente actual.

Con esto se inició el proceso de la ampliación de la cobertura del sistema de enseñanza, dirigiéndolo hacia una población más amplia; es decir, el Estado comenzó a responsabilizarse de la educación de la población: la educación pasó a ser asunto del Estado. De esta forma nació la educación pública tal y como la conocemos actualmente, como un instrumento del Estado cuya función era consolidarlo (Rodríguez, 2003).

2.2. Reformas Educativas

Zaccagnini (2004) define las reformas educativas de la siguiente manera:

...en educación se habla de reformas cuando se ve la necesidad de instrumentar un cambio de organización estructural del sistema; cuando se cambia de diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambio en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas (p.1)

Este autor menciona que no por la sola enunciación de los principios anteriores, éstos necesariamente se logran, ya que uno de los problemas de la implementación de las reformas es la falta de visión para abordar *ecosistémicamente* la dimensión tan compleja del sistema educativo. Es decir, se pierde el contexto donde se desarrolla el fenómeno de la educación.

Entendidas como medidas encaminadas a lograr ciertos cambios educativos, Estévez (2002; citado en Tinajero, López y Pérez, 2007) señala que un cambio educativo implica cualquier transformación en la realidad educativa que no es producto de una modificación evolutiva. Este mismo autor señala que las reformas políticas expresan los proyectos políticos y constituyen una herramienta para reconfigurar la educación como servicio público (Tinajero et al., 2007).

De igual manera, Popkewitz (1995), indica que las reformas educativas implican cuestiones de producción social y regulación estatal en las cuales las prácticas educativas, "las acciones y prácticas discursivas se interpretan como un tipo particular

de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo” (p 134).

Por su parte, Díaz Barriga (2001) se refiere a las reformas educativas como actos de gobierno, acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación. Las metas que persiguen son:

lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad de servicio que ofrece, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación; revisar los contenidos que se integran al currículum y en algunos casos a los libros de texto; en menor medida busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (Díaz Barriga, 2001: 21)

Según Óscar Oslak (mencionado por Martinic, 2001), han existido tres generaciones de reformas: La primera se encauzó a la reorganización de la gestión, financiamiento y acceso al sistema; la segunda abordó los problemas de calidad y de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y la tercera, la cual se dio a inicios del siglo XXI, se caracteriza por tratarse de reformas que se centran en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de éstas con el interior y el exterior del sistema educativo, así como en los nuevos tipos de relación con las tecnologías.

Martinic (2001) explica también los tipos de reforma. Según él, durante los ochenta se centraron en la transferencia de recursos y responsabilidades del Estado y del Gobierno central hacia las regiones y provincias, y su propósito final era la reducción del aparato público y por consiguiente del gasto público. A este tipo de reformas las designa como reformas “hacia fuera”. Las reformas de los noventa se dirigen, de

acuerdo a este autor, a los modos de gestión y evaluación del sistema; a los procesos pedagógicos y contenidos culturales; su centro de atención fue la escuela y la calidad de aprendizajes. A este tipo de reformas Martinić la clasifica como de segunda generación "hacia adentro". En el siglo XXI las reformas se centran en la efectividad de las escuelas, en su conectividad hacia dentro y hacia fuera y en su relación con las nuevas tecnologías.

García-Huidobro (1999, citado por Guzmán, 2005) señala que las reformas están aún más centradas en la autonomía de las escuelas y en la descentralización pedagógica que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las formas como el centro educativo lo puede utilizar.

2.3. Participación del entorno internacional en la aplicación de reformas educativas

Noam Chomsky (citado en López y Flores, 2006: 2), afirma que "no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas pública Latinoamericanas sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento, que detallan específicamente áreas de la vida de los países no desarrollados, condicionando los empréstitos al cumplimiento de las recomendaciones". Este es el caso de Latinoamérica, que se ha visto en la necesidad de aplicar medidas de gobierno, como es en el caso del sector educativo.

El eje central del neoliberalismo es el libre mercado, el precio como resultado de la competencia entre la oferta y el mercado, la modernización del aparato gubernamental, es decir esta postura se basa en la competitividad de los actores sociales y económicos.

Es así como América Latina entra a la década de los noventa con esfuerzos de modernizar los sistemas de educación pública a través de reformas, con las premisas del neoliberalismo. Bajo estas premisas dos son las tendencias de la dinámica mundial: la regionalización y globalización, ambos fenómenos opuestos pero complementarios del neoliberalismo, y cuya esencia es la competitividad representada por el aumento en el potencial científico- tecnológico. En ésta situación los agentes de transmisión del modelo neoliberal serán aquellas agencias supranacionales que en su momento fueron organizadas para restablecer el orden mundial en la década de los cuarenta.

Así, algunos organismos internacionales han elaborado sus propias propuestas y las estrategias para lograr los cambios. Por ejemplo, la propuesta de la CEPAL/UNESCO (1992, citado en Gajardo: 9) es hacer de la educación y el conocimiento un instrumento de transformación productiva con equidad. Las estrategias políticas para lograr lo anterior, de acuerdo a este organismo, consisten en: superar el aislamiento del sistema educativo, de capacitación y de adquisición de conocimientos científicos tecnológicos abriéndolo a los requerimientos sociales; asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad y promover la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica; gestión institucional responsable; profesionalización y protagonismo de los educadores; compromiso financiero de la sociedad con la

educación; fortalecimiento de la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico así como la cooperación regional e internacional.

Por su parte, el Banco Mundial propuso a los países Latinoamericanos como condición para otorgar préstamos y donaciones reformar el financiamiento y administración de la educación por medio de las siguientes medidas: renovar la inversión en el elemento humano; recurrir al análisis económico para determinar prioridades educativas; establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje; centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior; velar porque todos tengan acceso a la educación básica y no se niegue el acceso a las instituciones de enseñanza y candidatos idóneos; subsidiar la demanda y ofrecer más participación al grupo familiar; facultar a las escuelas para una operación autónomas y para utilizar sus insumos de conformidad con las condiciones locales (Lockheed, citado en Fajardo, 1999:11).

Estas iniciativas son parte del contexto en el cual se han realizado las reformas educativas durante los últimos treinta años en América Latina. Por ejemplo en Argentina, la municipalización ha permitido mayor libertad a cada gobierno local para determinar contenidos, o en El Salvador, donde la reforma nace a partir de experiencias en que poblados campesinos contrataban a los maestros sin injerencia estatal. Este esquema es retomado por las políticas educativas y lo trasladan a la zona urbana. En Chile, otro país que ha experimentado la reforma, se han generalizado los exámenes de rendimiento de los estudiantes y se ha impulsado un financiamiento al

rendimiento, esta medida ha contribuido a cerrar escuelas públicas y a apoyar con recursos fiscales el funcionamiento de escuelas privadas (Martinic, 2001).

Con el aumento de una política de evaluación educativa y de rendición de cuentas, entre otros factores, las reformas educativas han estado presentes en las políticas tanto del continente americano como de Europa. Por ejemplo, en Estados Unidos desde la década de los sesenta se introdujeron cambios cuya intención era mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Fullan, 2001; Tyack y Cuban, 2001 citados en Tinajero et al., 2007).

2.4. El docente en las reformas

Cuando se trata el tema de reformas generalmente éstas se entienden como progreso, como transformación para mejorar, para avanzar, para innovar y se alimenta de nuevas formas de pensar. A su vez que introducen paradigmas pedagógicos, remueven diferentes planteamientos profesionales. Esto último, es de lo que vamos a tratar, de quienes ejecutan estas reformas: los docentes.

Es imposible separar al sujeto del mundo, la gente y el mundo no ocurren separadamente. El ser humano es en esencia un ser social que establece relaciones entre y con sus semejantes. Eventos como encuentro, diálogo, interacción, participación en el mundo se establecen en una red de comunicación cuyos significados se construyen socialmente. La acción humana ocurre como resultado de la interpretación del objeto. Si no decodifico no entiendo la situación. Debo decodificar y

luego codificar para poder interpretar el hecho. De hecho el hombre sólo así le atribuye significados a las acciones que ejecuta. El funcionamiento de la escuela y los docentes involucran, a largo plazo, procesos interdependientes que pueden cambiar creencias y emociones (Fiember y Solís, 1985; citado por Van den Berg, 2002). El desarrollo humano, es, después de todo, redes interconectadas de todo tipo de relaciones (Welemans, 2000; citado por Van den Berg, 2002). Es decir, el hombre debe ser entendido en un contexto dado y el contexto determina las interpretaciones que hace de él.

En una institución educativa, al igual que en la sociedad, las interacciones ocurren con base en los significados que los individuos les otorguen. Weick, (1995, citado en Van den Berg, 2002) distingue dos características que son decisivas en la atribución de significados en momentos de reformas en las instituciones: *incertidumbre* y *ambigüedad*. La incertidumbre es consecuencia de la falta de información en derechos, obligaciones y responsabilidades. La ambigüedad es resultado de estimaciones incorrectas de las consecuencias de ciertas acciones.

Las repuestas de los docentes a las políticas que se asignan a su práctica profesional dependen de sus significados personales. Es decir, los cambios afectan a los docentes desde cómo se perciben a sí mismos, cómo se presentan a los demás, hasta su identidad profesional. A su vez, la profesionalidad del docente es elaborada por la continua interacción primero, entre sus creencias, actitudes, y emociones; y por el ambiente social, cultural e institucional donde trabaja (Van den Berg; 2002).

Carbonnell (2006) escribe al respecto que, en la actualidad, las políticas de reforma contribuyen al estado en el que vive el maestro: inseguridad e incertidumbre. Esto se debe a razones de carácter social, político, cultural, antropológico, psicológico, ideológico, económico y tecnológico. Según este autor, los rasgos que identifican esta crisis son: la intensificación y la sobrecarga de conocimientos, responsabilidades y tareas; las relaciones cada vez más difíciles, complejas y ambiguas; la pérdida del protagonismo en el aula, así como su imagen social; la autonomía restringida que se concede a los centros escolares; la carrera de docente, con sus pertinentes regulaciones en los mecanismos de promoción, control y evaluación.

Un tema por demás polémico en torno a los cambios propuestos por las reformas educativas es el papel que juegan los docentes, ya que son ellos los encargados de poner en práctica dichos cambios, a pesar de que muchas veces tales cambios obedecen a decisiones ajenas a ellos, pues, como dice Díaz Barriga e Inclán, el papel de los docentes muchas veces se reduce al de ejecutor de las ideas de otros (Díaz Barriga e Inclán, 2001). En este sentido, vale la pena resaltar que, entendidas como un cambio, las reformas afectan tanto el entorno escolar como “las ideas sobre las prácticas y las estrategias, la dirección de las instituciones, pero, sobre todo, las funciones de los docentes que imprimirán en ella un sentido diferente al original pensado” (Tinajero et al, 2007: 6).

Mientras que el docente ha estado ligado al Estado como empleado, también lo han estado sus proyectos, a través de su política educativa; así mismo, las nuevas perspectivas de la educación modifican los mecanismos de desempeño de los docentes. Una vez que es aplicada la reforma, los responsables del sistema se desesperan porque los docentes no asumen y en ocasiones la rechazan, la ignoran, la contradicen en su actividad dentro del aula.

Díaz Barriga maneja una serie de causas como es la cosmovisión en que fueron instruidos los docentes, los bajos salarios, no hay cambio en la mecánica, el docente ya no es un referente a la imagen social, el contexto no es adecuado a él, etc.

Otros autores han contribuido al estudio de ésta problemática afirmando que son las dudas, las aprehensiones individuales y sentimientos de incertidumbre por parte de los maestros las causas del fracaso de las reformas.

De ahí la necesidad de documentar las percepciones de los maestros sobre las reformas que ellos mismos deben concretar en el salón de clase, y que afectan directamente su práctica docente.

De esta forma, los factores que intervenían en la implementación de la reforma curricular en el bachillerato general eran las siguientes: la actualización el trabajo colegiado; reubicación por asignatura; perfil del docente; programa de estímulos al desempeño docente (PROED).

