

---

## OPINIONES DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO SOBRE LA REFORMA

---

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA / GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO

### RESUMEN:

En este trabajo discutimos algunos hallazgos relativos a la opinión de docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma del 2004. En particular, comentamos las respuestas de 60 docentes de bachilleratos tecnológicos a cuatro preguntas abiertas que exploran sus opiniones sobre los retos que enfrentaron al momento de instrumentar la reforma. Las preguntas indagan las opiniones de los maestros sobre los aspectos positivos y negativos de la reforma, los efectos particulares en las escuelas, y los cambios que ellos consideran necesarios. Un aspecto central que discutimos es el impacto de medidas que introducen cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico sin habilitar a los docentes con los medios necesarios para lograrlo, como parece ser el caso de la reforma del bachillerato tecnológico. La premura con la que se llevó a cabo la reforma, la escasa o nula participación de los docentes en el proceso, la naturaleza de los cambios realizados, la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas, y la falta de capacitación adecuada son algunas de las preocupaciones expresadas por los participantes en el estudio. A la luz de los nuevos cambios que introduce la RIEMS, estos resultados pueden servir para anticipar los retos de los docentes frente a la nueva reforma, y pensar críticamente en su diseño, planeación, y fases de instrumentación.

**PALABRAS CLAVE:** opiniones de docentes, educación media superior, modelo educativo, reforma.

### INTRODUCCIÓN

Los subsistemas más representativos de la educación media superior en México sufrieron reformas sustanciales durante los últimos cinco años: en 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto, y se instrumentó de lleno al año siguiente. Paralelamente, en el 2004 entró en vigor una reforma

---

curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el *Programa Nacional de Educación 2000-2006* (SEP, 2001), tomó por sorpresa a la mayoría de los docentes. Para los docentes, estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias”, por un lado, y un nuevo papel del docente como “facilitador”, por el otro, fueron parte de la nueva enciclopedia (Ziegler, 2003) o retórica oficial a la que debieron hacer frente, y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en su discurso como en su práctica.

Con la puesta en marcha de la aún más reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya fase de capacitación inició en agosto de 2008, los docentes de este ciclo enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen los siguientes: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano, y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” (Secretaría de Educación Pública, s/f).

Siguiendo la tónica de las reformas que la preceden, en la RIEMS sobresalen dos ejes discursivos que privilegian, por un lado, prácticas educativas basadas en competencias, y por el otro, un enfoque pedagógico de corte constructivista. Los cambios no son menores. Una reforma que adopta una perspectiva constructivista como modelo pedagógico requiere un mayor dominio del contenido disciplinar por parte de los docentes, para lograr que éstos se conviertan en verdaderos mediadores que faciliten el aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de auténticas oportunidades de aprendizaje (Tatto, 1999). Sin embargo, esta condición difícilmente se cumple cuando los contenidos de la disciplina cambian simultáneamente. Si bien son los docentes

---

los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios docentes.

En este trabajo discutimos algunos hallazgos relativos a la opinión de docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma del 2004. En particular, comentamos las respuestas de 60 docentes de bachilleratos tecnológicos a cuatro preguntas abiertas que exploran sus opiniones sobre los retos que enfrentaron al momento de instrumentar la reforma. Un aspecto central que discutimos es el impacto de medidas que introducen cambios significativos tanto en el contenido curricular como en el modelo pedagógico sin habilitar a los docentes con los medios necesarios para lograrlo, como parece ser el caso de la reforma del bachillerato tecnológico. La premura con la que se llevó a cabo la reforma, la escasa o nula participación de los docentes en el proceso, la naturaleza de los cambios realizados, la ausencia de materiales acordes con las nuevas demandas, y la falta de capacitación adecuada son algunas de las preocupaciones expresadas por los participantes en el estudio. A la luz de los nuevos cambios que introduce la RIEMS, estos resultados pueden servir para anticipar los retos de los docentes frente a la nueva reforma, y pensar críticamente en su diseño, planeación, y fases de instrumentación.

### **LAS REFORMAS Y LOS DOCENTES**

Datnow, Hubbard y Mehan (1998) señalan que cuando se trata de implementar reformas, generalmente se concibe el proceso como una secuencia lineal de evaluación, adopción e institucionalización en la cual los docentes son vistos como personas que responden pasivamente a los mandatos de los altos mandos burocráticos. Sin embargo, no se trata de un proceso de arriba hacia abajo, como señalan Datnow y colaboradores, ya que los educadores son agentes activos que pueden actuar de maneras diversas frente a los retos que representan las reformas: pueden impulsar los cambios, resistirlos o activamente subvertirlos.

