



ARTÍCULO

Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*

An analysis of the Integral Upper Secondary Education Reform from the professors' perspective. The case of the University of Guadalajara's Preparatory School No. 9

Jon Olaskoaga Larrauri**

Carlos Mendoza Sepúlveda***

Elia Marum Espinosa****

* Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) al grupo de investigación de ECUALE, a través de la convocatoria de grupos de investigación. Referencia GIU: 13/42, y por la Universidad de Guadalajara por el programa Prosní.

** Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.

*** Programa del PNPC del Conacyt. Universidad de Guadalajara., Guadalajara, Jalisco, México.

**** Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.

Recibido el 30 de junio de 2017; aceptado el 06 de marzo del 2018.

Resumen

Este artículo describe y analiza las opiniones de los profesores de una escuela preparatoria sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México. Las previsiones de algunos autores apuntaban a que la RIEMS podía generar conflicto y rechazo por parte del profesorado, impelido a transformar su práctica docente y en riesgo de perder parte de su identidad y de su autoridad. Sin embargo, las respuestas obtenidas en este trabajo demuestran que, cuando se dan las condiciones apropiadas, los docentes están dispuestos a comulgar con los principios y los objetivos de la RIEMS.

Palabras clave: Opiniones del profesorado; Competencias; Educación Media Superior; Reforma educativa; México

Abstract

This article describes the views of Upper Secondary Education teachers regarding the Integral Upper Secondary Education Reform (RIEMS) in Mexico. Some authors had predicted that RIEMS would generate conflict and rejection by the faculty, who would feel impelled to transform their teaching practice and at risk for losing part of their identity and authority. However, our results demonstrate that, when the appropriate conditions are met, the teachers are open to adopting the principles and objectives of RIEMS.

Keywords: Opinions of the faculty; Competences; Upper secondary education; Educational reform; Mexico

Introducción

La historia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es la de un proceso anunciado. Los cambios en la enseñanza secundaria (2006) auguraban una reforma de carácter igualmente integral en la Educación Media Superior (EMS). Además, parecía evidente que la EMS sufría un histórico déficit de atención por parte de las instancias públicas, sobre todo cuando se compara con el interés generado por los niveles de educación básica y de educación superior (Fonseca, 2011). La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005 apuntaba a que era inminente algún tipo de reparación en este sentido. Finalmente, los indicadores básicos en el seguimiento de las instituciones educativas (cobertura, eficiencia terminal, deserción, etcétera) lanzaban un mensaje de urgencia en la toma de medidas y, por si todo lo anterior no fuera suficiente, algunos organismos internacionales apuraban al país por generar una reforma en este nivel educativo, lo cual también contribuyó a poner en la agenda política algunas necesidades como la de establecer un modelo educativo único, definir un perfil del egresado y favorecer con ello la movilidad estudiantil entre las modalidades existentes en este nivel educativo (Núñez, 2013).¹

¹ Lineamientos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1948), en su artículo 3º, fracción 2, inciso a), y que han servido de parámetro, al menos formal, para establecer las directrices educativas no solamente por lo que respecta a la educación en general (cuya Ley retoma, desde luego, el contenido de dicho precepto), sino que también a la educación impartida por las facultades y escuelas públicas de Derecho, tal como se verá en algunos ejemplos del perfil de egreso de dicha licenciatura.

En el ciclo escolar 2008/09 entró finalmente en vigor la Reforma Integral de la Educación Media Superior con cuatro ejes y tres principios esenciales. Los ejes en los que opera la RIEMS son: 1) Un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) la definición y la regulación de las modalidades de oferta; 3) un sistema de mecanismos de gestión, y 4) la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Sus principios básicos son: a) el reconocimiento universal de las modalidades y subsistemas; b) la pertinencia y la relevancia de los planes de estudio, y c) la garantía de movilidad de los estudiantes entre subsistemas.

En definitiva, la RIEMS proyectaba poner un orden largamente ignorado en el nivel educativo de la EMS, introduciendo suficientes elementos de homogeneidad entre sus distintos subsistemas, para lo cual se empleó el esquema de las competencias educativas. Las ventajas de un sistema más integrado operarían en dos sentidos diferentes: hacia fuera, añadiendo comprensibilidad al mismo y homogenizando el valor curricular de los diferentes subsistemas (que a su vez es respaldado por los mecanismos de certificación); y hacia dentro, facilitando el tránsito de los estudiantes entre los subsistemas a través de la portabilidad de sus logros. Al mismo tiempo, la RIEMS pretendía poner al día el modelo de enseñanza y los métodos pedagógicos en este nivel educativo. Con la esperanza de dotar al sistema de mayor pertinencia, se optó por un enfoque constructivista basado en la enseñanza por competencias, muy significativo por tratarse de una traslación del foco educativo desde el catedrático hacia los estudiantes y de un correlativo cambio de rol del profesorado.

Desde la puesta en marcha de la RIEMS se han multiplicado las opiniones sobre la oportunidad de la reforma o sobre la idoneidad de su diseño. Se ha acusado a la reforma de ser mero reflejo de las modas imperantes en el contexto internacional (Fonseca, 2011), o de llevarse a cabo con métodos impositivos y sin considerar la opinión del profesorado (Macías, 2009). Sin embargo, faltan o son insuficientes las evaluaciones objetivas de la reforma, máxime cuando ya han transcurrido ocho años desde su puesta en marcha y sus efectos comienzan a percibirse desprovistos de la influencia de factores circunstanciales.

Este artículo propone un primer ensayo en este sentido, que consiste en reunir opiniones del profesorado sujeto a la reforma; la pertinencia del tratamiento se justifica por el papel central que al docente le corresponde en cualquier reforma educativa, y por tanto en la RIEMS. No obstante, se reconoce que el ejercicio que se llevará a cabo no alcanza la categoría de evaluación. Una evaluación requeriría cuando menos considerar las opiniones del resto de los agentes, fijar los objetivos del sistema y establecer algún tipo de me-

dida de los logros. En cambio, el artículo contiene un ejercicio incompleto, aunque esperamos que resulte interesante, que incluye una descripción de algunas circunstancias que rodean e inciden en la eficacia de la reforma, considerando cuestiones asociadas a su diseño; un resumen de los argumentos que pronostican la escasa colaboración –y aun el rechazo y la resistencia– de los maestros; una somera revisión de los resultados objetivos a la luz de varios indicadores básicos; y, finalmente, la descripción de las opiniones de los docentes con respecto a la RIEMS, ejercicio efectuado en una escuela perteneciente al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que incluye la descripción del estudio de caso y los métodos seguidos en la recopilación de los datos, la descripción de las opiniones sobre la RIEMS, más una valoración por parte de los docentes respecto a las competencias y las prácticas promovidas. El artículo termina con algunas de nuestras conclusiones.