2.5. La Reforma del Bachillerato General en México

En México, como en el resto del mundo, la globalización también ha afectado sus políticas educativas. Así se menciona en el Plan Nacional de Educación, donde se indica la necesidad de ejecución de una reforma educativa en la educación media superior que contribuya a la calidad y la equidad (SEP; 2002).

Para comprender los cambios de la última década reforma es necesario describir las características de la educación media superior.

2.5.1. Características de la Educación Media Superior

La educación media superior comprende el nivel de bachillerato, los equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalente; es posterior a la secundaria y se dirige hacia la formación integral de la población escolar de por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en las diferentes instituciones federales, estatales, autónomas y privadas.

A este nivel educativo se le asigna la función del desarrollo del país, la participación de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad; reforzar el proceso de formación de los jóvenes; y constituir un espacio para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida (SEP, 2002).

De acuerdo con sus fines educativos, este nivel educativo está conformado por dos opciones con programas diferentes; el propedéutico que prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo, y la opción bivalente que contiene la formación profesional y otro de carácter propedéutico, que prepara para continuar estudios superiores, y proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional (SEP, 2002).

El bachillerato coordinado por la Dirección General del Bachillerato (DGB), se ubica en la opción propedéutica y bivalente, y ofrece atención a las dos modalidades. Además, asume la finalidad del desarrollo de una primera síntesis personal y social que permita al estudiante su acceso a la educación superior, comprensión de su sociedad o bien lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo (SEP, 2002: 163).

De acuerdo a los documentos de la SEP, como etapa de educación formal el bachillerato general se caracteriza por: La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje; la iniciación, síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados; ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultura. (SEP-DGB: 7-9).

Sus funciones es ser formativa pues comprende los aspectos de la cultura de su tiempo en cuanto a conocimientos científicos, técnicos y humanísticos que lo guían en los cambios de la sociedad en el manejo de las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas de su entorno y fortalecer los valores esenciales del ser humano para el logro del desarrollo armónico individual y social. Es propedéutica, pues a través de éste medio permite continuar estudios superiores y su integración en forma eficiente a las circunstancias de vida y estudio de su entorno, además de darle la facilidad de orientarlo en un interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos o de trabajo

Otra vertiente de explicación de la reforma curricular en México. Procede del ideario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) , originariamente conocida como capital humano, está dirigida a presionar a los sistemas educativos de los países en desarrollo incluyan en sus programas educativos los nuevos términos de empleabilidad, o competencias laboral, (Campos, 2001).

Las siguientes tablas muestran la situación actual de la educación media superior en México según datos del INEGI:

Porcentaje de la población de 16 a 24 años que asiste a la escuela por entidad federativa según grupos de edad y sexo, 2000 y 2005

Entidad federativa	2000						2005					
	16 a 19 años			20 a 24 años			16 a 19 años			20 a 24 años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	41.4	42.3	40.6	17.7	19.1	16.4	47.8	47.9	47.6	20.8	22.2	19.6
Baja California	42.6	42.4	42.9	18.0	18.2	17.8	47.4	47.1	47.6	20.0	20.2	19.7

NOTA: Cifras correspondientes a las siguientes fechas censales: 14 de febrero (2000) y 17 de octubre (2005).
 FUENTE: INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*.
 INEGI. *II Conteo de Población y Vivienda 2005*.

Indicadores sobre permanencia escolar y deserción por sexo, 1996 a 2004

Indicador	1996	1998	2000	2002	2003	2004
Porcentaje de absorción en bachillerato	78.9	79.8	81.0	84.0	85.4	85.1
Porcentaje de eficiencia terminal en bachillerato	57.2	58.1	59.3	61.1	60.0	59.6
Índice de deserción en bachillerato	18.1	17.1	16.5	16.4	16.8	16.1

FUENTE: SEP. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

2.6 Reforma del Bachillerato General de 2003

Como un intento de modernización del Estado, se gestiona en los años setenta y se firma en los años ochenta, los Acuerdos de Coordinación con los 31 estados de la nación; se ponen en marcha los Comités Municipales de Educación, y el proceso de desconcentración empezó a tomar forma con la firma del Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica y la aprobación, en 1992, del Programa de Modernización Educativa. Esto significó el principio del denominado federalismo educativo, que incluía la reorganización del sistema de la educación, la reformulación de materiales, contenidos y la revalorización de la función del docente (Fajardo, 1999).

En un diagnóstico del sistema de educación, se plantea que el currículum en el Programa de Educación de la educación media superior se encuentra desfasado, que existe diversidad de planes y programas que obstaculizan la movilidad de estudiantes, por eso es necesario reformar el currículo para que se organice en los tres componentes formativos comunes (básico, propedéutico y capacitación para el trabajo); introducir en los planes de estudio contenidos relacionados con la protección del ambiente y la formación de valores y la incorporación de las actuales tecnologías de la información y la comunicación; y la introducción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje. En consecuencia, los propósitos de la reforma curricular son: disminuir la deserción y reprobación escolar; establecer sistemas flexibles de acreditación, certificación, y equivalencias de estudios; facilitar el tránsito interinstitucional; incrementar la eficiencia terminal.

De acuerdo a estos propósitos surge la propuesta de reforma curricular que promoverá que el currículo de la educación media superior que se organice alrededor de tres componentes formativos comunes; fomentará la incorporación de los contenidos y prácticas de la educación basada en normas de competencia laboral en el componente curricular orientado al mundo de trabajo ya que éste tipo de educación desarrollan la

capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando conocimientos, habilidades, destrezas necesarios para lograr objetivos que tal actividad supone, y establecerá un programa de formación y actualización de profesores, la ciencia la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas de la enseñanza basada en el aprendizaje, y de formación basada en competencias laborales (SEP, 2001: 174-175).

La Dirección General de Bachillerato, como se señaló, revisó la propuesta del Plan Nacional de Educación de reforma curricular y se elaboró el planteamiento inicial que sería difundido a las diferentes instituciones educativas.

Una forma de pilotear el cambio curricular fueron las escuelas guías cuyas ventajas proponían una manera oportuna de conocer los resultados de la aplicación; observar el impacto entre los docentes y alumnos; conocer el impacto presupuestal; permitiría regular resultados obtenidos entre los subsistemas coordinados e instituciones pares; y se afinaría el diseño para la evaluación sistemática los enfoques educativos centrados en competencia laboral.

En las tablas siguientes se muestran los cambios efectuados en el currículo. Si se compara el mapa curricular anterior a la reforma y el acordado se observa una mayor concentración en los primeros dos semestres de las asignaturas que clásicamente han sido de mayor dificultad (matemáticas, química, física y biología).

MAPA CURRICULAR ORIGINAL

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
MATEMÁTICAS I	6	MATEMÁTICAS II	6	MATEMÁTICAS III	6	MATEMÁTICAS IV	3	HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3
GEOGRAFÍA	3	FÍSICA I	6	FÍSICA II	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
QUÍMICA I	6	QUÍMICA II	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	4	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
BIOLOGÍA I	4	BIOLOGÍA II	4	INDIVIDUO Y SOCIEDAD	4	FILOSOFÍA	4	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	INFORMÁTICA I	3	INFORMÁTICA II	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	3	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	3	LITERATURA I	3	LITERATURA II	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3
				CULTURA REGIONAL O GENERAL	3	CULTURA GENERAL	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3
	26		28		29		26		26		26

NÚCLEO DE FORMACIÓN BÁSICA
 NÚCLEO DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA
 NÚCLEO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

DGB/DC/A07-02
 (DOCUENTO FIEL/1/04/04)

MAPA CURRICULAR ACORDADO

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
MATEMÁTICAS I	5 <small>10</small>	MATEMÁTICAS II	5 <small>10</small>	MATEMÁTICAS III	5 <small>10</small>	MATEMÁTICAS IV	6 <small>10</small>			FILOSOFÍA	4 <small>6</small>
QUÍMICA I	5 <small>10</small>	QUÍMICA II	5 <small>10</small>	GEOGRAFÍA	3 <small>6</small>	BIOLOGÍA I	4 <small>8</small>	BIOLOGÍA II	4 <small>8</small>	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3 <small>6</small>
ÉTICA Y VALORES I	3 <small>6</small>	ÉTICA Y VALORES II	3 <small>6</small>	FÍSICA I	5 <small>10</small>	FÍSICA II	6 <small>10</small>	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMP	3 <small>6</small>	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3 <small>6</small>
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3 <small>6</small>	HISTORIA DE MÉXICO I	3 <small>6</small>	HISTORIA DE MÉXICO II	3 <small>6</small>	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4 <small>8</small>	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4 <small>8</small>	LITERATURA I	3 <small>6</small>	LITERATURA II	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3 <small>6</small>	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3 <small>6</small>	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3 <small>6</small>	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>
INFORMÁTICA I	3 <small>6</small>	INFORMÁTICA II	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 <small>14</small>	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 <small>14</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3 <small>6</small>
ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4 <small>30</small> <small>32</small>	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4 <small>30</small> <small>32</small>	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	3 <small>32</small> <small>36</small>	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	2 <small>32</small> <small>34</small>	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 <small>14</small>	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	7 <small>14</small>
								ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	4 <small>30</small> <small>34</small>	ACTIVIDADES PARA ESCOLARES	3 <small>32</small> <small>35</small>

COMPONENTE BÁSICO
 COMPONENTE PROPEDEÚTICO
 COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
 ACTIVIDADES PARA ESCOLARES, ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ACTIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURALES Y DEPORTIVO-RECREATIVAS

En el mapa acordado, estas materias se distribuyen a lo largo de cuatro semestres y en los dos primeros semestres su lugar lo ocupan Ética, Valores e Informática.

(Aunque, Informática ya se había sido incluido con anterioridad en el Colegio de Bachilleres). Es decir, se dosificaron, a lo largo de todo el bachillerato, los contenidos considerados de difícil aprendizaje, como es el caso de las ciencias naturales.

Los cambios que se han implementado son de corte estructural, de planes y programas y también han cambiado los lineamientos académicos. Ahora, según los documentos, la educación debe estar centrada en el aprendizaje, que se caracteriza por focalizar la actividad del alumno, y sirve de guía en los procesos de enseñanza aprendizaje a través de estructuras de elementos pedagógicos que faciliten y promuevan en el desarrollo de su pensamiento lógico y de sus estructuras cognitivas (SEP-DGB, 2001: 20).

Habría que agregar que en el nuevo mapa curricular destaca la formación para el trabajo, denominada competencia laboral. Ésta es concebida como: "la capacidad productiva de un individuo que se define y evalúa en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para la realización de un trabajo efectivo y de calidad" (SEP- DGB, 2003: 28). Inicia desde el tercer semestre, lo cual difiere del anterior mapa curricular ya que en éste tanto la formación propedéutica como la capacitación para el trabajo se concentraban en los dos últimos semestres.

