

# Perspectiva del profesorado respecto de la reforma en educación media superior en México

*Teacher's perspective on the reform in upper media education in Mexico*

**Manuel Ixrael Silva Contreras**

[xrael\\_avlis@yahoo.com](mailto:xrael_avlis@yahoo.com)

## Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar los obstáculos en la aceptación por parte del profesorado respecto de la reforma educativa implementada recientemente en la educación media superior en México. Se utilizó el método del estudio de caso para la investigación y entre los resultados más representativos se encontró que existe una articulación deficiente entre los postulados teóricos y metodológicos de la reforma y las adecuaciones curriculares y didácticas que se implantaron. También se encontró que la infraestructura física, administrativa y operacional no es congruente con los propósitos establecidos. De igual manera, el profesorado percibe que no fue tomado en cuenta en la elaboración de la reforma y no se siente identificado con ella.

## Abstract

In this article the results of a research that aimed to investigate the obstacles to acceptance by teachers regarding the newly implemented educational reform in upper secondary education in Mexico are presented. The case study method to investigate and among the most representative results found that there is poor coordination between the theoretical and methodological principles of the reform and the curriculum and teaching adjustments that were introduced was used. We also found that physical, administrative and operational infrastructure is not consistent with the stated purposes. Similarly, teachers perceive that was not taken into account in the development of reform and not feel identified with it.

**Palabras clave / key words:** reforma educativa, profesor, educación media / education reform, teacher, media education.

---

## 1. Introducción

Durante las últimas tres décadas se han efectuado diversas reformas educativas y ajustes curriculares en varios subsistemas educativos en el plano internacional. En el caso de México, esto no ha sido una excepción. La educación primaria, secundaria y media superior han experimentado ajustes mayores desde finales del siglo pasado.

En el caso de la educación media superior, en 2012 se comenzó a implementar una nueva reforma que trajo consigo un modelo educativo –por competencias- que generó diversas reacciones entre el profesorado por la ruptura de dicho modelo con otros anteriores.

El propósito de este estudio fue indagar la resistencia docente para la aceptación de la reforma educativa actual en el subsistema de educación medio superior en México.

La realización de este estudio permitió generar información valiosa que puede ser de utilidad para varios sectores como administradores educativos, gremio de profesores e incluso la sociedad en general.

## 2. Marco de referencia

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) basado en cuatro pilares: construcción de un marco curricular común; definición y reconocimiento de la porciones de la oferta de la Educación Media Superior (EMS); profesionalización de los servicios educativos; certificación nacional complementaria.

Examinando el acuerdo 442 (SEGOB, 2009) en los mecanismos de gestión dice que los docentes deben trabajar en un modelo de competencias para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros.

En la RIEMS se proponen seis mecanismos para efectuar este cambio: generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; formación y actualización de la planta docente; mejorar las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; evaluar el sistema de forma integral; implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

En el acuerdo también se enuncia que la actualización y profesionalización de los maestros es un requisito indispensable para que la Reforma Integral sea exitosa:

Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. “Evidentemente habrá que ser cuidadosos con no imponer indebidamente a los profesores nuevas formas de trabajo; de lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la Reforma, y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los profesores, como actores clave en la EMS, deberán integrarse a los procesos de diseño curricular y toma de decisiones, de manera que con su experiencia contribuyan a la Reforma Integral”.

Por lo que el acuerdo 447 (SEGOB, 2009) establece que las competencias docentes serán las que se impartirán para quienes estén cursando la educación media superior en la modalidad escolarizada. El acuerdo 488 (SEGOB, 2009) dice que el docente debe: (1) completar su formación continua con el conocimiento y manejo de la información y la comunicación; (2) integrar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) guiar el proceso independiente de sus estudiantes.

En atención a los apartados, las instituciones están optando por integrar a los docentes a una especialización en competencias docentes impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que tiene como objeto el contribuir al desarrollo del perfil docente tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de EMS para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la RIEMS.

En este estudio se documentaron opiniones de profesores experimentados sobre este aspecto de la reforma, y se indagaron los factores que subyacen a la resistencia que estos profesores para implementar la reforma educativa.