Circunstancias y expectativas sobre la Reforma de la Educación Media Superior

La mayoría de los analistas no han festejado la llegada de la RIEMS, ni inmediatamente después de su diseño y puesta en marcha, ni tampoco después de transcurrido el tiempo que un elemental sentido de la prudencia aconseja dejar pasar, antes de juzgar severamente las consecuencias de una reforma educativa.

Como todas las reformas educativas, la RIEMS tuvo que aplicarse en circunstancias que no fueron las idóneas. Por ejemplo, para algunos autores la propuesta de modificación de los métodos pedagógicos, implícita en la RIEMS, resulta atractiva pero irrealizable en las condiciones actuales, en particular por la saturación de las cargas horarias del profesorado en la EMS; las novedades metodológicas que propone la reforma se conjugan mal con un excesivo número de estudiantes por grupo (González, Camacho y García, 2015). Para otros autores, la realidad vigente también puede representar un obstáculo. De acuerdo con Ibarra *et al.* (2012), la planta docente en el nivel de la EMS no tiene el perfil adecuado para el modelo que se intenta aplicar con la RIEMS: la mayoría del profesorado no cuenta con una formación pedagógica específica, solamente el 60% se ha titulado como profesionista, menos del 20% posee un posgrado. González, Camacho y García (2015), o Vilchis (2014), abundan en la misma idea y destacan que la mayor parte de los catedráticos tiene una formación eminentemente disciplinar, pero carece de las habilidades pedagógicas que demanda el nuevo modelo. Fonseca (2011: 49) añade que sólo el 10% de los educadores dispone de la formación inicial de tipo pedagógico.

Algunos sondeos, como el de López (2011), realizado en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, muestran que la mayoría de los docentes reconoce que su formación en la enseñanza por competencias es insuficiente, e incluso que existe cierto desconocimiento de los elementos que componen la RIEMS. En general, se percibe que el profesorado en este nivel educativo carece del reconocimiento social que merece, y que las compensaciones salariales en el sector no permiten atraer a los individuos con mejor formación y con una vocación más sólida. Todo ello repercute en que los maestros tiendan a compaginar la docencia con otras ocupaciones, o que afronten la actividad académica como una dedicación temporal (Ibarra *et al.*, 2012; Fonseca, 2011).

Más allá de las circunstancias en las que se aplicó, la RIEMS adoleció –de acuerdo con la opinión de algunos analistas– de varios defectos de diseño. Tedesco y López (2002) señalan con respecto a las reformas de la educación secundaria en América Latina que, por lo general, resultan demasiado integrales, buscan resolver todos los problemas simultáneamente. Para estos autores resulta más inteligente asumir la complejidad y la heterogeneidad de las situaciones existentes, evitando soluciones únicas; transitar adaptativamente entre el escenario actual y las metas deseadas; y considerar la prioridad de los aspectos pedagógicos en las reformas educativas. Los mismos argumentos podrían aplicarse a la RIEMS.

Otro pretendido defecto de la reforma consiste, según varios autores, en su carácter impositivo y su implementación vertical. Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009) analizan la reforma de la educación secundaria, y en ella advierten la ausencia de una fase previa de consulta al profesorado y la utilización de los programas de capacitación como mecanismos de comunicación de los contenidos de la reforma y de socialización de los docentes en sus valores y objetivos. En la EMS se ha seguido un idéntico esquema (Fonseca, 2011); para algunos autores estas soluciones esconden la escasa consideración al profesorado entre los decisores de las políticas públicas: el maestro es “estigmatizado” y se le atribuye la responsabilidad del rezago de este nivel educativo (Ibarra *et al.*, 2012: 2).

Por último, existen dudas sobre la correcta y unívoca comunicación de los contenidos de la reforma y se sugiere que ello puede provocar confusiones respecto a la manera de trabajar en la educación por competencias. Los trabajos de García y Martínez (2014) demuestran que los docentes utilizan diferentes modelos de enseñanza por competencias, en parte como consecuencia de que no han recibido una formación homogénea. La falta de coordinación también la pusieron de manifiesto Naranjo, Villeda y Pérez (2009); estos autores estudiaron el caso de un grupo de profesores de Biología y concluyeron que el grado diverso de actualización de las habilidades (con independencia

de sus causas: ingreso relativamente reciente a la función docente, disponibilidad de tiempo, interés personal o incluso una mayor o menor resistencia al cambio) dificultaba seriamente la introducción de nuevas metodologías, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Valoración de la reforma y opiniones de los docentes sobre la RIEMS

Algunas voces críticas presagiaron un estrepitoso fracaso de la RIEMS prácticamente desde su inicio; incluso la calificaron como un criminal despilfarro de recursos, y denunciaron su aplicación forzada y unilateral, discriminatoria de las percepciones disidentes (Macías, 2009). Más recientemente, Lozano (2012) describe la RIEMS como una suma de buenos deseos, sin sustentos claros y medibles y, sobre todo, operables; augura su fracaso en caso de no atenderse los problemas que presenta y de no considerar las condiciones reales de los actores y sus diferencias. De un modo similar se expresan Ibarra *et al.* (2013), quienes observan a la reforma como necesaria, pero consideran que no se diseñó de la manera más adecuada.

Buena parte de estas críticas hacia la RIEMS tienen como base su pretendida incapacidad para hallar consensos entre los diferentes intereses afectados, y todavía más en particular, en su insensibilidad hacia las posturas de los maestros. En este sentido, Salas y Murillo (2013) afirman que el gran reto de la RIEMS se encuentra en la creación de vínculos de cooperación entre los agentes involucrados; por su parte, Ibarra *et al.* (2013) destacan que toda reforma educativa constituye una expresión política que privilegia determinados intereses y visiones del mundo, lo natural es, por tanto, que las reformas descubran posturas diferentes y hasta encontradas.

De todos los agentes involucrados hay uno cuya influencia en el devenir de las reformas –de una postura no necesariamente participativa ni transigente con las decisiones adoptadas en las esferas políticas– ha interesado particularmente a los expertos. Se trata del profesorado, un actor cuyo posicionamiento con respecto a la RIEMS constituye el objeto de análisis de este trabajo. Los analistas han propuesto varios argumentos que conducen a la sospecha de que la actitud de los docentes hacia la RIEMS no ha sido, ni está siendo, del todo favorable. Las razones aducidas se pueden distribuir en cuatro grupos distinguibles, aunque relacionados entre sí.