El siguiente cuadro muestra los cambios más importantes entre un plan de estudio y otro:

Comparación entre los planes de estudio vigentes y la propuesta de la Reforma		
Planes de Estudio Anteriores	Nuevo Plan de Estudio	Los cambios principales
<p>Currículo organizado en tres núcleos de formación: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Básica 32 asignaturas del primero al sexto semestre: 71.42% Propedéutica, 6 asignaturas en quinto y sexto semestre 11.18%. Para el trabajo, 8 asignaturas en quinto y sexto semestre 17.39% Total de asignaturas: 46 	<p>Componentes formativos comunes</p> <ol style="list-style-type: none"> Básico, 30 asignaturas de primero a sexto semestre, 67% Propedéutico, asignaturas en el quinto y sexto semestre, 14.90% Profesional, 4 módulos de enfoque basado en competencia laboral, del primero al cuarto semestre, 17.39% Total de asignaturas: 42 	<p>La reforma Curricular no implicó un cambio estructural del currículum, en cuanto a la definición de sus componentes formativos, porque este nivel ya contaba con los tres componentes formativos: básico, propedéutico y capacitación para el trabajo</p>
<p>Actividades Paraescolares: orientación educativa, deportivo recreativas y artístico-culturales</p>	<p>Actividades Paraescolares: orientación educativa y artístico culturales</p>	<p>De acuerdo a los recursos cada plantel desarrollaran estas actividades</p>
<p>El tronco común organizado en cinco áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Lenguaje Matemáticas C. Naturales Histórico -Social 	<p>Componente Básico:</p> <ol style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación Matemáticas C. Naturales Histórico-Social 	<p>Los componentes básicos del Bachillerato General no cambian</p>
<p>El primer semestre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Matemáticas Geografía Química Biología I. Ciencias Sociales T.L.R.I. Lengua Adicional I. 	<p>El primer semestre</p> <ol style="list-style-type: none"> Matemáticas1 Química 1 I. Ciencias Sociales T de Lectura y Redacción 1 Informática 1. Lengua adicional al 	<p>Con el fin de limitar los índices de reprobación en el primer semestre, se trasladan dos asignaturas de alta complejidad y se introducen una asignatura de Humanidades como es Ética y Valores; e</p>

	<p>Español</p> <p>7. Ética y Valores</p>	<p>Informática, asignatura considera de importancia para competitividad.</p>
<p>Segundo semestre</p> <p>Matemáticas II</p> <p>Física</p> <p>Química II</p> <p>Biología II</p> <p>Historia de México I</p> <p>T.L.R.II.</p> <p>L.A.E.II</p>	<p>Segundo Semestre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas II 2. Química II 3. Historia de México 4. T. de Lectura y Redacción II 5. Informática II 6. Lengua Adicional al Español II 7. Ética y Valores II 	<p>Se dosificó a lo largo del bachillerato, los contenidos de difícil aprendizaje como es el caso de las Ciencias Naturales, y con esto, se aligeró la carga de los primeros semestres.</p> <p>Se incorporó las tecnologías proporcionada por la Informática</p>
<p>Componente de Formación Propedéutica</p> <p>En el plan original la formación propedéutica se concentra en el quinto y sexto semestre con un total de seis asignaturas</p>	<p>El nuevo plan reformado incrementa a 8 asignaturas en los dos últimos semestres.</p>	<p>Depende de cada unidad escolar</p>
<p>Formación para el trabajo</p>	<p>En el mapa reformado la formación para el trabajo abarca del tercer al sexto semestre, un módulo cada semestre.</p> <p>El diseño se basa en normas de competencia laboral</p>	<p>Las materias del primer semestre se distribuyen el componente a través de los cuatro últimos semestres.</p> <p>Incorporación progresiva del Enfoque de Educación basada en normas de Competencia Laboral</p>
<p>Enfoque centrado en la enseñanza</p>	<p>Enfoque centrado en el aprendizaje</p>	<p>Se pretende que se adopte un enfoque constructivista</p>

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de corte etnográfico con métodos cualitativos y cuantitativos (Le Compte y Schensul, 1999; Bryman y Burgess, 1994). Los datos cuantitativos se obtuvieron a través de una encuesta de cuatro preguntas abiertas en el cuestionario de opinión con preguntas cerradas, y una entrevista semiestructurada. El estudio se llevó a cabo en un Colegio de Bachilleres

3.1. Instrumentos

Encuesta

Se utilizó el proyecto de López B., G (2005), y una adaptación de la encuesta diseñada por Geijsel, Slegers y Van den Berg (1998) para conocer las percepciones de los maestros de la educación media sobre la reforma en gran escala. La encuesta, en su versión original, consta de cinco dimensiones: visión, consideración individual, estimulación intelectual, aprehensiones del docente, y cambio de la práctica docente. Ya que la segunda y tercera dimensión explora las percepciones del docente con respecto a sus superiores inmediatos, se eliminaron las preguntas de estas dimensiones por no ser parte del objeto de estudio del presente trabajo.

Se cuidó de la traducción y comprensión de las preguntas, pero no se modificaron sustancialmente las preguntas, a pesar de que algunas de ellas son poco claras y aluden a conceptos ambiguos (por ejemplo reactivo 1 sección 1 p 48: qué significa una "buena educación").

Así, la encuesta adaptada constó de 9 preguntas con respecto a la visión, 10 preguntas con respecto a las aprehensiones de los maestros en torno a la reforma, y nueve preguntas con respecto al cambio de la práctica docente. Siguiendo el modelo de Geijsel et al., las categorías para las respuestas en todos los casos fueron las siguientes: (1) Estoy totalmente en desacuerdo; (2) Estoy parcialmente en desacuerdo; (3) Estoy parcialmente de acuerdo; (4) Estoy totalmente de acuerdo.

Se seleccionaron los profesores de acuerdo que se abarcaran los cuatro campos de docencia: Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Artísticas. Bajo estas condiciones se solicitó la participación de éstos docentes, se les entregó material a contestar y se les indicó que al día siguiente se recogería.

Cuestionario de opinión

Se utilizó el cuestionario de opinión de Catalyst, una publicación sobre la reforma educativa de Chicago (Brown, 1999). Este instrumento, denominado cuestionario de opinión para maestros sobre la reforma, constó de de 40 preguntas cerradas y cuatro abiertas que buscaban la opinión de los maestros en cuatro categorías: Conocimiento general de administración de la escuela, efectos de la reforma en las mejoras educativas, obstáculos de la reforma para las mejoras educativas en la institución, e impacto general de la reforma en las escuelas. Ambos instrumentos son anónimos, pero rescatan información sobre experiencias previas. Cabe mencionar que la recopilación de los instrumentos fue tardada, pues con frecuencia los docentes los olvidaban o no contestaban aún lo que hacía necesaria la constante presencia para recordarles sobre el llenado de los instrumentos

Se hizo un estudio piloto con cada uno de los instrumentos cuidando la traducción de los dos primeros y la pertinencia de las preguntas en cada uno de ellos. Una vez hecho los ajustes necesarios, se aplicaron la encuesta y el cuestionario de opinión vía entrega personal a maestros del cuarto semestre en los planteles donde se hizo la investigación. Se eligió a los profesores de cuarto semestre ya que ellos son los que iniciaron la reforma a partir del momento en que se implementó en forma generalizada. La participación de los profesores fue voluntaria. Se entregaron 46 cuestionarios que fueron respondidos en su totalidad.

Entrevista.

Una vez capturados los datos se solicitó la participación de 10 profesores, que abarcaran las cuatro áreas, para realizar la entrevista. Se trata de una entrevista semiestructurada para profundizar sobre las opiniones, percepciones y creencias de los maestros en torno a la reforma, y que indaga concretamente sobre los siguientes aspectos: datos personales del profesor, experiencia docente y/o investigación y preguntas sobre el conocimiento y opinión sobre la Reforma Curricular.

3.1.1. Aplicación de Instrumentos

Procedimiento

Se hizo un estudio piloto con cada uno de los instrumentos y aún cuando se hizo uno con cada uno de los instrumentos se cuidó el trabajo de traducción y comprensión de las preguntas, no se modificaron sustancialmente, a pesar de que algunas de ellas son

poco claras y aluden a contextos ambiguos (por ejemplo reactivo 1 sección 1 p. 48: qué significa una “buena educación”).

Hecho los ajustes necesarios, se aplicaron la encuesta y el cuestionario de opinión a todos los maestros del cuarto semestre del plantel en donde se realizó la investigación. Se eligió a todos los maestros de cuarto semestre ya que son ellos los que iniciaron la reforma a partir del momento en que se implementó de manera generalizada

Una vez capturados los datos, se solicitó la participación de al menos dos maestros de cada área para realizar las entrevistas (10 maestros). La encuesta y las preguntas cerradas del cuestionario de opinión se capturaron en una base de datos tipo Excel; mientras que las preguntas abiertas y la entrevista se codificaron con técnicas de análisis de contenido para ubicar patrones de respuesta en torno a cada una de las dimensiones estudiadas. Los resultados se triangularon para dar mayor solidez al estudio.

3.1.2. Análisis de Datos

Encuesta. Este instrumento consta de treinta y nueve preguntas cerradas que abarcan tres dimensiones: preguntas que se refieren a una visión, las referidas a las aprehensiones de los maestros y las de cambio de práctica. Todas las respuestas se capturaron en una base de datos Excel.

Se tabularon las características de los participantes por género, formación, tipo de contratación, preparación, antigüedad, y conocimiento de la reforma.

Cada encuesta se tabuló por categoría (visión, aprehensiones, cambio de práctica) y diferentes elecciones de la respuesta (totalmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo) de cada pregunta con base en las diferentes respuestas.

Cuestionario. Este instrumento consta de cuarenta y seis preguntas, 19 cerradas, cuatro preguntas abiertas y trece preguntas para jerarquización. Para las preguntas abiertas del cuestionario y de la entrevistas se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido. En las preguntas abiertas del cuestionario se hizo la lectura para identificar temas tratando de categorizar el contenido y así crear un concentrado de dichas respuestas.

En el caso de la entrevista después de transcribirlas de la grabadora, en la misma forma que las preguntas del cuestionario, se efectuó un análisis de contenido que permitiera entender la respuesta del profesor y con ello obtener categorías y tabularlas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. La encuesta:

La encuesta constó de tres apartados: las preguntas que se refieren a una visión, las que se refieren a las aprehensiones de los maestros, y las que se refieren al cambio de práctica. En el primer caso el apartado consta de 9 preguntas, en el segundo de 11, y en el tercero de 7. La encuesta fue respondida por un total de 46 maestros que laboran en dos instituciones públicas de educación media superior. Las características de los encuestados se muestran en los siguientes cuadros.

Tipo de contratación y conocimiento de la reforma curricular 2003

Cuadro 1.

Contratación	Género		%
	F	M	
Tiempo Completo	5	6	23.9
Medio tiempo	5	3	17.3
30 hrs	3	2	10.8
Por Asignatura	5	17	47.8
Total	18	28	100

Cuadro 2

Antigüedad (años)			
0-5	6-10	11-15	+ 15
11	8	4	23
23.9%	17.4%	8.6%	50%

Cuadro 3

3	29	12	2
6.9%	63%	26%	4.3%
Conocimiento de la reforma			
Exc	Bueno	Regular	Pobre

Primero hay que indicar que la aplicación de los diferentes instrumentos de trabajo de campo se aplicó antes de la homologación de mayo de 2007. La proporción entre los profesores de tiempo completo en comparación con contratados por asignatura es de 23.9% y 47.8% respectivamente. Esto puede significar que este no es su único centro de trabajo, lo cual llevaría a pensar en inestabilidad que ocasiona la movilidad y posiblemente el dominio de otras asignaturas.

Un elemento importante para conocer los efectos de la reforma es la correspondencia entre la formación y la asignación de materias antes y después de la reforma. El cuadro 4 muestra ésta relación:

Cuadro 4.