---

Para van den Berg (2002), la implementación de una reforma implica la confrontación de dos culturas: la cultura de los diseñadores de los cambios y la cultura de la práctica real de los docentes. Las políticas de cambio generan conflictos entre los maestros ya que se trata de imposiciones externas al contexto escolar y, por lo general, no corresponden a las opiniones de los maestros sobre la enseñanza. De hecho, este autor afirma que la instrumentación de cambios educativos suele provocar caos interno en los docentes y es influido por los patrones vigentes de cultura, poder y control.

Ziegler (2003), por su parte, destaca que cuando las reformas se difunden a través de documentos impresos que carecen de prescripciones orientadoras sobre las prácticas, les toca a los docentes desentrañar el sentido de los documentos, lo cual puede desembocar en una interpretación y apropiación de la reforma a nivel discursivo como forma de legitimación profesional, pero no necesariamente en la puesta en práctica de los cambios esperados.

Todos estos autores coinciden en destacar como fracaso los cambios y reformas educativas cuando no toman en cuenta las opiniones, creencias y actitudes de los docentes. Un aspecto central lo constituye la identificación de los aspectos de las reformas que más preocupan a los docentes. La ambigüedad sobre las nuevas tareas que deben realizar, el número y frecuencia de cambios impuestos en poco tiempo, y la incertidumbre de poder cubrir las demandas impuestas son algunos de los elementos que generan inquietud y afectan la identidad de los docentes. Además, los programas de capacitación constituyen muchas veces esfuerzos fragmentados que carecen de oportunidades reales para que los maestros pongan en práctica los cambios esperados (van den Berg, 2002).

Para el caso mexicano, hubo ciertos aspectos en los que se colocó el énfasis de la reforma instrumentada en 2004 en el bachillerato tecnológico. La iniciativa afectó y promovió la modificación de los contenidos curriculares. En los documentos se establece, a nivel discursivo, que la orientación pedagógica del nuevo currículo se basa en el paradigma constructivista. No obstante, este discurso no se refleja claramente en los planes y programas de estudio. Tal

---

como aparece en los documentos programáticos, la perspectiva constructivista se reduce a una visión simplista e incluso distorsionada de este modelo. Enunciados como “promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa como el actor principal”, “coloca al profesor como facilitador del aprendizaje”, y “está centrado en la comunicación amplia y fluida entre los agentes del proceso educativo” (COSNET, 2004: 32), no desembocan en propuestas concretas que orienten el trabajo de los docentes. Al respecto, vale la pena citar el trabajo de María Teresa Tatto (1999), quien al analizar los retos de implementar un enfoque pedagógico constructivista en México a principios de los noventa, encontró que a pesar de contar con materiales curriculares sólidos, la reforma en cuestión no logró que los maestros pusieran en práctica el enfoque por varias razones, entre las que destacan dos: no se logró capacitar a los docentes utilizando el mismo enfoque que se pretendía que aplicaran, por lo cual si bien podían entender el modelo constructivista en teoría, no pudieron experimentarlo en la práctica; y la utilización de programas de capacitación breves y en cascada, producto de las presiones de eficiencia y rendición de cuentas, impidieron llevar a cabo una capacitación más consistente y profunda, lo que derivó en una pobre comprensión del contenido disciplinar.

## **MÉTODO**

Al término del ciclo 2006-2007 recogimos la opinión de los docentes sobre la reforma a través de dos cuestionarios. En este trabajo reportamos la respuesta de maestros de bachillerato tecnológico a cuatro preguntas abiertas adaptadas del cuestionario *School Reform Opinionnaire* (Brown, 1994). Utilizamos este instrumento por considerar que las dimensiones que abarca (conocimiento general de la reforma, efectos de la reforma en las mejoras educativas, obstáculos para mejorar la educación en el marco de la reforma, e impacto general de la reforma en las escuelas) eran pertinentes para el contexto del estudio. La versión adaptada del cuestionario consta de 31 preguntas cerradas y cuatro preguntas abiertas. Las preguntas abiertas indagan las opiniones de los

maestros sobre los aspectos positivos y negativos de la reforma, los efectos particulares en las escuelas, y los cambios necesarios de acuerdo a los docentes. En total, entregamos 100 cuestionarios entre las distintas instituciones, de los cuales pudimos recuperar 60.

Analizamos los textos a través de un análisis de contenido que nos permitió reducir los datos a categorías manejables según el modelo de Mayring (2000). Todas las respuestas fueron codificadas siguiendo un procedimiento inductivo de elaboración de categorías. La unidad de análisis fueron los temas identificados en cada respuesta, los cuales a su vez nos permitieron construir categorías para cada pregunta. En las respuestas a las preguntas 2 y 4 identificamos más de un tema en las respuestas, por lo cual los resultados a estas preguntas reflejan las frecuencias y no los porcentajes.