En primer lugar se aduce a la pura inercia del profesorado, a su resistencia a modificar sustancialmente su manera de trabajar. Zorrilla (2004), en una referencia a la reforma de la educación media, puntualiza que los cambios

educativos deben ser integrales, es decir, que no deben ser meras modificaciones de lo curricular, sino que deben sostenerse en una nueva metodología pedagógica. La RIEMS se propone como una reforma integral, en el sentido que da Zorrilla al término, no sólo por su denominación sino porque propone una transformación radical de la metodología, a la vez que plantea que los nuevos métodos no sean resultado de la libre elección de cada miembro del profesorado, sino que tengan un carácter institucional. La reforma que pretende la RIEMS no es una mera modificación de la estructura interna de las instituciones educativas encargadas de la EMS, ni tampoco una metamorfosis de los materiales y el instrumental que emplean los docentes; contiene la promesa de que transformará el modo como se organiza el trabajo en el núcleo de operaciones de las escuelas; o si se prefiere, concibe la amenaza de que alterará sustancialmente la naturaleza del trabajo docente, las competencias y las habilidades que cada profesor debe reunir y emplear en su trabajo diario, las actitudes y estrategias que debe aplicar en lo que siempre se ha considerado el terreno íntimo del aula y la relación estrecha con sus estudiantes.

Ibarra *et al.* (2013) coinciden con esta lectura y subrayan que la autoridad educativa espera del docente un cambio radical en su práctica y en la percepción de sí mismo; en cambio, Moreno (2006) sostiene que la RIEMS busca que los profesores desarrollen una serie de competencias y desplieguen en el aula actuaciones diferentes de las que se derivan de su experiencia y de su formación previas como estudiantes, todo lo cual puede devenir en una crisis de identidad profesional dentro del profesorado, que frecuentemente cursa con la sensación de una creciente ausencia de control sobre sus tareas. Valbuena y Rodríguez (2010) expresan de manera aún más concreta que los nuevos modelos de práctica docente por competencias demandan nuevos marcos de trabajo con los estudiantes y requieren cualidades, habilidades y destrezas que los propios docentes todavía no han desarrollado; mientras que González, Camacho y García (2015) enfatizan que los nuevos roles docentes de explorador, de mediador autónomo y de mediador con apoyo institucional exigen transformaciones sustantivas en la personalidad del docente. Por su parte, Montesinos (citado por Sosa y Ribeiro, 2014) destaca el cambio hacia una orientación socioconstructivista del aprendizaje, con la cual el profesor cambia: de ser la persona que posee y transmite el conocimiento, ahora es quien planea las estrategias didácticas y diseña los ambientes de aprendizaje.

En resumen, desde el punto de vista del profesorado, la RIEMS constituye una notable exigencia de transformación, no sólo en lo que afecta a sus prácticas habituales en el trabajo, sino también en lo que se refiere a su orientación metodológica (léase pedagógica), y supone una alteración de la relación que mantiene con el alumnado que pone en tela de juicio los esquemas bási-

cos (como el papel de los maestros en el aprendizaje), los cuales contribuían a sostener la personalidad y el concepto que de sí mismos construían los mentores. Ante estos cambios, los sentimientos pueden variar desde la añoranza y el sentido de pérdida de las prácticas tradicionales hasta la necesidad de conservarlas y de resistirse a las novedades que representa la RIEMS (González, Camacho y García, 2015).

En segundo lugar, aunque relacionado con lo anterior, se interpreta que las reformas pueden poner en peligro el carácter profesional de los maestros. Cuervo, Mora y García-Salcedo (2009) aducen que la RIEMS enfatiza la disposición y el compromiso del personal docente o, lo que es lo mismo, su sumisión a las decisiones adoptadas por las autoridades educativas; el educador se convierte con ello en mero empleado y pierde su condición de profesional con criterio autónomo. Cuando Díaz Barriga e Inclán (2001) subrayan la pérdida de satisfacción del profesorado relacionada con su condición laboral por causas diferentes a las salariales, sin duda están considerando los efectos de la desprofesionalización en la propia satisfacción laboral y en la pérdida del reconocimiento social.

Para Contreras (citado por Castro, 2015: 277), el maestro de la EMS está sufriendo un proceso de “proletarización”, es decir, de alienación con respecto a los medios y al producto de su trabajo, más la pérdida de control sobre él. La proletarización, como versión extrema de la desprofesionalización del mentor, no puede contribuir ni a la cooperación de los maestros en el proceso reformador ni, en particular, al objetivo de introducir el aprendizaje por competencias en el aula.

El tercer grupo de argumentos sobre la probable actitud negativa del profesorado ante la RIEMS tiene que ver con su posicionamiento ideológico a propósito de los objetivos de la educación. Este argumento se construye sobre la presunción de que la reforma se organiza con una visión economicista, tecnocrática y de subordinación al mercado laboral (Núñez, 2013; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2012), de acuerdo con la cual es preciso definir estándares educativos en forma de competencias profesionales para dar respuesta a la demanda de fuerza de trabajo en el contexto de una economía global y competitiva. Según algunos autores (García *et al.*, 2008), esta versión economicista de la enseñanza por competencias surge contraria a la propia esencia de la educación, porque la reduce a la instrucción del estudiante en el ejercicio de tareas simples relacionadas con un ambiente de trabajo determinado. Pero lo que interesa en este punto radica en que, como visión de los objetivos educativos, se opone a la postura mayoritaria de los docentes, quienes la consideran una rendición de la educación a los intereses del mercado y una negación de los valores éticos que debe contener (Ibarra, Escalante y Fonseca, 2012).

El cuarto argumento contempla una faceta bastante más prosaica de los efectos de la RIEMS. Para Castro (2015), la reforma implica la asignación de un mayor número de tareas administrativas al profesorado, asociadas a las funciones de planeación, de diseño de los instrumentos de evaluación y de gestión institucional, lo cual redunda en una intensificación de su trabajo.

Los argumentos y las previsiones que hemos descrito sobre las reacciones de los maestros de la EMS ante la reforma reflejan bastante bien el contenido de los análisis que, en el contexto internacional, se han realizado sobre las consecuencias de las transformaciones recientes en la Educación Superior; por ejemplo, la desprofesionalización del personal docente ha servido para describir los efectos de algunas reformas (Olaskoaga *et al.*, 2013); inclusive se ha relacionado con la pérdida de identidad del profesorado universitario (Ryan, 2012) y con el empeoramiento de sus condiciones laborales (Mather *et al.*, 2009); finalmente, también se ha empleado en la descripción de la resistencia de los catedráticos a las reformas (Olaskoaga *et al.*, 2015) y de las prácticas de simulación con las que el personal académico suele oponerse a la influencia de la gestión (Newton, 2002). No parece arriesgado considerar que, cuando afecta al educador de la EMS, la desprofesionalización puede tener efectos similares y propiciar reacciones igualmente desfavorables.