Formación y campo de docencia			
Campo de Formación	Campo de docencia		
	Formación	Antes de la reforma	Después de la reforma
Humanidades	Psicología	Orientación y Psicología	Las mismas
	Filosofía	Ética y Filosofía	Ética y Valores, Filosofía
	Psicología	Orientación y Relaciones Humanas	Orientación y Psicología
	Psicología		Orientación educativa
	Filosofía	Filosofía. Historia,	Filosofía,

	Filosofía	Relaciones Humanas	Historia
	Educación Primaria, Filosofía, Historia	Teoría del Conocimiento	Ética y Valores, Filosofía
		Historia de Nuestro tiempo, Historia de México, Lógica, Filosofía, Relaciones Humanas, Problemas Nacionales	Historia Contemporánea, Historia Mundial, Historia Regional, Metodología de la Investigación
Ciencias Sociales	Magisterio	Inglés I,II,III,IV	Inglés universitario
	Administración	Relaciones Humanas, Administración, Mercadotecnia	Capacitación para el trabajo
	Derecho	Taller de Lectura y Redacción (TLR) , Métodos de Investigación y Filosofía	Historia Universal , Estructura Socioeconómica de México
	Contador Público	Contabilidad , administración y Mercadotecnia	Pequeños Negocios, Contabilidad Comercial y de Servicios, Administración
	Historia	Historia de México I y II	Historia de México I y II y Ética y Valores I y II
	Informática		Matemáticas, Informática y Capacitación

	Derecho	Filosofía, Ética, M. de Investigación	Taller de Lectura y Redacción (TLR)
	Turismo	Inglés	Inglés
	Derecho	Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de Baja California	Historia de México, Introducción a las Ciencias Sociales
	Administración	Capacitación de Administración	Capacitación de Administración
	Contador Público	Contabilidad Básica	Contabilidad Básica
	Economía	Economía y Estructura Socioeconómica	Trámites aduanales, Negocios Internacionales Psicología Social, Seminario de Instituciones
	Economía	Economía, Negocios Internacionales	Economía, Negocios Internacionales
	Trabajo Social	Relaciones Humanas, Teoría del Conocimiento y Psicología Social	
	Comunicación		Comunicación, Inglés. Computación
	Informática	Excel. Informática, Arquitectura	Base de datos, Excel

Ciencias Exactas	Ingeniería Civil	Matemáticas, Física, Ciencias de la tierra	Matemáticas, Geografía
	Ingeniería Civil	Física, Matemáticas	Matemáticas, Informática y Capacitación
	Ingeniero Agrónomo	Física, Matemáticas, C. de la tierra	Física, Matemáticas, Geografía
	Ingeniero en Electrónica	Matemáticas	Matemáticas
	Química	Química, Ecología, Geografía	Las mismas
	Matemáticas	Matemáticas, Teoría del conocimiento, Física	Química, Temas selectos en Química
		Matemáticas	Matemáticas
	Oceanología	Física, Biología, Química	Geografía, Ecología, Metodología de la Investigación
Ciencias Naturales	Bioquímica	Física, Química y Matemáticas	Química y Biología
	Químico	Física, Biología y Química	Física y Tems Selectos
	Químico Industrial	Algoritmos, Programación	Informática para la capacitación
	Químico	Matemáticas	Matemáticas
	Químico	Química, Física, Geografía	Física, Química

En general hay congruencia entre el perfil del docente y el campo de docencia, excepto los casos anotados en negrilla en donde profesores cuya formación es Derecho, impartían antes de la reforma cursos de Ética y Filosofía y después de la reforma Taller de Lectura y Redacción. Otro caso es el de profesores de Matemáticas impartiendo Química antes y después de la reforma. Pero aún así la asignación de las materias no sufre mucho cambio, debido a que una de las finalidades de la reforma curricular es sólo mejorar la distribución de las materias, de tal forma que fuera compensada su dificultad. En general, existe congruencia entre el perfil del profesor y la materia asignada después de la reforma. Esto se debe a que en el Colegio de Bachilleres para la contratación de docentes las autoridades se ajustan a una tabla de perfiles.

4.1.1. Visión

Las preguntas que se agrupan en esta dimensión, de acuerdo con Geijsel, Sleeper y Van den Berg (1998), son las percepciones de los profesores hacia la escuela donde están laborando y hacia la reforma, y de ello dependerá su actividad como docente. Las opciones de respuesta de los profesores son las siguientes: Totalmente en desacuerdo (TD), parcialmente en desacuerdo (PD), parcialmente de acuerdo (PA), totalmente de acuerdo (TA), y no contestó (NC). El cuadro 5 muestra los resultados de las respuestas. Se resaltan en negrillas las frecuencias más altas de cada respuesta.

Cuadro 5.

Visión (escuela y reforma).		Respuestas					Total
		T D	P D	P A	T A	N C	
1.	En nuestra escuela tenemos una clara visión de lo que significa una buena educación	1	7	25	13		46
2.	En nuestra escuela tenemos una clara visión de lo que significa una buena educación	3	4	26	13		46
3.	En nuestra escuela sabemos sobre la reforma curricular del 2003.	3	3	20	19	1	46
4.	En nuestra escuela ponen atención a mis ideas sobre educación	8	11	20	7		46
5.	En nuestra escuela discutimos sobre lo que queremos lograr en nuestras clases	5	5	19	16	1	46
6.	En nuestra escuela estoy constantemente motivado a ver mi propia práctica educativa críticamente	1	4	22	18	1	46
7.	En nuestra escuela se espera a que yo piense sobre estrategias en relación a las prácticas docentes	3	8	18	16	1	46
8.	En nuestra escuela, hablamos críticamente sobre nuestros objetivos comunes	3	9	22	11	1	46
9.	En nuestra escuela, se sugieren nuevas ideas sobre la práctica docente	2	11	19	13	1	46

En el cuadro cinco se concentran las preguntas y respuestas relacionadas con la visión del profesor hacia la clase, los colegas de asignatura y hacia el conocimiento de las reformas. El 82.6% de los profesores dicen estar enterados de la reforma curricular del 2003 (p.2) y el 84.7% indican que en su escuela se tiene una clara visión de lo que significa una buena educación. El 78.6% de maestros declaran estar constantemente motivados a ver su propia práctica educativa críticamente (p 6), el 71.7% considera que en la institución donde labora se habla críticamente sobre los objetivos comunes (p 8) y el 76% responden que en su escuela se discute sobre lo que se quiere lograr en clases (p 5). Sin embargo, el 41.3% de los maestros encuestados consideran que sus ideas

sobre educación no son tomadas en cuenta, (pregunta 4), y el 30.4 % piensa que en su escuela no se sugieren nuevas ideas sobre la práctica docente.

Es de notar que en todos los casos la mayoría de las respuestas cae en la opción parcialmente de acuerdo con 52.6% y totalmente de acuerdo 27.9%. El 21% está en desacuerdo parcial a total de los reactivos.

4.1.2. Aprehensiones de los profesores

El cuadro 6 presenta los resultados que se refieren a las tensiones, preocupaciones y cambios que le ocasiona al profesor la reforma curricular del 2003.

Cuadro 6.

Aprehensiones de los maestros		Respuestas				N.C.	Total
		T D	P D	P A	T A		
1.	Me preocupo por el tipo y número de reformas de educación iniciadas actualmente por el gobierno	5	2	17	21	1	46
2.	Me preocupo por la última reforma curricular del bachillerato	1	4	20	20	1	46
3.	Me gustaría que en mi escuela todo (el programa, enfoque, contenidos, et.) se mantuviera igual hasta donde fuera posible	14	15	11	5	1	46
4.	Me considero capaz de lidiar/enfrentar todos los cambios (programa, enfoques, contenidos, etc.) a la misma vez	3	8	13	21	1	46
5.	La corriente actual de reformas es un reto para mí como maestro	1	4	21	20		46
6.	Todos estos cambios e innovaciones me hacen sentir que estoy perdiendo el control en mi profesión como maestro	27	9	9	1		46
7.	Debido a todos los cambios actuales ya no se a donde voy como maestro	24	8	11	2	1	46
8.	Debido a todos los cambios actuales (reforma curricular 2003), me pregunto si todavía puedo lidar/abarcas todos los	19	10	13	2	2	46

	contenidos de mi trabajo						
9.	Debido a todos los cambios (reforma curricular en 2003), tengo dudas sobre mi capacidad para practicar mi profesión como maestro	37	5	3	1		46
10.	Debido a todos los cambios actuales, me siento abandonado/a a mis propios recursos	18	13	11	3	1	46
11.	Debido a todos los cambios educativos, ya no sé de qué debería tratar mi práctica docente	36	7	3			46

De acuerdo con estos resultados el 86.9% del profesorado se preocupa por el tipo y el número de reformas de educación iniciadas por el gobierno y al 86 % les preocupa aún más la reforma curricular del 2003 (preguntas 1 y 2). En este sentido, la respuesta a la pregunta si le gustaría que en su escuela todo se mantuviera igual (p3), reafirma los porcentajes tan altos de las preguntas anteriores. Es decir si se consideran las respuestas de total y parcialmente en desacuerdo en la pregunta 3, las respuestas que caen en esos rubros suman un 63%; mientras el 37% de los profesores les gustaría que al menos en algún aspecto se mantuviera igual hasta donde fuera posible. Aún bajo estas condiciones, 74% de los profesores encuestados considera capaz de enfrentar todos los cambios a la misma vez (p 4); mientras que el 24% no se considera capaz. Por otro lado, el 89% siente que la reforma es un reto para él como maestro (p 5).

El bloque de las siguientes respuestas presenta características de oposición y afirma lo antes escrito. Las respuestas a la pregunta, "todos estos cambios e innovaciones me hacen sentir que estoy perdiendo control en mi profesión como maestro " (p 6), indican

que, aunque el 78% está en total desacuerdo, el 22% siente que está perdiendo control. Lo mismo sucede con la pregunta 7, "debido a todos los cambios actuales no se a donde voy como maestro", el 70% dice saber a dónde va como maestro, mientras el 30% no. En la pregunta 8, "debido a los cambios actuales me pregunto si todavía puedo abarcar todos los contenidos de mi trabajo", el 63% considera que sí puede abarcar los contenidos mientras el 37% no. En la pregunta 9, el 80% de los profesores encuestados dicen no tener dudas sobre su capacidad para practicar su profesión como maestro. La misma situación se presenta en la pregunta 10 el 67% de los profesores considera que los cambios no le hacen sentirse abandonado/a a sus propios recursos y llama la atención que resto (32%) afirma sentirse abandonado. Por último en la pregunta 11, el 78% de los encuestados dice saber de qué debe tratar su práctica docente.

En las respuestas hay una tendencia de entre 20 % al 37% de los profesores que sienten que la reforma curricular sí les está afectando para mal, es decir, la reforma ha incidido negativamente en su práctica docente.

4-1.3. Cambio de práctica

También el cambio en el currículo implica cambios en la práctica docente. El cuadro 7 concentra las respuestas de los profesores hacia estos cambios.

Cuadro 7.

Cambio de práctica		Respuestas					Total
		T D	P D	P A	T A	N C	
1.	Mi práctica docente está menos orientada a todo el grupo	24	12	7	2	1	46
2.	Los estudiantes más frecuentemente tienen que hacer trabajo en equipo	1	8	23	14		46
3.	Les doy más frecuentemente a mis estudiantes tareas que requieren hacer pequeñas investigaciones	2	4	17	22	1	46
4.	Mi práctica docente está más orientada a la práctica	1	4	19	22		46
5.	Los ejemplos que doy son más prácticos	1	3	15	27		46
6.	Mis estudiantes trabajan de manera más autónoma	4	28	14			46
7.	Utilizo métodos de enseñanza más diversos	2		21	22	1	46
8.	Utilizo materiales de enseñanza más diversos		5	21	19	1	46
9.	En mi práctica docente pongo más énfasis en la resolución de problemas que en los problemas mismos	2	9	21	11	3	46

Según las percepciones de los profesores el 78% indican que la práctica docente está menos orientada a todo el grupo (p1), es decir, podría inferirse que está más individualizada. En su actividad como docente el profesorado en su actividad es más práctica. Por lo anterior el 89 % indican que la práctica docente está más orientada a la práctica (p 4), y 91% indican que los ejemplos impartidos en clase son más prácticos (5). En cuanto a los instrumentos de enseñanza se inclinaron por la diversidad: el 94% de los profesores contestaron afirmativamente a la pregunta "utilizo métodos de enseñanza más diversos" (p 7), y el 87% respondió que los materiales de enseñanza también son más diversos (p 8). En cuanto al maestro como guía de estudio, el 80% de los profesores mencionan que "los estudiantes tienen que hacer trabajo en equipo" (p 2), y el 85% dice "les doy más frecuentemente a mis estudiantes tareas que requieren

hacer pequeñas investigaciones” (p 3). En referencia a la pregunta 9 “en mi práctica docente pongo más énfasis en la resolución de problemas que en los problemas mismos” si consideramos el desacuerdo parcial 20% y los dos acuerdos tanto el total 46% como el parcial 24 % se afirmaría como de acuerdo. Sin embargo, con este perfil de clase y alumnos, los maestros respondieron a la pregunta, “mis estudiantes trabajan de manera más autónoma” (p 6), en un 60 % parcialmente, lo que nos señala que el profesor todavía duda de la capacidad de los alumnos para trabajar por sí solos.