La resistencia de los docentes suele definirse como el deseo y la intención de mantener las prácticas ya existentes enfrente de los cambios que se consideran indeseables y amenazadores (Giles, 2006). Por otra parte, también se puede interpretar como una inclinación menor a comprometerse a cambiar en los años posteriores de la vida y la carrera (Huberman, 1989). Igualmente se puede decir que el término resistencia es una acción de oposición a algo que uno desaprueba o con lo que uno está en desacuerdo (Sannino, 2010). Una manera de ver la resistencia es como un obstáculo para el cambio (Corbett, Firestone y Rossman, 1987), que debe ser eliminado (George y Camarata, 1996). Long (2008) (citado en Sannino, 2010), se refiere a este concepto como la lucha entre los actores (subordinados y autoridad).

Del mismo modo, los maestros que muestran signos de resistencia a una determinada innovación o propuesta de reforma a menudo se caracterizan por ser tradicionales, convencionales, testarudos, por no tener interés en los alumnos (falta de vocación), por ser pasivos o por una falta de conocimientos profesionales (Van Veen, Slegers y van de Ven, 2005). Algunos investigadores afirman que los profesores experimentados están limitados por la estrecha interdependencia de la materia y las concepciones pedagógicas (Gamoran, 1994, citado en Lloyd y Wilson, 1998). La resistencia se juzga como un elemento conservador y es considerado como un problema que hay que superar (Rosenholtz, 1989, citado en Altinyelken, 2010) sin tener en cuenta la posibilidad de que tales acciones podrían ofrecer algunas ideas a las iniciativas de reforma (Gitlin y Margonis, 1995).

La resistencia también se caracteriza como “sentido común” (Gitlin y Margonis, 1995). En lugar de ver la resistencia como un acto conservador, Achinstein y Ogawa (2006)

la perciben como el nacimiento de un profundo compromiso con la profesión y no como déficits psicológicos o una renuencia básica para cambiar.

Autores como Sztajn (2003) y Cuban (1992; citado en Altinyelken, 2010) coinciden en que los profesores a menudo ven su profesión como un reflejo de sus creencias, por lo que la resistencia puede ser el reflejo de que los profesores no consideran importante o relevante el contenido o el cambio para una mejora de sus alumnos.

La resistencia también es concebida como una defensa racional contra las innovaciones, mal planificadas y ejecutadas, (Corbett, Firestone y Rossman, 1987); por su parte Kindred (1999), considera la resistencia como una señal de intensa participación y aprendizaje.

### **3. Método**

En virtud de las características del problema a examinar y de los objetivos planteados en este estudio, se decidió utilizar el método del estudio de caso desde la perspectiva cualitativa.

#### **3.1 Población bajo estudio**

Se seleccionaron dos profesores de matemáticas que contaban al momento del estudio con las siguientes características, a saber, (1) al menos 30 años de experiencia profesional en el sector educativo, (2) inscritos en el programa de capacitación PROFORDEMS, (3) fueron al menos 3 años Presidentes de Academia local y estatal, (4) un alto prestigio profesional entre sus pares, alumnos y directivos.

#### **3.2 Instrumentos para recopilar y tratar la información**

Se confeccionó un cuestionario de 33 preguntas clasificadas en tres grupos, cada uno con propósitos distintos: El primer grupo integró interrogantes relacionadas con la capacitación docente que se ha estado ofreciendo al personal docente para cumplir con los objetivos establecidos en la reforma; el segundo agrupó interrogantes relacionadas con creencias respecto del concepto de calidad en las instituciones; el tercero estuvo compuesto de interrogantes que tuvieron como propósito confrontar la experiencia docente con los métodos de enseñanza propuestos en la reforma vigente. En el Anexo 1 se presenta el cuestionario en el orden en que fue aplicado en la modalidad de entrevista semiestructurada.

El audio de la entrevista fue grabado con un iPad 3 a través de la aplicación de cómputo Audio Memos, con el propósito de registrar el audio por separado entre el entrevistador y los profesores.

#### **3.3 Procedimiento**

Antes de aplicar el cuestionario con los profesores seleccionados, se efectuó una prueba piloto del instrumento para examinar la confiabilidad y validez del mismo; ésta última a través del juicio de expertos. Posteriormente, se eligieron aleatoriamente dos instituciones académicas en la ciudad de Chihuahua, en las que los directores de cada una seleccionaron a los docentes que ellos consideraron idóneos para contribuir con la investigación.