La tendencia hacia la proletarización de los docentes también ha sido reconocida con anterioridad en la educación superior (Harvie, 2000), aunque allí se interpreta que el abuso del trabajo proletarizado no siempre corresponde a las instituciones educativas, sino a aquellos académicos que disponen de un acceso privilegiado a los medios de producción académica. Incluso la intensificación del trabajo académico, producto de la incorporación de tareas administrativas, ha sido un asunto tratado con cierta profusión en las investigaciones sobre la Educación Superior (Coccia, 2009).

Puede, por tanto, que los argumentos que postulan el conflicto entre la reforma y el profesorado que trabaja en la EMS no sean del todo originales, pero eso no indica que sean erróneos. Se impone entonces la necesidad de conocer de primera mano cuáles son los sentimientos y las opiniones de los maestros; de establecer cómo valoran los instrumentos empleados en la reforma, y en particular de aquéllos que les afectan más directamente, como la descripción de las competencias deseadas y las prácticas recomendadas por la RIEMS. Estos objetivos se abordarán en sucesivas secciones de este artículo, pero antes se considera necesario un repaso de cuál ha sido la evolución temporal de algunos indicadores que reflejan los resultados educativos en la EMS.

La RIEMS desde el punto de vista de los indicadores objetivos

Una primera valoración de la RIEMS proviene de los recursos puestos en juego y de los resultados educativos observados. Una apreciación de este tipo es por fuerza incompleta —y seguramente injusta—, pues tanto los recursos empleados como los principales indicadores de resultados dependen, en mayor o en menor medida, de factores ajenos a las propias políticas desarrolladas. No obstante, la inmediatez del análisis y la objetividad que deriva de trabajar con indicadores estándares aconsejan hacer uso de ellos, aunque sea con cautela.

En las tablas 1 y 2 se distinguen dos períodos. Las etapas aparecen definidas de un modo ligeramente diferente en función de si los datos se refieren a ejercicios naturales o a cursos académicos, y también dependiendo de la información disponible para cada variable. No obstante, la intención de esta separación es siempre la misma: reflejar —aunque sea aproximadamente— qué sucedió con los indicadores más básicos en las etapas anterior y posterior a la aplicación de la RIEMS. Dado que tales fases no se han definido con una amplitud idéntica, las variaciones en los indicadores se expresan en términos relativos a la longitud de cada periodo. Los datos presentados en la tabla 1 muestran que la reforma ha coincidido con un incremento de los recursos dedicados a la Educación Media Superior por parte del gobierno federal. El presupuesto aumenta más rápidamente en el periodo posterior a la RIEMS, tanto si se observa desde la perspectiva de los recursos dedicados, como si se adopta la del esfuerzo económico que supone para el país (porcentaje del PIB), como si se prefiere la intensificación de la inversión por alumno. Se comprueba, en cualquier caso, que la diferencia entre un periodo y otro se aprecia mejor en el último de estos indicadores.

Con todo, es razonable concluir dos puntos. En primer lugar, que las diferencias entre los dos períodos considerados son sutiles y resulta difícil afirmar que la aceleración en la utilización de los recursos económicos sea fruto de la propia reforma. En segundo lugar, el incremento de los recursos dedicados a este nivel de la enseñanza no es tan sustancial como para poder explicar los cambios profundos que se esperan de ella. Por ejemplo, el gasto por estudiante matriculado pasó de los 12 983 pesos en el ciclo 2008/09 a los 14 887 en el ciclo 2014/15. Es difícil que esta variación explique por sí sola ninguna diferencia sustancial, ni en la calidad de la educación ofrecida ni en los logros en términos de resultados educativos. El propio texto de la reforma expone que las mejoras que se obtengan serán por medio del cambio en el

enfoque educativo y en las prácticas docentes, y no por la mayor disponibilidad de recursos.

Tabla 1
Recursos destinados por el gobierno federal a la Educación Media Superior

En millones de pesos constantes de 2008	2000-08	2008-15
Incremento porcentual	45.70%	43.88%
Tasa media de incremento	4.82%	5.33%
En Porcentaje del PIB	2000-08	2008-15
Incremento	0.074%	0.102%
Incremento medio anual	0.009%	0.015%
En pesos constantes de 2008 por estudiante	2001-08	2008-15
Incremento porcentual	-1.20%	14.49%
Tasa media de incremento	-0.17%	1.95%

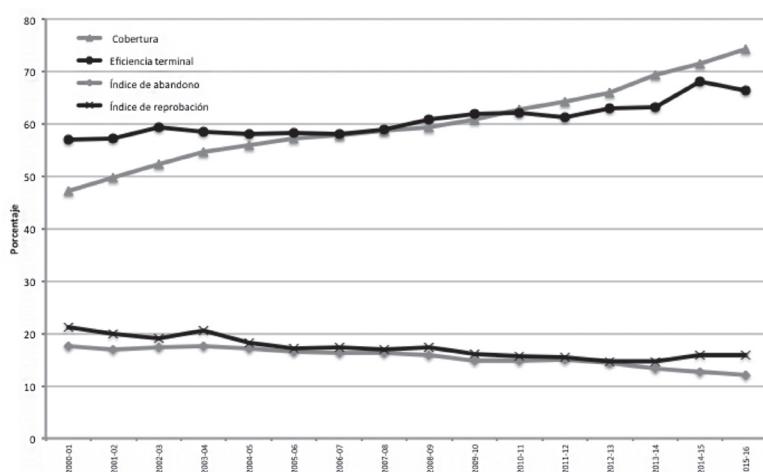
Fuentes: Del gasto del gobierno federal en Educación Media Superior: Secretaría de Educación Pública (2016).

Del número de estudiantes: Secretaría de Educación Pública (2016).

Del PIB y su deflactor: INEGI (2016).

Si la reforma ha de valorarse por la mejora en los indicadores de resultados educativos, los más aptos para esta labor son los de cobertura, de eficiencia terminal, de reprobación y de abandono. La mejora de estos indicadores ha sido reiteradamente reclamada por la propia reforma como la medida de su éxito (SEP, 2008).