4.2. Cuestionario

El segundo instrumento, el cuestionario de opinión, consta de las siguientes secciones: una sección con 15 preguntas cerradas sobre el impacto de la reforma para mejorar la educación tanto a nivel del logro académico de los estudiantes como de las relaciones laborales de los docentes. La segunda sección consta de una tabla de jerarquización con 13 reactivos sobre los factores que, en opinión de los docentes, sería necesario cambiar para que la reforma fuera efectiva; la tercera sección consta de 5 preguntas cerradas sobre el impacto general de la reforma en las escuelas, y por último, la cuarta sección consta de tres preguntas abiertas sobre las debilidades y fortalezas de la reforma, y los cambios necesarios para mejorarla. Este instrumento también fue respondido por los 46 docentes que participaron en el estudio.

El cuadro 8 muestra las respuestas de los docentes referentes a la participación de la reforma en la mejoría de la escuela.

Cuadro 8.

La reforma ha mejorado la educación en las siguientes áreas		Si	No	No sé	No contestó
1.	Logro de estudiantes	24	14	6	2
2.	Disciplina de los estudiantes	11	30	4	1
3.	Baja en los alumnos	15	22	9	
4.	Ambiente en la escuela	16	23	7	
5.	Ambiente en el salón de clases	19	22	3	2
6.	Moral del docente	15	20	1	10
7.	Relaciones entre los docentes	17	25	3	1
8.	Grado en el que el docente se involucra en las decisiones que hay que tomar	21	15	8	2
9.	Satisfacción en el trabajo	24	17	5	
10.	Apoyo administrativo	22	20	3	1
11.	Apoyo de los padres	8	30	6	2
12.	Condiciones de trabajo de maestro	17	28	1	
13.	Asistencia de los alumnos	18	27		1
14.	Porcentaje de graduados	16	12	17	1
15.	Aprendizaje en el salón de clase	27	16	3	

En ésta sección se describen por una parte, las respuestas del profesor respecto a su percepción hacia el alumno y la segunda parte la percepción en cuanto a la contribución de la reforma a su actividad laboral. En la contribución de la reforma en la mejoría de la educación, el 52% de los profesores perciben que ha mejorado el logro de los estudiantes (p. 1), mientras que el resto 48% no lo cree así y esta proporción coincide con las siguientes respuestas. En cuanto a la mejoría de la disciplina de los estudiantes (p. 2) el 65% de los profesores niega la contribución de la reforma. En la pregunta 3 que cuestionan la incidencia de la reforma en la deserción escolar, quienes consideran que la reforma sí ha contribuido son un 33% mientras el 50% consideran que no ha contribuido a aminorar la deserción escolar: en la pregunta 4, la mitad de los profesores considera que la reforma sí ha contribuido a mejorar el ambiente de la escuela y la otra mitad que no; en la pregunta 5, sobre el ambiente en el salón de clases, el 48% no percibe la contribución de la reforma para la mejoría en este rubro;

en la pregunta 13, sobre la asistencia de los alumnos, el 59% de los profesores consideran que no hay contribución de la reforma para mejorar la asistencia; mientras que la pregunta 14, porcentaje de graduados, es contrastante pues el 40% no sabe si hay una contribución en la eficiencia terminal. Vale la pena destacar que si bien el 59% considera que la reforma sí ha contribuido a mejorar el aprendizaje en el aula, el 31% afirma lo contrario.

Por lo que respecta a las condiciones de trabajo de los docentes (28), considera que la reforma no ha contribuido al involucramiento del profesor en la toma de decisiones; y el 44% considera que la moral del docente no ha mejorado, el 54% dice que no ha contribuido a mejorar, el 61% dice que con la reforma tampoco ha habido mejoría en las condiciones de trabajo del maestro; mientras que el 52%, percibe que si hay satisfacción en el trabajo, contra el 48% que dice que no. En cuanto a apoyo administrativo y por parte de padres de familia, el 52% y 48% respectivamente los maestros consideran que no lo ha habido.

Un aspecto importante de este instrumento es la jerarquización que se solicita de los docentes con respecto a los factores que según ellos mejorarían la educación.

Para la obtención de esta información se entregó un cuadro que contenía las diferentes aseveraciones, y se le pedía al profesor que de acuerdo a su criterio las enumerará de forma ascendente. El cuadro 9 muestra los resultados.

Cuadro 9

Factores que bajo la reforma escolar mejorarían la educación. Favor de enumerar del 1 al 13, en donde el 1 es el más importante y el 13 el menos importante.

No		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Nc	Tf
1.	Reducir el tamaño de la clase	11	5	2	1	2		2	1	3	1		2	9	7	46
2.	Más seguridad en las escuelas	4	2	2	2	3	4	2	3	3	5	2	6	3	5	46
3.	Más apoyo de la administración en la disciplina estudiantil	5	4	5	6	6	1	1	5	1	2	2	1	2	3	46
4.	Resolver el problema de disciplina de los estudiantes	1	3	4	2	6	8	4	1	3	5	1	2	1	5	46
5.	Contar con material de instrucción adecuado	5	4	12	5	6	2	1	2	3	1			1		46
6.	Contar con más apoyo de los padres	6	4	4	4	2	4	4	3	3	5	1	1	1	4	46
7.	Contar con más autonomía para el docente en el salón	2	4	3	5	3	4	4	1	3	3	4	1	3	6	46
8.	Reducir el trabajo administrativo de los maestros	1	5	5	7	3	4	2	3	2	2	1	2	4	5	46
9.	Más tiempo de preparación para el maestro	6	4	5	3	2	2	2	5	1	2	3	2	4	3	46
10	Uso más	2	2	1	3		2	2	3	3	3	5	3	9	7	46

	efectivo de los ayudantes de maestros															
11	Aumentar el personal de apoyo	3	1	3		1	2	1	5	3	2	5	6	4	10	46
12	Aumentar el salario de los maestros	6		4		3	2	1	2		2	1	5	8	12	46
13	Reducir el número de alumnos que integran por escuela	5	4	1	1	6	1	3	2	1	3	1	1	7	10	46

Para el análisis del cuadro primero se sumaron las respuestas por frecuencia para obtener el anterior cuadro. Para tener un criterio único de valoración, se consideraron los rubros que obtuvieron los valores más altos en los primeros 5 puestos de la jerarquización y esto permitiría darnos cuenta de la percepción de los profesores respecto a los factores que, según ellos, son necesarios para que la reforma tuviera éxito. Los resultados son los siguientes: en orden de importancia: en frecuencia de 32, aparece contar con material de instrucción adecuado: con 26, aparece tener más apoyo de la administración en la disciplina estudiantil; con 21, reducir el tamaño de la clase y reducir el trabajo administrativo de los maestros; con 20, con más tiempo de preparación para el maestro y 17, reducir el número de alumnos que integran la escuela.

4.2.1. Impacto de la Reforma

Por otro lado para obtener las percepciones de los profesores respecto del impacto de la reforma en la escuela se elaboraron los cuadros 10 y 11.

Cuadro 10.

Impacto general de la reforma en la escuela		Si	No	No sé	No contestó	Total
1.	Las escuelas se han politizados	8	15	10	1	46
2.	En general la reforma escolar está teniendo éxito	17	22	7	1	46
3.	El director es más eficiente con la reforma escolar	20	12	14		46
4.	El director generalmente está apoyando a los maestros	24	16	6		46
	Porcentaje	33	27.1	14.6	4.3	100
¿La reforma escolar ha mejorado su escuela?						
	Si	No	No sé	No contestó	Otra respuesta	Total
	12	19	2	7	6	46
	26%	41.3%	4.3%	15.2%	13.0%	100%

En primer lugar 36.9% de los docentes opinan que la escuela si se ha politizado, mientras el 56 % opinan que no. En lo que se refiere que a si la reforma ha influido en mejorar la eficiencia y el apoyo del director los que opinan que si cuentan con 36.9% y 43% respectivamente, aunque, hay que hacer notar el resto 65% y 56% respectivamente opinan que no. El 49% de los maestros cree que la reforma escolar no está teniendo éxito, comparado con el 37% que piensan que la reforma está teniendo éxito. En lo concerniente a si la reforma ha mejorado la escuela, el 21 % de los profesores considera que si mientras el 76.8% opina que no.

Preguntas abiertas

La última parte de este instrumento constó de tres preguntas abiertas. Las respuestas fueron analizadas a través de un análisis de contenido que permitió la construcción de categorías que reflejan el rango de respuestas.

Para la pregunta, ¿Cuáles son las debilidades de la reforma curricular? (cuadro 11). La respuesta de los profesores con mayor frecuencia (23.9%) indica que la mayor debilidad de la reforma son los programas curriculares, lo cual puede hacer alusión a la falta de planeación de la reforma. Cabe hacer mención que el 21.7% de los profesores no contestó. Otras respuestas en orden de frecuencia de respuestas son la apatía de los maestros, problemas administrativos, el número de alumnos, y las condiciones laborales de los maestros.

Cuadro 11

Debilidades de la reforma curricular		
1	No sé	2
2	No contestó	10
3	Número de alumnos	3
4	Apatía de los maestros	4
5	No hay seguimiento	2
6	Programas	11
7	Problemas administrativos	5
8	Condiciones laborales del maestro	3
9	Desconocimiento de la reforma por parte del alumno	2
10	Infraestructura	1
11	Tiempo	2
12	Que no se ha concretado	1
13	Total	46

En cuanto a las fortalezas (cuadro 12) de la reforma se vuelve a presentar la misma situación del cuadro anterior, ya que el 32.6% no contestó, y es distintivo que la

fortaleza que se distingue con 17.3% de las respuestas es la enseñanza basada en el aprendizaje.

Cuadro 12.

Fortalezas de la reforma curricular		
1.	No sé	4
2.	No contestó	15
3.	La teoría	2
4.	Ninguna	1
5.	Educación centrado en el aprendizaje	8
6.	Más sencillez en la temática	2
7.	Actualización del docente	2
8.	Estas serán al comprobarse sus beneficios	1
9.	Mayor investigación, más práctica, integración de valores	1
10.	La intervención de quienes participan activamente en el proyecto educativo	1
11.	Es un poco más ordenado	1
12.	Su fuerza es únicamente política, es impuesta por las autoridades del centro del país	1
13.	Que nos da unidad magisterial en cuanto al currículum	1
14.	Tiene un enfoque, pero se necesita la unidad de todos los docentes	1
15.	La edición de la bibliografía apegada a los programas, apega los temas a la realidad	1
16.	Su actualización y adecuación al contexto	1
17.	El intento de participación de la base en la su realización	1
18.	Abre la posibilidad de discusión y necesidad de hablar de los problemas de la educación	1
19.	El entusiasmo de quienes esperamos el cambio, en ésta vertiginosa época	1

Por último, se les preguntó a los docentes que cambios harían para mejorar la reforma.

El cuadro 13 muestra los resultados.

Cuadro 13.

Cambios que haría para mejorar la reforma escolar		
1.	No sé	1
2.	No contestó	13
3.	Programas	3
4.	Perfil docente	2
5.	Incentivos económicos a los profesores	3
6.	Mayor capacitación para el docente	4
7.	Infraestructura	2

8.	Exámenes	3
9.	Disminución alumnos/salón	2
10.	Mayor disciplina	2

Como en todos los casos anteriores, el 28.2% de los docentes no contestó. Sin embargo se puede destacar importancia que le asignan (8.6%) a una mayor capacitación para el docente, los programas (6.5%), los incentivos económicos a los profesores (86.5%), y los exámenes (6.5%).