## RESULTADOS

Aplicamos el cuestionario a 39 maestros de tiempo completo, 3 con 30 horas, 9 de medio tiempo, y el resto contratados por horas. La descripción de los maestros encuestados aparece en el cuadro 1.

**Cuadro 1: Descripción de los maestros encuestados**

Escuela	Maestros con carga docente	Maestros encuestados	Género		Tipo de contrato			Horas	Aparece sin género	Aparece sin jornada de trabajo
			M	F	T.C	¾	M.T			
<b>CBTIS</b>	<b>53</b>	<b>16</b>	10	6	11		4	1		
<b>CETMAR</b>	<b>62</b>	<b>9</b>	6	3	6	1	2			
<b>CBTA</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	11	8	14		3	2	1	1
<b>CETIS</b>	<b>54</b>	<b>15</b>	6	9	8			5		
<b>TOTAL</b>	<b>196</b>	<b>60</b>	33	26	39	1	9	8	1	1

La primera pregunta abierta del cuestionario fue la siguiente: *¿considera que la reforma escolar ha mejorado su escuela?* De las respuestas a esta pregunta obtuvimos un total de seis categorías: 3 tipos de respuestas afirmativas (sin reservas, en algunos aspectos, en un aspecto), y las categorías no hay mejora, no

---

sabe, y no contestó. El mayor porcentaje de respuestas indica que, de acuerdo a los docentes, la reforma no ha mejorado las escuelas (46.6%), mientras que únicamente el 25 % de los maestros considera que las escuelas sí han mejorado, aunque otro porcentaje menor indicó que han mejorado en uno o varios aspectos. Llama la atención las razones que dan los docentes para una y otra respuestas: los que consideran que la reforma no ha mejorado su escuela indican como causas una mayor confusión, grupos numerosos, falta de planeación, desconocimiento e incertidumbre, entre otras; mientras que los que respondieron positivamente aducen a que la reforma promueve el trabajo en equipo, eleva la eficiencia terminal, y cuentan con mejor infraestructura. Sin embargo, es importante destacar las interpretaciones diversas e incluso opuestas de los docentes frente a misma de la reforma: lo que para unos supone una mayor eficiencia terminal para otros supone lo contrario, y algunos más destacan que la reforma contribuye a elevar la deserción y la reprobación de los estudiantes.

La segunda pregunta abierta cuestiona cuáles son las debilidades de la reforma en opinión de los docentes. Para esta pregunta obtuvimos siete categorías: mala organización y planeación, falta de información, falta de capacitación, infraestructura inadecuada, tamaño de los grupos, falta de preparación de los alumnos, ausentismo de los estudiantes y menor nivel académico. En este caso, igual número de maestros (21) respondieron que las debilidades de la reforma estriban en la mala organización y planeación, y en la falta de información sobre ella (35% de respuestas en cada caso). En menor proporción (21%), algunos maestros señalaron la falta de capacitación; mientras que en tres casos, 10% de los maestros mencionaron la infraestructura inadecuada, el tamaño de los grupos y la falta de preparación de los alumnos, respectivamente. De nueva cuenta, sobresalen las respuestas que aluden al proceso mismo de instrumentación de la reforma como su mayor debilidad, ya que la consideran una imposición asistemática, con una pobre planeación reflejada en los cambios constantes sobre la marcha, la falta de material adecuado, la eliminación de

---

materias, la falta de objetivos claros y la consecuente incertidumbre, y, sobre todo, la falta de tiempo e información para conocer los cambios, analizarlos y comprenderlos.

Por otro lado, al ser cuestionados sobre las fortalezas de la reforma, los docentes respondieron que éstas radican en: el modelo (36%), el trabajo en equipo (10%), el planteamiento (8%), el personal (4%), entre otras; mientras que 10% afirmaron que la reforma carece de aspectos positivos o fortalezas. En este caso, es de notar que si bien el porcentaje más alto mencionó el modelo de autoaprendizaje como la mayor fortaleza, esta respuesta fue matizada por comentarios tales como “el alumno aprende por sí mismo, pero sólo algunos lo logran”.