Gráfica 1
Evolución de los indicadores de cobertura, eficiencia terminal, abandono y reprobación en la EMS. 2000/01-2015/16



Fuentes: Secretaría de Educación Pública (2016).

Se aprecia en el gráfico 1 que la evolución de todos los indicadores ha sido favorable: los indicadores de cobertura y de eficiencia terminal han aumentado desde el comienzo del siglo, y los de abandono y de reprobación se han reducido, aunque de manera más sutil, en el mismo periodo. No es tan inmediato establecer si la velocidad de la mejora ha cambiado sustancialmente a partir de la RIEMS. Para optimizar la perspectiva hemos optado por destacar la velocidad de la mejora en dos periodos, uno previo y otro posterior a la entrada en vigor de la RIEMS (Tabla 2), como ya señalamos.

Las cifras muestran que en el periodo posterior a la entrada de la RIEMS, los indicadores de cobertura, de eficiencia terminal y de abandono mejoraron más rápidamente; mientras que ocurre lo contrario con el índice de reprobación.

Tabla 2
**Evolución de los indicadores de resultados educativos en dos períodos,
 anterior y posterior a la entrada en vigor de la RIEMS**

Indicadores de resultados educativos (en porcentajes)	2000-01	2008-09	2014-15
Cobertura	47.2	59.4	71.5
Eficiencia terminal	57.0	60.9	68.1
Índice de abandono	17.5	15.9	12.6
Índice de reprobación	21.2	17.3	15.8
Mejora anual (en porcentaje) en los resultados educativos en el periodo...	2000/01 -2008/09	2008/09-2014/15	
Cobertura	1.53	2.02	
Eficiencia terminal	0.49	1.20	
Índice de abandono	0.20	0.55	
Índice de reprobación	0.49	0.25	

Fuentes: Secretaría de Educación Pública (2016).

No es fácil extraer una valoración definitiva de los efectos de la RIEMS a partir de estos datos, ni tampoco resultaría justo. Por ejemplo, es probable que el avance en la tasa de cobertura dificulte la consecución de mejoras del índice de reprobación, supuesto que una mayor cobertura implica la entrada de estudiantes en el sistema que, por distintas razones, tanto académicas como de carácter económico y social, sufren más dificultades para hacer frente a las pruebas escolares. Por otro lado, resulta fácil comprender que los cambios en los métodos educativos llevan aparejados otros en los métodos de evaluación, de manera que quizás no sea justo comparar los resultados de pruebas de evaluación sustancialmente diferentes. Finalmente, y de manera más general, existe la seguridad de que junto con la reforma educativa se han

producido en la sociedad mexicana otros cambios, algunos de los cuales han podido ejercer tanta o más influencia que la propia RIEMS en estos resultados educativos.

Percibimos como necesaria una valoración más subjetiva, y al tiempo más equilibrada, de lo que ha supuesto la RIEMS. El personal docente de las escuelas donde se ha aplicado la reforma puede considerarse un informante cualificado de sus efectos, por su contacto directo e inmediato con la realidad afectada tras los cambios, por su experiencia y su conocimiento, y en general, porque se le atribuye una capacidad para el razonamiento crítico y el análisis sereno, que son características asociadas a su profesión. No obstante, hay que tener en cuenta que el profesorado también aparece como sujeto pasivo de la RIEMS y que, de acuerdo con las previsiones de la mayoría de los analistas, ésta podría empeorar sus condiciones de trabajo, o al menos, imponerle unos cambios en su forma de trabajar sobre los que ni siquiera se le ha consultado. La valoración de la RIEMS por parte de los educadores podría estar, por tanto, sesgada; el profesorado bien podría haberse construido una imagen menos favorable de la reforma que la de otro actor más neutral. En los siguientes epígrafes de este artículo comprobaremos si realmente sucede así. La investigación la hemos realizado en el contexto de una escuela preparatoria; sus características, así como las de la propia investigación se describen en el siguiente epígrafe.

El estudio de caso, origen de los datos

Los datos que se manejan en este artículo proceden de una encuesta que realizamos al personal docente de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Encuestamos a la totalidad de la plantilla (de tiempo completo, de medio tiempo y de dedicación parcial o de asignatura), a excepción de quienes tuvieron justificación médica o permiso laboral cuando se realizó el ejercicio.

El SEMS de la UdeG se sitúa en tercer lugar a nivel nacional por el número de escuelas que posee en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Además, este sistema cuenta actualmente con más escuelas con nivel I del SNB que cualquier otro en México. El acceso de un plantel escolar de Educación Media Superior al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) implica, además del reconocimiento a su calidad educativa, recursos presupuestales adicionales por parte del gobierno federal; está determinado también por el cumplimiento de un marco de criterios, de indicadores, de parámetros y de reglas establecidos por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Tales

elementos se pueden dividir en dos partes. La primera se refiere a la plena adopción del Marco Curricular Común basado en las competencias genéricas, disciplinares básicas y de tipo profesional, básicas o elementales para el trabajo, o extendidas con calificación de tipo técnico para la incorporación de los jóvenes al ejercicio profesional (Acuerdos Secretariales 444 y 656); estos requisitos deben cumplirse en forma institucional por los subsistemas de educación media superior como es el caso de la Preparatoria 9 que pertenece al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. La segunda parte aborda los requerimientos que deberán ser cubiertos por el plantel escolar: la competencia y la cantidad suficientes de su planta docente (Acuerdo Secretarial 447); que las instalaciones muestren condiciones de higiene y de seguridad apropiadas al servicio educativo que ofrece; que cubra los requisitos aplicables a la modalidad educativa, en este caso de tipo presencial; que genere espacios de orientación y de tutoría de alumnos; que participe en los procesos de evaluación SEP (federal); que realice una gestión escolar orientada al logro de metas y objetivos en los planes de mejora aprobados; que implemente la adopción del sistema de control escolar del SNB; que permita el tránsito de alumnos; que busque la certificación complementaria; además de que cuente con el equipamiento necesario para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. El nivel de cumplimiento de los requerimientos puede situar al plantel entre los niveles III, II o I. En la fecha de la investigación, a la Preparatoria 9 se le había conferido el Nivel II y aspiraba al I, el más alto en el SNB.

En el SEMS de la UdeG, la transición hacia un *curriculum* por competencias se produjo antes de la aprobación de la RIEMS. Los ensayos con un *curriculum* único por competencias, la elaboración de materiales específicos para este enfoque pedagógico y la capacitación del profesorado de acuerdo con el mismo son actuaciones que llevan desarrollándose desde el ciclo 2006/07, de modo que constituyen una prueba definitiva del compromiso de la institución con la calidad educativa y con la innovación de los métodos docentes.