4.3. Entrevistas

Esta etapa constó de 10 entrevistas y se escogieron diez diferentes docentes de los profesores que contestaron la encuesta y el cuestionario Para complementar los datos obtenidos a través de los instrumentos descritos arriba, un componente importante de este estudio fue la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Primero se seleccionaron a los diferentes posibles profesores a quien se le aplicaría la entrevista. La selección se efectuó de acuerdo a las asignaturas que impartían, procurando fuesen de las diferentes áreas, y que mostrasen disposición a participar. Se le solicitó su cooperación y se organizó la aplicación por citas. Se buscó los lugares propicios para aplicar el instrumento. Obtenida la información se efectuó análisis de contenido.

De acuerdo a las respuestas de los docentes, aunque se hizo la consulta y difusión de la reforma a todos los Colegios de Bachilleres, no hay una clara distinción de estos cambios, ni diferenciación de ellos. Es decir, los profesores confunden la reforma curricular con la reforma de evaluación.

En apreciación de los profesores, la reforma no ha afectado su asignatura, lo que sí distinguen es la tendencia de la currícula hacia que la enseñanza de los contenidos tenga aplicación, a ser más práctico, hacia las capacitaciones. Distinguen que lo esencial de la nueva currícula es hacia el cambio de temas, de unidades, de capítulos.

Los profesores opinan que esos cambios curriculares son "cosméticos" pues no partieron de un diagnóstico, de un estudio del perfil del estudiante. Según ellos, los cambios curriculares deben hacerse cuando se justifican y no por moda o copia de otro sistema, tomando en cuenta al profesor frente a grupo. Creen además que hay dificultad en su implementación por falta de recursos y por la carga de trabajo.

El profesor considera que la reforma curricular permite al alumno obtener un certificado, especialización y posibilidad de conseguir empleo, pero no conocimientos. En apoyo a lo anterior, perciben que le ha quitado mucho tiempo a las materias formativas y humanísticas, y han concentrado una sola área de conocimiento. Los cambios que ha habido están en función del medio educativo vinculado con la empresa.

Los cambios no los consideran como dificultad, pero es un cambio formal o de proyecto difícil de implementarse por falta de recursos, por la carga de trabajo y por el bajo nivel de conocimientos que poseen los estudiantes. Además, consideran que esta medida obedece más al cambio de gobierno, sin tomar en cuenta al docente. Consideran los maestros que se asigna materias sin ser especialista en ellas, solo por contar con planta en el trabajo.

El cambio curricular en la opinión de los docentes no responde a un diagnóstico, tal cual se da en la institución con alumnos concretos, sino obedece a políticas nacionales e internacionales.

El poco espacio físico para impartir las clases, la cantidad de alumnos por grupo (50 alumnos por grupo), el no contar con apoyos en el sentido de invertir más tiempo para preparar clases, para preparar más a fondo los exámenes, y para revisar el trabajo, son condiciones que imposibilitan el éxito de la reforma.

En cuanto a que se logren los objetivos de la reforma curricular, hay casi una generalización negativa. Los profesores consideran que cuesta trabajo llevarla a cabo, porque es muy ambiciosa, y sobre todo, porque no se tomó en cuenta al maestro.

Por otro lado, consideran que los recursos que el gobierno aporta para la educación no son suficientes para lograr los objetivos que se plantean, y definitivamente mientras no exista ese apoyo gubernamental en todos los aspectos tales como los salarios deficientes (es regular que el maestro labore en varias instituciones para solventar sus necesidades económicas, en lugar de que dedique su tiempo a preparación de clases).

La relación tiempo trabajado horas asignadas es similar en los dos planteles, pero hay que distinguir que en los estatutos del Colegio de Bachilleres está incluida la contratación sólo a profesionistas menores de 35 años de edad.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Las reformas educativas son actos del Estado que pueden ser implementadas de diversas maneras: como una medida de progreso, como transformación para mejorar, para avanzar, para innovar (nuevas formas de pensar), como cambio estructural de un sistema; cuando se cambia el diseño curricular y por consecuencia los planes de estudio; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambio en el estilos pedagógicos de los docentes.

Al inicio de este trabajo se mencionó que la creación del Estado-Nación propició las condiciones necesarias para que surgiera la actividad docente como una profesión. El nuevo panorama mundial, mediante agencias internacionales con sus respectivas recomendaciones, ha sido el campo idóneo para la instrumentación de reformas educativas. Bajo el pretexto de modernidad el Banco Mundial puso en evidencia sus intenciones al respecto. Con esta consigna, éste organismo condicionó a préstamos y donaciones reformar el financiamiento y administración de la educación por medio de las siguientes medidas: renovar la inversión en el elemento humano, determinar las prioridades educativas, medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje, invertir en la educación, mejorar el acceso a la educación, entre otras. En este contexto se han realizado las reformas educativas de los últimos tiempos al menos en el contexto nacional.

El actual modelo de globalización y regionalización y la premisa fundamental del neoliberalismo para organizar la vida económica, social y cultural en el ámbito mundial es el libre mercado. El juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna es el elemento esencial del sistema que estas agencias imponen. Las reformas educativas neoliberales fueron planteadas como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de Latinoamérica: disminución del gasto y descentralización de la educación. De tal forma, se enfatizan valores como competitividad y principios de la empresa privada.

Ejemplos en Latinoamérica de reformas educativas se llevaron a cabo en Argentina, donde se concede mayor libertad a los gobiernos locales para elementos y contenidos; en El Salvador, con el autofinanciamiento de la educación; y en Chile, con la generalización de los exámenes de rendimiento de los estudiantes a costa de cerrar escuelas públicas. En el caso de México las políticas públicas han estado orientadas a armonizar el sector educativo con el resto de las políticas públicas dirigidas al cambio estructural y vinculado con la reforma del aparato del Estado.

En el Programa Nacional de Educación en México, ésta nueva forma de entender la educación se hace evidente. Dice este documento que es necesario “contar con una educación media superior que responda, con oportunidad y calidad, a las exigencias del desarrollo nacional” (SEP; 2002, p. 159). Al igual que los gobiernos anteriores, el proyecto educativo de Vicente Fox fue continuación de la política educativa. Con el Programa de Escuela de Calidad (PEC), México tenía como objetivo la reorientación

de la gestión federal y estatal de las escuelas. La problemática educativa que se planteaba era la siguiente: cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior; baja eficiencia terminal, planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos; heterogeneidad del currículo; la formación y desarrollo del personal docente; preparación de las instituciones; infraestructura deficiente; poca colaboración e intercambio académico; desigualdad de recursos; funcionamiento irregular de las instancias de coordinación; escasa vinculación; coordinación deficiente con los demás tipos educativos; conocimientos limitados sobre la educación media superior; información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo (SEP-DGB, 2003:11).

Según el Plan Nacional de Educación 2001-2006 entre los factores que más afectaban la calidad de este nivel destacaba: la *problemática del currículo* que estaba compuesto por una gran variedad de estructuras; diversas propuestas educativas, currículo que no correspondía a las nuevas tecnologías del conocimiento y necesidades de los jóvenes capacitados en los sectores productivos y de una sociedad en constante transformación. Con base en ésta situación, se planteó *reformar el currículo* de la educación media superior para que respondiera a las exigencias de la sociedad del conocimiento, y de desarrollo social y económico del país, incorporando *enfoques educativos centrados en el aprendizaje y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación*.

Un elemento importante en esta reforma es *la formación docente*, por ello se diseñaron programas de formación de los profesores que permitiera actualizar los conocimientos de los maestros y desarrollar nuevas competencias, pero estos programas solo fueron implementados durante el sexenio pasado.

En esta investigación las respuestas reflejan la opinión del docente hacia la reforma curricular, así como las opiniones de los maestros su trabajo docente y los cambios en ese trabajo.

El objetivo general de esta investigación fue conocer las opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma curricular de 2004. Los resultados también permitieron conocer los cambios más importantes que, en opinión de los docentes, ha introducido la reforma; conocer las aprehensiones de los maestros sobre la práctica docente a raíz de la reforma curricular; conocer las fortalezas y debilidades de la reforma según la opinión de los docentes, y conocer los cambios que, según ellos, son necesarios para que la reforma tenga éxito.

El Perfil

El primer punto es señalar que uno de los fines de la reforma fue la asignación de materias con base en el perfil del profesor. Al respecto los resultados de esta investigación muestran que, salvo en algunas excepciones, el perfil de los docentes es congruente con las materias que enseña: esto se debe a que, en el Colegio de Bachilleres, se cuenta con una planilla de perfiles para asignación de materias. Otro aspecto es que sólo el 47.82% son contratados por asignatura, en comparación con el

23.43% de tiempo completo. Esto significa que los docentes tienen mayor movilidad hacia otras escuelas y mayor dominio de otras asignaturas, lo cual impide que se pueda aplicar el tipo de enseñanza que la reforma curricular aconseja.

Las respuestas a las preguntas que se refieren a la visión aprehensión y cambio de práctica como efecto de la ejecución de la reforma curricular se observa una clara indecisión a aseverar o negar. Esto se puede interpretar como que el docente no tiene un significado definido por la falta de información de las obligaciones y responsabilidades o tienen estimaciones y significados incorrectos de la reforma.

Menciona Van den Berg que las reacciones de los docentes a las políticas que se asignan a su práctica profesional depende de sus significados personales. Los datos que arrojan la encuesta evidencia que existe esta situación, una verdadera preocupación de los profesores sobre las reformas implementadas tanto en el tipo y número de reformas las considera un reto, los cambios los hace dudar de su capacidad para practicar su profesión como maestro. La explicación de esta aprehensión podría explicarse por falta de información y como estimaciones incorrectas a la reforma hecha el docente.

En seguida al analizar los datos se apreciaran estas inconsistencias, inconsistencias porque los datos solo por dígitos separa el acuerdo del desacuerdo.

¿Cuáles son los cambios más importantes que ha introducido la reforma según la opinión de los docentes?

Los docentes responden que su atención está más orientada al estudiante, su práctica se encuentra mayormente centrada en que el estudiante trabaje en equipo, orientando la actividad de éstos en la elaboración de investigaciones, para lo cual utiliza métodos y materiales de enseñanza más diversos. Además, se privilegia la actividad práctica, que es la esencia del aprendizaje por competencias.

Por ejemplo, a pesar de los datos anteriores, cuando se contrastan los valores obtenidos a través de los 3 procedimientos se puede obtener algunas inconsistencias. Vemos que, casi la mitad de las opiniones de los profesores considera que la reforma no ha contribuido al logro de los estudiantes ni al aprendizaje en el salón de clase. De la misma forma, más de la mitad considera que los cambios no han propiciado el involucramiento del profesor en la toma de decisiones, ni en la relación entre los profesores, ni en la moral de éstos, ni en el apoyo administrativo.

En cuanto a la aportación de la reforma en el logro y aprendizaje de los estudiantes en el cuestionario los docentes opinaron que sí ha influido la reforma, entonces, no se entiende que las respuesta relacionadas a que la reforma no ha mejorado la asistencia de los alumnos y la eficiencia terminal, la disciplina de los estudiantes, las bajas de alumnos, el ambiente de la escuela, el ambiente en el salón de clases, el apoyo de los padres de familia.

Otras inconsistencias en las respuestas de los profesores están relacionados a los cambios introducidos que han mejorado el proceso enseñanza-aprendizaje a través de

la diversidad de instrumentos, métodos y técnicas introducidas por la reforma, no se ha propiciado el involucramiento y satisfacción total del docente. Además de lo anterior, no corresponde este mejoramiento de la clase, cuando se responde que la reforma no ha mejorado o no ha ayudado algunos indicadores de los estudiantes: la disciplina, las bajas, la asistencia y la eficiencia de los alumnos.

Estas inconsistencias también aparecen en las respuestas que aluden a las condiciones de trabajo de los docentes. Si por un lado afirman sentirse satisfechos en su trabajo, por el otro declaran que la reforma no ha mejorado ni las relaciones entre docentes, ni su moral, y sobre todo, sus condiciones de trabajo.