Enseguida, se realizaron las entrevistas semiestructuradas con cada uno de los participantes de forma individual, en privado y en un lugar acorde a las necesidades del estudio. La duración de las entrevistas fue aproximadamente de 2.5 horas cada una, transcurrieron sin contratiempos e inmediatamente después se registraron y organizaron los resultados de forma escrita, transcribiendo además de las respuestas, el tiempo que dedicó cada profesor a cada interrogante.

#### **4. Resultados**

En este apartado se describen los resultados obtenidos en el estudio. Es importante subrayar que su presentación se hace en tres categorías –resistencia, obstáculos y sugerencias–. En la primera se plantearon interrogantes alusivas a la aplicación parcial del modelo teórico de la reforma educativa –modelo basado en competencias– en las instituciones. En la segunda se indagaron los obstáculos con más representatividad de la no implementación, y en la tercera categoría se pidieron sugerencias para que dicho proceso de implementación se diera.

En la primera categoría los resultados fueron los siguientes: (1) consideran que esta reforma no cuenta con el aporte, opinión y validez de los profesores con mayor experiencia que están en servicio actualmente; (2) creen que la capacitación recibida para implementar esta reforma no les permite desarrollar competencias o habilidades docentes, en consecuencia la consideran irrelevante y fuera de contexto; (3) suponen que la metodología de trabajo propuesta por esta reforma va contra con los propósitos de promoción de aprendizajes de calidad, formación personal y de inserción en el ámbito social, profesional y laboral.

En relación a la segunda categoría, los resultados se clasificaron en tres grupos con atributos distintos, a saber, (1) los atribuidos a la institución; (2) los alusivos a las habilidades, actitudes y el contexto en que se desarrolla el estudiantado; (3) los generados de forma directa o indirecta por la propia SEP. Específicamente, los resultados fueron los siguientes:

Aún cuando la participación en los programas de capacitación se anunció como voluntaria, los profesores participaron de forma obligatoria en los cursos ofrecidos, evitando con esto saber en que medida el profesorado participó por convicción genuina y quienes no.

De igual forma, se observaron discrepancias entre los propósitos que persigue la reforma y el interés de las instituciones por mejorar los índices de eficiencia terminal de sus estudiantes. Así, en la reforma se impulsa el desarrollo y evaluación de competencias genéricas y disciplinares como mecanismo para promover de grado a un estudiante; mientras tanto, las instituciones continúan basando el nivel de aprovechamiento académico exclusivamente en la calificación numérica asentada en las boletas, incentivando el uso de estrategias didácticas y de evaluación únicas para promoción como el examen escrito.

Es difícil implementar con éxito una reforma que postula un modelo educativo basado en competencias en un entorno que prioriza el uso de evaluaciones tradicionales que examinan desempeños memorísticos y enciclopédicos; un ejemplo de lo anterior constituye el énfasis que se le otorga por parte del cuerpo docente a la preparación de estudiantes para participar en evaluaciones nacionales como ENLACE (actualmente derivó en una prueba llamada PLANEA).

De igual manera, los participantes señalaron que los estudiantes no tienen el interés suficiente por aprender matemáticas, aunado a que su preparación académica –anterior- en el área es débil.

Asimismo, se encontró que otro obstáculo para el éxito de la reforma constituye la gran cantidad de contenidos a cubrir. Dichos contenidos son muy amplios y no están debidamente articulados, especialmente desde el punto de vista de la matemática como disciplina científica.

Los participantes en el estudio también subrayaron que los encargados de capacitar al profesorado no estaban lo suficientemente informados sobre los postulados básicos de la reforma ni sobre las técnicas y estrategias didácticas y de evaluación que deben enseñarse para que la apliquen en su práctica docente. Observaciones equivalentes hicieron en relación a la formación de las autoridades administrativas en las instituciones; particularmente hicieron énfasis en que para implementar adecuadamente una reforma de esta magnitud, es indispensable el compromiso irrestricto de la administración.