Con estos antecedentes, no puede dudarse que el profesorado del SEMS conoce suficientemente qué novedades presenta la docencia por competencias o, en general, las que trae la RIEMS. Justo al contrario, hay razones para pensar que el personal del SEMS ha dispuesto de tiempo suficiente para juzgar sencillamente las oportunidades (y también las amenazas) que supone la introducción de este nuevo enfoque. En todo caso, será necesario tener en cuenta que, respecto al personal de otras escuelas en el país, el del SEMS ha sido más largamente formado en el nuevo enfoque, y probablemente, también ha sido más profundamente socializado en sus principios.

La Escuela Preparatoria No. 9, donde efectuamos el trabajo de campo, empezó a funcionar en 1991. Inicialmente sus actividades se desarrollaron en el sur del municipio de Zapopan, en la conurbación de Guadalajara, Jalisco. En 2008, la escuela fue ampliada con la creación de un módulo ubicado en el municipio de Tlaquepaque, colindante con Guadalajara. El plantel ofrece ahora un plan de estudios de bachillerato general por competencias con la modalidad escolarizada y con la opción educativa presencial. En el ciclo 2013/14, la escuela, que ya formaba parte del SNB y que se había certificado con el nivel II,² prestaba sus servicios a un total de 4 093 alumnos, de los cuales 2 379 eran mujeres. El plantel estaba constituido por 176 docentes, de los cuales el 75% contaba con la acreditación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) y el 70% con el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (Certidems). Empleando como referencia al SEMS, por su matrícula, la escuela puede describirse como de tamaño mediano.

Con el objeto de describir las opiniones del profesorado sobre la RIEMS y, más en concreto, de obtener su valoración respecto a varios elementos presentes en la reforma, diseñamos un cuestionario que fue sometido a la discusión de un panel de expertos y a una prueba piloto. Entre otras, el cuestionario incluyó una sección de las voces en torno a la RIEMS, y dos más sobre la incidencia que tienen las competencias y prácticas de la RIEMS, respectivamente, en la garantía de la calidad de la educación. El cuestionario también recogió una serie de variables de identificación relativas a las características personales, demográficas y profesionales de los encuestados.

Las labores de encuestado las realizamos en octubre de 2014. La intención era solicitar información a la totalidad del plantel, compuesto por 184 profesores. Obtuvimos 176 respuestas, los ocho cuestionarios restantes no fueron completados por hallarse sus destinatarios en situaciones de baja o de licencia laboral. Aunque este artículo no pretende elaborar escalas de actitudes, queremos reseñar que los α de Cronbach asociados a las respuestas en los tres conjuntos ítems que se consideran en el análisis que sigue –opiniones sobre la RIEMS, importancia atribuida a las competencias e importancia atribuida a las prácticas– fueron, respectivamente, 0.893, 0.984 y 0.981, y por tanto superaron los estándares habituales en lo que se refiere a la fiabilidad de los instrumentos de medida (Hair *et al.*, 2010).

² En 2016, la escuela obtuvo el reconocimiento de nivel I del SNB.

Opiniones del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 sobre la RIEMS

Las respuestas obtenidas mediante encuesta en la Escuela Preparatoria No. 9 del SEMS de la UdeG ofrecen una imagen mucho más amable de las opiniones del profesorado sobre la reforma que la que se deduce de las previsiones de los analistas resumidas en un epígrafe anterior.

Un 77% de los maestros encuestados está de acuerdo (de aquí en adelante cuando se utilice la expresión “estar de acuerdo” se deberá entender que incluye a todos los individuos que se expresan de acuerdo o muy de acuerdo) con la afirmación de que el enfoque por competencias que inaugura la RIEMS mejora la calidad educativa. El diseño de la reforma, por su parte, genera una reacción positiva en la mayor parte de los educadores de la escuela: el 64% admitió que la RIEMS aborda los principales problemas de la EMS. Tampoco se percibe una postura contraria al modo como se ha aplicado la reforma: el 68% está de acuerdo con el modo en que se está aplicando la RIEMS y el 72% dice estar de acuerdo con el modelo empleado para la certificación de competencias docentes. En suma, los resultados obtenidos mediante la encuesta no permiten afirmar que la RIEMS haya provocado el descontento y, mucho menos, el rechazo del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9.

Cuando se consideran las voces de los maestros sobre su relación con las reformas educativas y, en particular, con la RIEMS, la posición de la escuela bien pudiera calificarse de entusiasta. En contra de los argumentos empleados para anticipar una mala disposición por parte de los docentes a adaptarse a las novedades impulsadas por la reforma, las respuestas obtenidas mediante encuesta muestran un profesorado mayoritariamente optimista con respecto a su flexibilidad y su capacidad de adaptación a cualesquiera nuevas condiciones en las que se desarrolle su trabajo. El 95% de los componentes de la muestra dice ser capaz de realizar cambios sustanciales en sus prácticas docentes, el 93% afirma estar abierto al cambio y a la innovación educativa en general, y el 94% declara que le gusta trabajar en la mejora de sus habilidades docentes. En general, el panorama que describen estas respuestas indica el de un colectivo que no observa con temor la transformación y el cambio, ni siquiera cuando afecta a su propio trabajo, y que se muestra dispuesto a tomar parte en las innovaciones, en lugar de oponerse a ellas. Cuando se trata de declarar expresamente su apoyo a la RIEMS, el 85% declaró que no tiene inconveniente en hacerlo. Además, se trata de un apoyo consciente porque el 87% afirmó conocer a profundidad el contenido de la RIEMS.

Sólo hay un aspecto en el que las previsiones pesimistas sobre la reacción del profesorado frente a la RIEMS parecen acertar. Al 83% de la muestra le ha-

bría gustado que se hubieran considerado las opiniones de los maestros que trabajan en el nivel de la EMS. No obstante, los datos sugieren que de haber sido consultados, las aportaciones del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 no habrían diferido sustancialmente del modo como se diseñó y está siendo aplicada la reforma.