¿Cuáles son las aprehensiones de los maestros sobre la práctica docente a raíz de la reforma?

Los datos que arrojan la encuesta utilizada en esta investigación evidencian que, para la mayoría (87%), una verdadera preocupación de los profesores sobre las reformas implementadas es tanto en el tipo como el número de reformas ya que las considera un reto. Sobre este punto, es importante destacar que, si bien esta investigación se centró en la reforma curricular de 2003, en las respuestas de los docentes se pudo apreciar una confusión entre esta reforma y otro sistema de evaluación implementada de manera casi simultánea: la reforma al sistema de evaluación (introducción de exámenes sumarios).

Si bien se habla de dos modificaciones al sistema, los cambios que introdujo cada una fueron muchos y de manera muy rápida, lo cual explica que los profesores, al tener ya estructurado el contenido y la forma de conducir su clase como parte de su experiencia previa, los cambios introducidos son motivo de preocupación. Esto puede explicar la ambivalencia que demuestran al considerar la reforma un reto y declarar a la vez que no les gustaría que todo se mantuviera igual (36.9%). Consideran que es necesario el cambio y sienten que estos cambios no lo hacen perder el control, se siente capaz de enfrentarlos y puede abarcar todos los cambios en los contenidos, aunque más de una tercera parte no se consideran capaces de enfrentar los cambios. Aunque la mayoría opina que no se siente abandonado a sus propios recursos, una tercera parte de ellos sí.

Lo que queda claro es que no hay consenso sobre los beneficios de la reforma, y poco sabemos sobre la medida en que esta ha sido instrumentada. Lo que sí podemos afirmar es que la reforma presenta problemas para los docentes que no han sido atendidos debidamente.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la reforma según la opinión de los docentes?

Un componente muy importante en la reforma educativa son los programas. Se replantearon los contenidos, y en relación con la organización del mapa curricular se dosificaron a lo largo del bachillerato los considerados de difícil aprendizaje, sin embargo, los profesores los consideran como la mayor debilidad de la reforma seguido

por los problemas administrativo, la apatía de los profesores, el número de alumnos y las condiciones de trabajo del profesor. Como **fortaleza de reforma** que destaca es la **educación centrada en el aprendizaje**.

Es importante destacar que lo que realmente cuestionan los profesores es que las modificaciones hechas no fueran consensuadas con ellos y que los programas tengan mayor inclinación hacia el aspecto de capacitación que al humanístico, con ello dicen se está limitando el conocimiento, esto puede ser respuesta de la apatía de los profesores.

En relación a la educación centrada en el aprendizaje, aunque lo consideran como fortaleza, hay que destacar, que los profesores opinan que con el número de alumnos por grupo, dificulta desarrollar este tipo de educación. Además, aunque se implementaron cursos a distancia sobre el tema, la mayoría no acudía por lo que existe el desconocimiento sobre el tema.

¿Cuáles son los cambios que, según los docentes, son necesarios para que la reforma tenga éxito?

El aspecto administrativo es también un tema importante. Se supone que la reforma curricular mejoraría la ejecución de éste, sin embargo, en el cuadro 8 se presenta como un rubro que no se ha mejorado con la reforma. También esto se observa en el cuadro 10 que indica que, en cuanto que el director sea más eficiente con la reforma escolar y

que este apoyando más al docente, se observa que más de 50% y poco menos de la mitad niegan la eficiencia y apoyo respectivamente.

Así mismo, en los resultados de la jerarquización para conocer los factores que mejorarían la educación, sale a relucir la opinión de profesor respecto a las fallas administrativas. Por orden de importancia se presenta; contar con material de instrucción, más apoyo administrativo, reducir el tamaño de la clase, reducir el trabajo administrativo de los maestros, mayor tiempo de preparación para el maestro y reducir el número de alumnos que integran la escuela.

Parece ser que en los rubros de la visión, aprehensiones y cambio de práctica las opiniones se inclinan a afirmar lo bueno y a negar lo malo, es decir parece que no hay ningún problema. Pero al contrastar esto con los datos del cuestionario se encontró que según las opiniones de docente la reforma no ha mejorado su escuela; el 33% no contestó acerca de las debilidades de la reforma curricular, de las fortalezas en la reforma curricular, el 28% no contestó sobre lo que haría mejorar la reforma. Es decir el 87% de los docentes encuestados dicen conocer la reforma curricular, pero no sabe de sus debilidades, ni de sus fortalezas, ni que la haría mejorar.

Los docentes dicen saber de los cambios curriculares pero tiene aprehensión a los cambios, el 36.9% le gustaría en su escuela todo se mantuviera igual.

En cuanto a la categoría de cambio de práctica se observa que los docentes, en sus respuestas, después de la reforma, opinan que los estudiantes tienen una educación

más activa, sin embargo, se observa que las respuestas indican que no han mejorado los indicadores señalados; en el cuadro 8 se puede observar indicadores como puede ser disciplina, baja de alumnos, ambiente en el salón de clase, etc.

Los docentes declaran saber de la reforma curricular del 2003, pero a la pregunta expresa (cuadro 5). Además opinan que: los cambios le hacen perder control en su profesión como docente (41%), que con los cambios no sabe a dónde va como maestro (48%); los cambios le hacen dudar si puede abordar todos los contenidos (58%). Esto explica las respuestas de que sólo el 6.5% que opina conocer excelentemente la reforma curricular (cuadro 3).

El 15.2% de los profesores consideran que se le pone atención a sus ideas sobre sus ideas de educación, es decir, el 84.7% opina que no se le pone atención a sus ideas sobre educación. A lo anterior hay que agregar las opiniones de los docentes acerca de la falta de relación entre profesores; de condiciones de trabajo; la apatía de profesores; las condiciones laborales del docente; la necesidad de unidad de los docentes; incentivos económicos para el maestro; mayor capacitación. Posiblemente éste último concepto haría el cambio en las respuestas de los profesores. Por lo anterior la opinión de los profesores, sólo el 26% de ellos considera que la reforma curricular ha mejorado la escuela.

Lo que queda claro es que no hay consenso sobre los beneficios de la reforma, y poco sabemos sobre la medida en que esta ha sido instrumentada. Lo que sí podemos

afirmar es que la reforma presenta problemas para los docentes que no han sido atendidos debidamente.

Este trabajo trató de indagar sobre las opiniones de los docentes acerca de la Reforma Curricular del 2003. La utilización de tres fuentes de información distintas permite confirmar algunos de los problemas e incertidumbre que enfrentan los docentes ante la reforma en la educación. Así, algunos de los resultados obtenidos en la encuesta se confirman y complementan con los del cuestionario, y de las entrevistas. Señalo algunos de los resultados más sobresalientes y analizo las respuestas tratando de interpretar su sentido.

De acuerdo al primer instrumento (encuesta), sólo el 28% de los docentes están enterados de los cambios curriculares y el 41% sabe de la reforma curricular del 2003. Estos porcentajes muestran que en la mayoría de los docentes existe un desconocimiento de la reforma y esto se refleja en sus aprehensiones ya que en sus respuestas a este mismo instrumento muestra que 54% de los docentes se preocupa por el tipo y número de ellas, y el 87% de ellos muestran una verdadera preocupación por la reforma curricular del bachillerato. En el mismo sentido, en el cuestionario los docentes consideran que la reforma no está teniendo éxito y que no ha contribuido al mejoramiento de la escuela. Esta situación es confirmada con la entrevista donde indican que aunque se hizo la consulta y difusión de la reforma a todos los Colegios de Bachilleres, no hay una clara distinción de estos cambios, ni diferenciación de ellos.

Lo que es muy visible es la lucha del docente por su identidad como profesionista y capacidad como docente. De acuerdo a lo anterior el hecho de que sólo el 28% y 41% esté enterado de los cambios curriculares, permite entender que los docentes ejerzan su quehacer en el aula en medio de aprehensiones e incertidumbre. A pesar de ello el 63% de los profesores aceptan el cambio, opinan que no lo hacen perder el control, sólo lo consideran un reto, pero sólo el 45% considera que es capaz de enfrentar esos cambios. En contrasentido, sólo el 52% está totalmente en desacuerdo en saber hacia dónde van como docentes, el 48% lo duda; el 41% está totalmente en desacuerdo que los cambios curriculares los hagan dudar de su capacidad sobre los contenidos de trabajo, o sobre su capacidad como profesionista o su práctica docente, es decir, el 69% opina que los cambios curriculares lo hacen dudar de su capacidad sobre los contenidos de trabajo, o sobre su capacidad como profesionista o su práctica docente.

Otro dato importante es que sólo el 15% consideran sin lugar a dudas que sus ideas sobre educación son tomadas en cuenta. Lo anterior tiene impacto en el profesor y en las respuestas del cuestionario que refleja como debilidad de la reforma curricular, la apatía de los docentes. Además, un importante dato que ilustra esta situación es el alto porcentaje de docentes que no contestó las preguntas abiertas del cuestionario; mientras que solamente el 22% emitió una opinión sobre las debilidades de la reforma, y el 33% sobre sus fortalezas, es decir, este porcentaje refleja que más de 75% no podría contestar sobre algo que no conocen.

En este sentido, analizamos las repuestas de los docentes que se refieren a las áreas en las cuales la reforma ha mejorado la educación. Las respuestas del cuestionario indican que sólo el 45% de los docentes considera que la reforma ha mejorado cómo el docente se involucra en las decisiones que hay que tomar. Es decir, esto explica las respuestas de la encuesta que muestran que: sólo el 35% de los docentes están totalmente de acuerdo en que en su escuela se discuten lo que se quiere lograr en las clases; el 39% está totalmente de acuerdo en considerar que en la escuela, el docente está constantemente motivado a ver su propia práctica educativa críticamente; el 35% está totalmente de acuerdo que en su escuela se espera que el docente piense sobre estrategias en relación a las prácticas docentes; el 24% está totalmente de acuerdo que los docentes en su escuela se habla de objetivos comunes; el 28% de los docentes está totalmente de acuerdo en que en su escuela, se sugieren nuevas ideas sobre la práctica docente. Todas las opiniones caen en el rango de 24% y 39 %, es decir si se pone atención a estos datos se puede llegar a la conclusión de que según la opinión de los docentes, sólo para la tercera parte o menos de los docentes, la reforma curricular ha propiciado un mayor involucramiento de los docentes en la toma de decisiones que afecta su práctica docente.

Por otro lado, según la información arrojada por la encuesta, la actividad docente está orientada a todo el grupo, al trabajo en equipo y a las investigaciones, con lo cual se esperaría que con estas actividades los alumnos obtuvieran mayor autonomía. Sin embargo la información arrojada por el cuestionario contradice estas expectativas, ya que los docentes opinan que el rendimiento de los alumnos ha bajado a partir de la

reforma. Esta indefinición en las respuestas del docente explica la información del cuestionario, los docentes opinan que en la reforma no ha mejorado la disciplina de los estudiantes, la eficiencia terminal, el ambiente del salón de clase, la asistencia de alumnos. Es contradictorio y no explica la opinión del docente en cuanto a que la reforma sí ha mejorado el logro de los estudiantes y el aprendizaje en el salón de clase.

En el mismo sentido se encuentra la aportación de la reforma al mejoramiento de la educación en cuanto a la actuación del docente. En opinión de los docentes, la reforma no ha mejorado el ambiente de la escuela, ni la moral del docente, ni sus relaciones, ni sus condiciones de trabajo. En la entrevista mencionan, la insuficiencia de recursos y los salarios deficientes, la carga de trabajo, la cantidad de alumnos, situaciones que impiden que la reforma curricular influya en la mejoría de la educación.