Asimismo, los participantes esgrimieron varias sugerencias irreductibles para aspirar a tener éxito en la implementación de la reforma tanto en el ámbito general –nación- como en el particular –institución-.

Las sugerencias más representativas son las siguientes: (1) para el éxito de una reforma, es fundamental que los planeadores tomen en cuenta al gremio docente al momento de elaborar cambios y ajustes; existen docentes con una vasta experiencia y dominio disciplinar y didáctico que puede hacer contribuciones valiosas, es un error no tomarlos en cuenta; (2) los programas de actualización, capacitación y formación de profesores deben ser planeados, organizados y conducidos por personal que cuente con un alto grado de compromiso institucional, dominio disciplinar, experiencia docente y conocimiento de los postulados básicos de la reforma; (3) es fundamental transitar de una administración vertical a una horizontal, la estructura organizacional como está ahora dificulta en gran medida el éxito de la implementación.

## Conclusión

Los profesores no se sienten parte de la reforma ya que no consideran que realizaron un estudio realista de lo que se necesita en el aula. Este estudio arrojó cuatro posturas de oposición ante la RIEMS: (1) oposición a la capacitación que existe, debido a que el contenido ofrecido no permite el desarrollo adecuado de competencias; (2) oposición a las directrices administrativas desde la perspectiva académica en las instituciones; (3) cuestionamiento que sugiere que si las competencias ya están establecidas y los capacitadores son los expertos en el tema, entonces esperan que ellos mismos les entreguen las secuencias didácticas a desarrollar con la finalidad de probar lo que se argumenta, esta resistencia se hace evidente como el deseo de mantener su método de enseñanza; (4) postura derivada de una convicción social que sienten por cumplir adecuadamente su labor docente.

La resistencia docente para este caso en particular está dada como una defensa e interés legítimo por mantener su método de enseñanza que la experiencia les ha dejado.

Para que la implementación de la RIEMS se lleve a cabo de una mejor forma deberá ser sostenido en acciones y no solo en teorías pedagógicas; en estrategias funcionales adaptadas a la realidad que se vive en el aula de 50 o 60 alumnos, y no en grupos piloto de 20 alumnos.

El profesor debe facilitar el desarrollo de las competencias para los alumnos, la institución debe generar las condiciones óptimas para lograr esta generación, las autoridades serían los encargados de proveer el recurso necesario para poder funcionar.

Por otra parte, se recomienda efectuar estudios más amplios que examinen esta problemática desde diversas perspectivas, como la sociológica, académica y de política educativa.

## Bibliografía

Achinstein, B. y Ogawa, R.T. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30-63. Recuperado de <http://goo.gl/TZ6SD>



Altınyelken, H. K. (2010). *Changing pedagogy: A comparative analysis of reform efforts in Uganda and Turkey* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Ámsterdam. Países Bajos. Recuperada de <http://dare.uva.nl/record/363139>

Burton, E. P. y Frazier, W. M. (1987). Voices from the front lines: Exemplary science teachers on education reform. *School Science and Mathematics*, 112(3), 179-190. doi: 10.1111/j.1949-8594.2011.00131.x

Corbett, H., Firestone, W. y Rossman, G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 36-59. doi: 10.1177/0013161X87023004005

Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (216-247). New York: Macmillan.

Gamoran, M. (1994, Abril). Content knowledge and teaching innovative curricula. Artículo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

George, G. y Camarata, M. R. (1996). Managing instructor cyberanxiety: The role of self- efficacy in decreasing resistance to change. *Educational Technology*, 36(4), 49-54.

Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7(3), 179-208. doi: 10.1007/s10833-005-5727-1

Gitlin, A. y Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377–405.

Greenberg, J., y Baron, R. A. (2000). *Behaviour in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Groth, R. (2007). Understanding teachers' resistance to the curricular inclusion of alternative algorithms. *Mathematics Education Research Journal*, 19(1), 3-28. doi: 10.1007/BF03217447

Huberman, A.M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

Kindred, J. B. (1999). "8/18/97 Bite Me": Resistance in learning and work. *Mind, Culture and Activity*, 6(3), 196-221. doi: 10.1080/10749039909524726

Lloyd, G. W. y Wilson, M. (1998). Supporting innovation: the impact of a teacher's conceptions of functions on his implementation of a reform curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 248-274.