Estas respuestas pone en evidencia que la mayoría de los docentes no duda de los beneficios del enfoque pedagógico que la reforma introdujo; sin embargo, estos resultados deben ser analizados a la luz de sus otras respuestas: en principio, los docentes no cuestionan la pertinencia del modelo constructivista, pero sí consideran que los cambios no se llevaron a cabo de una manera adecuada debido a la falta de planeación, la ausencia de una participación más activa de los docentes en las distintas fases de la reforma, la premura de los cambios propuestos, la falta de información, la ausencia de materiales didácticos, las condiciones de enseñanza, y la falta de una capacitación adecuada. Además, algunas respuestas expresan la paradoja que enfrentaron al tratar de diseñar los cursos según las necesidades de cada estudiante sin una reducción del número de estudiantes que cada docente debe atender por grupo. Así, no es de extrañar que las mayores demandas por parte de los docentes fueron recibir mayor capacitación según los requerimientos y el diseño del modelo, y contar con materiales adecuados, como lo demuestran las respuestas a la última pregunta. Indagamos los cambios que, de acuerdo a los docentes, consideraban necesarios para mejorar la reforma. De las categorías obtenidas en las respuestas sobresale la de tener una mayor capacitación (30%). Al respecto, los maestros son muy puntuales en señalar sus necesidades de capacitación:

---

cómo evaluar, cómo aplicar el modelo constructivista –algo que en los documentos y contenidos programáticos se define muy vagamente–, cómo elaborar secuencias didácticas, entre otros. Los maestros también demandan mayores recursos (equipo, material de apoyo y mobiliario), reducir el tamaño de los grupos, y mayor trabajo en equipo.

## **DISCUSIÓN**

A pesar de lo señalado en los documentos oficiales respecto a la necesidad de la reforma, es necesario destacar la pobre planeación e instrumentación de esta importante política educativa. La reforma fue anunciada como una política de mejoramiento de la calidad educativa, es evidente que por la escasa eficiencia en la planeación e instrumentación, y la falta de conocimiento de los agentes encargados de llevarla a cabo –los docentes–, la reforma ha sido percibida por ellos mismos como una imposición asistemática que, para los maestros que participaron en nuestro estudio, no ha representado una mejora sustancial en su práctica cotidiana. Incluso, son los docentes los que destacan algunas de las consecuencias de esta reforma: mayor deserción, mayor reprobación, mayor confusión, menor eficiencia terminal, desorden generalizado, desubicación de los estudiantes, entre otras.

Si bien un buen número de docentes considera positivo el modelo constructivista como enfoque pedagógico, también es evidente el rechazo de un porcentaje significativo de los maestros a los cambios impuestos. Podemos añadir que esta actitud puede ser consecuencia tanto de la magnitud de los cambios, como del número de innovaciones simultáneas (introducción de un nuevo y complejo enfoque pedagógico, eliminación de un campo de conocimiento, creación de nuevas asignaturas y modificación del conocimiento disciplinar). Este hallazgo confirma las ideas expresada por van den Berg: por un lado se trata del choque entre dos culturas, la de los diseñadores de los cambios y la de los agentes que deben instrumentarlos; y por el otro, es claro que los cambios van muchas veces en contra de lo que los mismos docentes

---

consideran que es necesario hacer para mejorar la educación. Además, una reforma que pretende la participación más activa del estudiante como constructor del conocimiento debe proporcionar a los docentes guías, materiales y recursos claros sobre cómo llevar a cabo una reforma de esta naturaleza, y tomar en cuenta la proporción maestro- alumno. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades e intereses de los estudiantes resulta una tarea imposible cuando cada maestro se enfrenta a grupos numerosos (50 o más alumnos) con necesidades y características heterogéneas.

Finalmente, un aspecto importante de nuestros resultados son las demandas específicas de capacitación que solicitan los docentes: conocer el modelo constructivista a profundidad –tarea que, creemos, es también necesaria para los diseñadores de estas políticas en general y del currículo en particular–, evaluar conforme a este modelo, y, al desaparecer los contenidos de las materias, saber en qué consisten las secuencias didácticas y cómo elaborarlas.

## REFERENCIAS

- Brown, E. (1994). *Chicago Public School Teachers' Opinions on School Reform*. Educational Resources Information Center. Technical Report 143 (microficha) (en [www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/52/0d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/52/0d.pdf)).
- Datnow, A.; Hubbard, L. y Mehan, H. (1998). *Educational Reform Implementation: A Co-constructed process*. Research Report núm. 5, Santa Cruz, California: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [revista en línea], 1(2). (en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>).
- Secretaría de Educación Pública (S/f). *El perfil del docente en la educación media superior*, (consultado: 18 de noviembre de 2008 en [http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/triptico\\_docente\\_alta\\_res\\_bueno.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/triptico_docente_alta_res_bueno.pdf))
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación, 2000-2006*. México: SEP.

- 
- Tatto, M. T. (1999). "Improving teacher education in rural Mexico: The challenges and tensions of constructivist reform", *Teaching and teacher education*, 15, pp. 15-35.
- Van den Berg, R. (2002). "Teachers' meanings regarding educational practice", *Review of Educational Research*, 72, pp. 577-625.
- Ziegler, S. (2003). "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, pp. 653-677.