Tanto en el cuestionario como en la entrevista aparece un tema muy importante y la razón de ser de las escuelas guía: el aspecto administrativo, pues la elección de éstas se hizo con base en la capacidad administrativa. A pesar de que parte de los datos recabados en este estudio provienen de una escuela guía, todo parece indicar que los docentes consideran que no cuentan con suficiente apoyo administrativo. En el cuestionario el profesor opina que la reforma ha mejorado la educación en el área administrativa, pero en ese mismo instrumento, donde el docente debía ordenar los factores que mejorarían la educación, destacan como aspectos que urge atender precisamente aspectos académicos y administrativos: material de instrucción adecuado, apoyo administrativo en la disciplina estudiantil, reducción del trabajo

administrativo, mayor tiempo para la preparación de clase y reducción de la cantidad de alumnos.

Otro asunto es el relacionado al cambio de práctica del docente. La opinión de docente es que su práctica está más orientada a la práctica, por consiguiente sus ejemplos también. En congruencia con lo anterior, en las entrevistas la opinión de los docentes es que la reforma curricular sólo permite obtener un certificado para obtener trabajo, y el conocimiento formativo y humanístico está siendo desplazado por la educación vinculada a la empresa. Lo que se pretende es la obtención de un certificado y especialización para el empleo sin un diagnóstico y perfil del alumno. Además sólo obedece a presiones políticas nacionales e internacionales, sin tomar en cuenta las necesidades reales del sistema educativo mexicano.

En cuanto a si la reforma ha mejorado la escuela, sólo 12 de 46 opinan que no. Relacionado con esto, se encuentra las opiniones acerca de las debilidades de la reforma, en la que encontramos que, después de que 12 de 46 docentes respondieron sí al reactivo anterior, 11 de 46 docentes opinan que la mayor debilidad son los programas, pues consideran que son muy ambiciosos.

En contraste, después de considerar que 19 de 46 no contesto al reactivo, la opinión del docente respecto a la fortaleza de la reforma curricular la mayor frecuencia de respuestas (8) es la educación centrada en el aprendizaje. Esto significa que aún

cuando los elementos de reforma no están siendo ejecutados, además, existe un desconocimiento de los contenidos de dicha reforma.

REFERENCIAS

Brown, E (1994). Chicago Public School Teachers opinions on school reforms. Estados Unidos:reporte técnico.

Bryman, A. y Burgess, R. (eds) (1994), *Analysing Qualitative Data*. Londres: Routledge.

Campos, G, (2001). Implicaciones del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*,25, pp.1-9.

Carbonell S. J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triangulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En S.J. Gimeneo (comp). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata,; 109-112.

Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Secretarial No. 71, 28 de mayo de 1982.

Díaz Barriga, A., e Inclán C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25:17-41.

CEPAL/UNESCO (1993). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile:autor.

Fernández, V. (s/f). Entre el sentido común y lo sentido en común: el papel de la reforma educativa argentina en la construcción del consenso neoliberal. Consultado en enero 2007 en www.campus-oei.org/oeivirt/reforma.htm

Fajardo, M. (1999). Las reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *OPREAL*, 15:18-19.

Franco, R. (2002). La educación y la segunda generación de reformas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30:1-17.

Gajardo M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *OPREAL*, 15.

Gavilán, M.G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19:211-225.

Geijsel F., Slegers, P., Van den Berg, R. (1998). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration.*, 37:309-328

Gendin A.M., y Sergeev (2002). School reform in the mirror of teachers' opinions. *Rusian Education and Society*, 44, 12.

Gimeneo, S.J (2006). De la reforma como política a las políticas de la reforma. En S.J.Gimeneo (comp). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata:23-42.

Guzmán, C. (2005). *Reformas Educativas en América Latina: Un análisis crítico*. Consultado el 15 de septiembre en www.campus-eoi.org/oeivirt/reformas.htm.

LeCompte, M., & Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. [Volume 1: Ethnographer's Toolkit]. Sage: Altimira Press. Lockheed, M.: 1991; Banco Mundial: 1995.

López, Bonilla. G.; Tinajero, G. *La reforma en el bachillerato y su perspectiva desde la opinión de los docentes*. (manuscrito inédito).

López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8:1-15.

Martínez Rizo, F (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 27:17-41.

Martinic, S (2001). Conflictos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América. *Revista Iberoamericana de educación*, 27:17-33.

Observatorio Ciudadano de Educación (2000). *La transición educativa*. Segunda parte. Comunicado 43. 22 de febrero de 2005 en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun043.html>.

Observatorio Ciudadano de Educación (2000). *La educación Media, en el limbo*. Comunicado 94. 1 de marzo de 2003 en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun094.html>.

Observatorio Ciudadano de Educación (2003). *La educación Media superior y superior en el tercer informe*. Comunicado 108. 27 de septiembre del 2003 de 2005 en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun108.html>.

Popkewitz T. S. (1995). Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, *Revista de Educación*, 305: 103-138.

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 23:1-23.

Rodríguez, Z. (2004). *Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre la calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del*

debate en el universidad uruguaya, 2003. Consultado en Mayo de 2004 en (www.cica.es/aliens/revfuentes/mono_03.htm)

Rodríguez, F. (2003). *La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, 9:1-28.

Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México*. Revista Iberoamericana de Educación, 25:84-101.

Secretaría de Educación Pública Dirección General de Bachillerato, (2003). *Documento base de la Reforma Curricular del Bachillerato General*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor

Tinajero, G., López, G., y Pérez, C. (2007). Cambio curricular en el bachillerato tecnológico mexicano: El caso de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (4). Consultado en junio de 2007 en <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Van den Berg, R. (2002). Teacher's Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*. Vol. 72, No.4:577-625.

Zaccagnini, M. (2004). *Reformas educativas: espejismos o innovación*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en mayo de 2005 en ([www.campus-oei.org/revista/de los lectores/338Zaccagnini.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/338Zaccagnini.pdf))

ANEXO 1

ENCUESTA ADAPTADA DE GEIJSEL, SLEEGERS Y VAN DEN BERG

Preguntas que se refieren a una visión

1. En nuestra escuela tenemos una clara visión de lo que significa una “buena educación”.
 - a) Estoy totalmente en desacuerdo
 - b) Estoy parcialmente en desacuerdo
 - c) Estoy parcialmente de acuerdo
 - d) Estoy totalmente de acuerdo
2. En nuestra escuela sabemos sobre las cosas que cambian
3. En nuestra escuela sabemos sobre las reformas educativas fuera de la escuela
4. En nuestra escuela ponen atención a ideas de la educación
5. En nuestra escuela, discutimos sobre lo que queremos lograr en nuestras clases
6. En nuestra escuela , estoy constantemente motivada/o a ver mi propia práctica educativa críticamente
7. se espera que yo piense sobre estrategias en relación a prácticas docentes
8. En nuestra escuela, hablamos críticamente sobre objetivos comunes
9. En nuestra escuela, se sugieren nuevas ideas regularmente

Preguntas que se refieren a las aprehensiones de los maestros

1. Me preocupo sobre el número de reformas en educación iniciadas actualmente por el gobierno
2. Me gustaría que todo se mantuviera igual hasta donde fuera posible

3. Me considero capaz de lidiar con todos a la misma vez los cambios
4. La corriente actual de innovaciones es un reto para mí como maestro
5. Todos estos cambios e innovaciones me hacen sentir que estoy perdiendo el control en mi profesión como maestro.
6. Debido a todos los cambios actuales ya no se hacia a donde voy como maestro
7. Debido a todos los cambios actuales, me pregunto si todavía puedo lidiar con mi trabajo
8. Debido a todos los cambio actuales cada vez más , dudo si soy capaz de practicar mi profesión
9. Debido a todos los cambios actuales , me siento abandonado/a con mis propios recursos
10. Debido a todos los cambios educativos, ya no sé de qué se trata mi enseñanza

Preguntas que se refieren al cambio de práctica

Comparado al periodo antes de la reforma

1. Mi enseñanza está menos orientada a toda la clase
2. Los estudiantes más frecuentemente tienen que hacer trabajo en equipo
3. Les doy más frecuentemente a mis estudiantes tareas que requieren hacer pequeñas investigaciones
4. Mi enseñanza está más orientada a la practica
5. Los ejemplos que doy son más prácticos
6. Mis estudiantes más automáticamente
7. Utilizo métodos de enseñanza más diversos

8. Utilizo formatos de enseñanza más diversos
9. Pongo más énfasis en la forma en que los problemas deben ser resueltos en vez de problema en sí

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE OPINION PARA MAESTROS SOBRE LA REFORMA

La finalidad de esta encuesta es determinar el estado de la reforma desde la perspectiva de docentes de la escuela del Colegio de Bachilleres. No escriba su nombre.

1. Escuela
2. Puesto
3. Conocimiento de la reforma
 - a. Excelente
 - b. Buena
 - c. Poco
 - d. Nada
4. Número en ésta escuela
5. Número de años como maestro
6. Maestro de: tiempo completo medio tiempo por horas

Favor de contestar las siguientes preguntas "si" / "no" / "no sé"

La reforma ha mejorado la educación en las siguientes áreas

- | | Si | no | no sé |
|------------------------------------|----|----|-------|
| 7. Logros de los estudiantes | | | |
| 8. Disciplina de los estudiantes | | | |
| 9. Bajas en los alumnos | | | |
| 10. Ambiente en la escuela | | | |
| 11. Ambiente en el salón de clases | | | |
| 12. Moral del docente | | | |
| 13. Relaciones entre docentes | | | |

14. Grado en que el docente se involucra en las decisiones que hay que tomar

15. Satisfacción en el trabajo

16. Apoyo administrativo

17. Apoyo de los padres

18. Condiciones de trabajo del maestro

19. Asistencia de los alumnos

20. Porcentaje de graduados

21. Aprendizaje en el salón de clase

¿Qué factores mejorarían la educación bajo la reforma escolar? Favor de enumerar de 1 como el más importante al 15 como el menos importante)

22. Reducir el tamaño de la clase

23. Mas seguridad en las escuelas

24. Más apoyo de la administración en la disciplina estudiantil

25. Resolver el problema de disciplina de los estudiantes

26. Contar con material de instrucción adecuando

27. Contar con más apoyo de los padres

28. Contar con más autonomía para el docente en el salón

29. Reducción del trabajo administrativo de los maestros

30. Más tiempo de preparación para el maestro

31. Uso más efectivo de los ayudantes de maestros

32. Aumentar el personal de apoyo

33. Aumentar el salario de los maestros

34. Reducir en número de ingresos por escuela (de alumnos).

35. Aumentar la ayuda financiera estatal y federal

Impacto general de la reforma en la escuela

Si no no se

36. Las escuelas se han politizado

37. Los padres interfieren con la operación escolar

38. En general la, reforma escolar está teniendo éxito

39. El director es más eficiente con la reforma escolar

40. El director generalmente está del lado del os maestros

Favor de escribir su opinión sobre las siguientes preguntas

41. ¿La reforma escolar ha mejorado tu escuela?

42. ¿Cuáles son las debilidades de la reforma?

43. ¿Cuáles cambios harías para mejorar la reforma escolar?

ANEXO 3

GUIA DE ENTREVISTA

DATOS PERSONALES:

- ◆ Nombre
- ◆ Lugar de nacimiento
- ◆ Años de radicar en esta ciudad
- ◆ Carga actual de trabajo en esta institución
- ◆ Años de trabajar en esta institución
- ◆ Carga de trabajo en otras instituciones (cuáles)
- ◆ Formación: licenciatura (especialidad):

Dónde obtuvo el grado:

Posgrados:

Dónde obtuvo el grado

Otros

REFORMA CURRICULAR

- ¿Qué materias enseñaba antes de la reforma?
- ¿Cuáles son los cambios principales que introdujo la reforma en estas materias?
- ¿Qué opinión tiene de esos cambios?
- ¿Qué dificultades ha encontrado a partir de esos cambios?
- ¿Cuáles considera usted? ¿Que son los aspectos positivos de esos cambios?
- ¿Cuáles son los aspectos negativos?

- ¿Con qué apoyos ha contado para implementar esos cambios?
- ¿Cree que se logren los objetivos de la reforma?
- ¿Cómo cree usted que deben de llevarse a cabo las reformas de este tipo?