Long, N. (2008). Resistance, agency, and counterwork: A theoretical positioning. En W. Wright y G. Middendorf (Eds.), *The fight over food: Producers, consumers, and activists challenge the global food system*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218. Obtenido de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n43/v14n43a9.pdf>

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.021

Secretaría de Educación Media Superior (2012, agosto 22). Programa de Formación Docente (PROFORDEMS). Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es/sems/programación\\_de\\_formación\\_docente](http://www.sems.gob.mx/es/sems/programación_de_formación_docente)

Secretaría de Gobernación (2009, Junio 23). ACUERDO número 442 por el que se establece el sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Primera sección.

Secretaría de Gobernación (2009, Junio 23). ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos acuerdos 442, 444 y 447 por los que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Gobernación (2008, Octubre 29). ACUERDO número 447 por el que se establece las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación.

Sztajn, P. (2003). Adapting reform ideas in different mathematics classrooms: Beliefs beyond mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(1), 53-75. doi: 10.1023/A:1022171531285

Van Veen, K., Slegers, P. y van de Ven, P. H. (2005). One teachers' identity, emotions, and commitment to change: A case study into cognitive affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. Recuperado de <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11201/499-48.pdf>

Wilson, S. M. (1990). A conflict of interests: The case of Mark Black. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 309-326. doi: 10.3102/01623737012003293

## **Anexo 1: Cuestionario**

### **Apartado 1**

1. ¿Por qué estudiar la especialización en competencias docentes?
2. ¿Qué es lo que aporta esta especialización?
3. ¿Qué novedades son para destacar?
4. ¿Es aplicable en todos los temas?
5. ¿Considera que la especialización en competencias docentes es una herramienta útil para aplicar la nueva reforma educativa?

### **Apartado 2**

6. ¿Qué es el índice de aprovechamiento para usted?
7. ¿Cómo lo mide?
8. ¿Qué es el aprendizaje de un alumno para usted?
9. ¿Cómo lo mide?
10. ¿Cuál es la diferencia entre el aprovechamiento y aprendizaje?
11. ¿Cómo definiría o cómo sería una escuela de calidad?
12. ¿Cómo es el aprovechamiento para la institución educativa?
13. ¿Cómo es el aprendizaje para la institución educativa?
14. ¿Cómo es el aprovechamiento para el alumno?

15. ¿Cómo es el aprendizaje para el alumno?
  16. Usando el método tradicional de enseñanza, ¿considera que abarca con las expectativas de aprovechamiento/aprendizaje? (enfocado a los tres: profesor, alumno e institución)
  17. ¿Por qué?
  18. Usando el sistema basado en competencias docentes, ¿considera que abarca con las expectativas de aprovechamiento/aprendizaje? (enfocado a los 3 profesor, alumno e institución)
  19. ¿Por qué?
  20. ¿Qué haría para elevar este índice de aprovechamiento/aprendizaje?
- Suponiendo que tuviera cartera abierta.

### **Apartado 3**

21. ¿Cuál es la función de un profesor de matemáticas en el aula de clase?
22. ¿Cómo cree que el conocimiento se transmite (enseñar) de una mejor manera a sus alumnos?
23. A su parecer, ¿cuál es la mejor forma de aprender el conocimiento?
24. Sin importar el método a usar, ¿cuál sería la capacidad máxima de alumnos que se pudieran atender en donde se maximice el conocimiento?
25. ¿Cuáles son o deberían de ser las características principales que debe tener un alumno promedio?
26. ¿Cuál es el objetivo principal de un profesor?
27. ¿Cómo llegar a este objetivo?
28. ¿Cómo has tenido los mejores resultados como profesor?
29. ¿Qué resultados te ha traído usar competencias docentes en las Matemáticas?

30. En un supuesto cuadro comparativo, comparando dos alumnos promedio, uno fue instruido por medio del método tradicional y el otro fue preparado por medio de competencias docentes
31. ¿Qué modificaría del método tradicional para hacerlo más efectivo?
32. ¿Qué modificaría del sistema basado en competencias para hacerlo más efectivo?
33. ¿Cómo se debería de evaluar un tema en matemáticas?