Tabla 3
Opiniones de las y los profesores sobre la RIEMS. Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Ítems	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Valoración general de la reforma			
Me considero capaz de realizar cambios sustanciales en mi práctica docente.	94.9	4.68	0.83
Me gusta trabajar en la mejora de mis habilidades docentes.	94.3	4.74	0.88
Estoy abierto al cambio y a la innovación educativa.	93.2	4.70	0.88
En mi labor docente me desempeño cotidianamente con el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias en cumplimiento de su visión y sus objetivos educativos.	90.3	4.47	0.99
Considero conveniente que mi escuela forme parte del Sistema Nacional de Bachillerato.	88.0	4.56	1.02
Conozco en profundidad y suficiencia el contenido de la RIEMS.	86.9	4.19	1.00
Acepto y concuerdo con la evaluación colegiada.	86.9	4.36	1.09
Comparto y desarollo los objetivos de la RIEMS.	84.6	4.18	1.01
Me hubiera gustado que en el diseño de la reforma educativa consideraran primero las opiniones de los profesores que laboran en este nivel educativo.	82.9	4.32	1.03
Conformidad con los objetivos, principios, aplicación y resultados de la RIEMS			
Considero que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa.	76.7	3.90	1.22
Considero que el procedimiento empleado para la certificación de competencias docentes (Certidems) es el apropiado.	71.6	3.77	1.26
Estoy conforme con la forma en que se está implementando la RIEMS.	67.6	3.70	1.23
Me siento satisfecho con los resultados educativos que hasta el momento está ofreciendo la RIEMS.	64.2	3.53	1.15
Considero que la RIEMS aborda los principales problemas de la educación media superior.	63.6	3.60	1.22
Percepción de consecuencias negativas no planeadas de la RIEMS			
Creo que hay una pérdida de imagen docente con el concepto de guía, orientador o facilitador en el tipo de aprendizaje que promueve la RIEMS.	44.9	3.06	1.42
Creo que el nuevo modelo educativo disminuye mi autoridad como docente.	24.5	2.35	1.38

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

La tabla 3 recoge información sobre las respuestas que dieron los profesores consultados a la totalidad de las preguntas planteadas en el cuestionario sobre la RIEMS. Cuando se aplicó un Análisis de Componentes Principales a las respuestas (una vez transformadas en valores numéricos), observamos tres factores o dimensiones diferentes (Tabla 4).

De la lectura de las variables asociadas a cada dimensión (las variables se asignan al factor con el que mantienen una correlación más fuerte, y sólo cuando ésta supera el 0.5) deducimos que la primera tiene que ver con la relación entre el individuo encuestado y la reforma. Esta dimensión incluye preguntas sobre la propensión a la innovación y la capacidad innovadora que el propio individuo se atribuye; o sobre su deseo de mejorar sus habilidades; o sobre su conocimiento y el cumplimiento de la RIEMS. Incluimos en esta dimensión también una variable que mide el grado en que el encuestado comparte los objetivos de la RIEMS, aunque tal variable está fuertemente correlacionada también con el segundo factor que se deriva del análisis.

La segunda dimensión está fuertemente correlacionada con las variables que miden el apoyo y la valoración favorable de la RIEMS, tanto en lo que se refiere a su diseño, como en lo relativo a su aplicación y a los resultados que se están derivando de ella.

Todas estas variables son las que se han empleado unos párrafos más arriba para describir a la plantilla del profesorado de la Escuela Preparatoria No. 9 como un colectivo, en general, favorable a la reforma y dispuesto a participar activamente en ella. La última de las dimensiones, en cambio, se vincula con dos efectos no planeados en la reforma, aunque sí previstos por sus críticos. Se trata de los posibles efectos negativos que la RIEMS podría ejercer sobre la imagen del docente y la reducción de su autoridad. En el caso de la pérdida de autoridad del docente, los individuos que admiten que el riesgo existe constituyen el 24% de la muestra; mientras que el 45% declara que las reformas pueden perjudicar la figura del profesor(a). Son porcentajes minoritarios y, desde luego, muy inferiores a los que representan los individuos que apoyan las reformas y que están de acuerdo con su diseño; sin embargo, constituyen un número suficiente de personas para que desde los puestos de responsabilidad se adopten medidas orientadas a paliar esa percepción o, al menos, a compensar sus efectos negativos en la moral y en la satisfacción del personal, por ejemplo, apelando a las posibilidades de desarrollo profesional que vienen de la mano de las reformas.

Tabla 4
Resultados del análisis factorial.¹ Matriz de componentes rotados²

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Valor propio:	$(\alpha=7,853)$	$(\alpha=2,196)$	$(\alpha=1,402)$
Varianza explicada:	49,084	13,727	8,759
Me considero capaz de realizar cambios sustanciales en mi práctica docente.	0.846	0.142	0.039
Me gusta trabajar en la mejora de mis habilidades docentes.	0.890	0.251	-0.004
Estoy abierto al cambio y a la innovación educativa.	0.832	0.306	-0.090
En mi labor docente me desempeño cotidianamente con el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias en cumplimiento de su visión y sus objetivos educativos.	0.796	0.299	-0.061
Considero conveniente que mi escuela forme parte del Sistema Nacional de Bachillerato.	0.759	0.466	-0.058
Conozco en profundidad y suficiencia el contenido de la RIEMS.	0.726	0.372	0.059
Acepto y concuerdo con la evaluación colegiada.	0.569	0.264	-0.067
Comparto y desarrollo los objetivos de la RIEMS.	0.633	0.607	0.042
Me hubiera gustado que en el diseño de la reforma educativa consideraran primero las opiniones de los profesores que laboran en este nivel educativo.	0.711	-0.094	0.337
Considero que el enfoque por competencias mejora la calidad educativa.	0.262	0.729	-0.164
Considero que el procedimiento empleado para la certificación de competencias docentes (Certidems) es el apropiado.	0.426	0.648	-0.044
Estoy conforme con la forma en que se está implementando la RIEMS.	0.200	0.868	-0.001
Me siento satisfecho con los resultados educativos que hasta el momento está ofreciendo la RIEMS.	0.269	0.858	-0.014
Considero que la RIEMS aborda los principales problemas de la educación media superior.	0.110	0.826	-0.082
Creo que hay una pérdida de imagen docente con el concepto de guía, orientador o facilitador en el tipo de aprendizaje que promueve la RIEMS.	0.132	-0.081	0.866
Creo que el nuevo modelo educativo disminuye mi autoridad como docente.	-0.100	-0.053	0.871

¹ Se ha aplicado una extracción de componentes principales sobre los valores numéricos en que se traducen las categorías de respuesta. Es decir, "completamente en desacuerdo"= 1; "parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "completamente de acuerdo"=5.

² Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

En cualquier caso, la imagen general que aportan estos datos no concuerda con la de un profesorado enfrentado ni con los órganos de gestión, ni con las transformaciones que se están viviendo en la escuela como consecuencia de la RIEMS; ni siquiera encontramos en las respuestas la posibilidad de que el enfrentamiento directo se haya sustituido por una actitud de simulación y de elusión de responsabilidades por parte de los educadores, como sí parece

haber ocurrido en algunas instituciones de educación superior sujetas a reformas igualmente radicales (Olaskoaga *et al.*, 2015; Anderson, 2008).

Importancia atribuida por el profesorado a las competencias y a las prácticas promovidas por la RIEMS

La letra de la reforma, lo mismo que el discurso atrás de ella, apunta hacia el efecto positivo que la RIEMS puede ejercer sobre los resultados de la educación en el nivel superior, los cuales se deberán más a la metamorfosis esperada en la forma de trabajar del profesorado que en la utilización de mejores medios de cualquier tipo. La somera revisión de la evolución de los medios económicos antes y después de la puesta en marcha de la RIEMS atisba en idéntico sentido: las cifras no dejan pensar en grandes inversiones que alteren las condiciones materiales y humanas en las que se trabaja; de tal modo que si alguna mejora se espera de la RIEMS, ésta debe proceder para que el personal docente adquiera competencias diferentes y, además, que no se queden en el *curriculum* de cada profesor, sino que se apliquen efectivamente en el ejercicio de su práctica docente.

Competencias RIEMS

La RIEMS es muy explícita en lo que respecta a las competencias que considera que el docente debe reunir, tales como planificación, efectividad en la enseñanza, evaluación formativa y ambientes de aprendizaje, entre otras (SEP, 2008a). Queda por saber si el profesorado se siente igualmente persuadido del poder transformador de dichas competencias. Buena parte de la literatura, que se ha revisado en un epígrafe anterior, prevé que una parte de los educadores podría manifestarse remisa a incorporar nuevas prácticas en su trabajo y, por tanto, a minusvalorar o, cuando menos, a mostrar su escepticismo con respecto a las pretendidas virtudes de las competencias que se quieren impulsar. Las respuestas recibidas en la Escuela Preparatoria No. 9 del SEMS de la UdeG muestran que no sucede necesariamente así. La mayoría de los docentes de esta escuela, que oscila entre el 85% y el 90%, conviene en que las competencias de la RIEMS son importantes para garantizar la calidad de la educación que la escuela ofrece. De estos datos se advierte además que la conformidad con las competencias propuestas por la RIEMS es bastante

homogénea. En otras palabras, pudiera ser que el consultado considere que hay competencias que deberían aparecer y no están en la propuesta de la RIEMS, pero desde luego también opina que todas las expuestas en la reforma sí deben aplicarse.

Tabla 5
Importancia atribuida a las competencias del profesorado promovidas por la RIEMS.
Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Competencias RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	87.0	4.39	1.10
Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	87.0	4.45	1.08
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	87.5	4.40	1.07
Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	86.4	4.45	1.11
Evaluá los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	88.1	4.41	1.09
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	88.7	4.50	1.09
Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	89.2	4.48	1.08
Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	85.8	4.40	1.10

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

Prácticas docentes RIEMS

Al igual que lo hace con las competencias deseables entre el profesorado, la RIEMS establece con claridad y con bastante precisión las prácticas docentes en las que se concreta la reforma, al menos en lo que se refiere a su propuesta pedagógica. Como en el caso anterior, los críticos con la reforma desconfían, por distintas razones, de que los maestros de este nivel educativo acepten con gusto la modificación de las prácticas tradicionales y su sustitución por otras que les resultan extrañas y que incluso pueden poner en peligro su identidad.

Sin embargo, y una vez más, las respuestas que se han obtenido en la Escuela Preparatoria No. 9 de la SEMS de la UdeG ofrecen un panorama diferente. También en este caso se ha preguntado al profesorado por la importancia

que tienen las prácticas de la RIEMS desde el punto de vista de la calidad de la oferta educativa de la escuela y las respuestas han sido muy similares. Con respecto a la mayoría de las prácticas, hay entre 85% y 91% que se declara convencido de que esas prácticas son importantes si se quiere garantizar la calidad de la educación que la escuela está ofreciendo a sus estudiantes.

Se producen solamente tres excepciones a esta regla, dos de ellas son marginales y pueden explicarse porque aluden a asuntos que algunos educadores pueden entender fuera de su propia competencia. Estos son el asesoramiento a los estudiantes sobre el uso de la biblioteca y la comunicación a través de medios electrónicos con los alumnos fuera del aula (recuérdese que la Escuela ofrece exclusivamente educación presencial). En cualquier caso, con respecto a estas dos prácticas, la conformidad alcanza también valores elevados: 83% y 80% respectivamente.

Tabla 6
Importancia atribuida a las prácticas docentes promovidas por la RIEMS. Frecuencia relativa de respuestas que expresan acuerdo (FRA) y otros estadísticos

Prácticas RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Promoción de ambientes de aprendizaje.	91.5	4.51	0.96
Diseño y utilización de mecanismos de autoevaluación y evaluación de los alumnos.	90.9	4.45	0.94
Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el aula.	90.3	4.45	1.01
Innovación educativa.	90.3	4.49	0.97
Evaluación de los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	89.8	4.48	0.98
Planeación colegiada.	89.8	4.48	1.01
Motivación del alumnado al aprendizaje.	89.7	4.53	0.96
Enfoque constructivista de la enseñanza.	89.2	4.46	1.00
Diseño de materiales didácticos.	89.2	4.41	0.99
Evaluación diagnóstica al inicio del curso.	89.2	4.43	1.07
Diseño de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios.	88.6	4.42	0.99
Enfoque por competencias.	88.1	4.39	1.02
Autoevaluación.	88.1	4.39	1.01
Resolución de conflictos en el aula.	87.5	4.45	1.00
Seguimiento académico individualizado de los alumnos.	87.5	4.35	1.03
Evaluación por pares académicos.	85.8	4.22	1.07
Asesoramiento a los alumnos sobre el uso de la biblioteca.	83.0	4.23	1.05

Prácticas RIEMS	FRA ¹	Media ²	D.E. ²
Comunicación con los alumnos por medios electrónicos fuera del aula.	80.2	4.14	1.07
Utilización de textos en otros idiomas.	59.7	3.70	1.23

¹ La frecuencia relativa de las respuestas "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" se expresa en porcentajes.

² Los valores de la mediana y la desviación estándar (D.E.) se han obtenido previa transformación de las respuestas de los individuos encuestados en valores numéricos, de acuerdo con la siguiente regla: "Completamente en desacuerdo"= 1; "Parcialmente en desacuerdo"=2; y hasta "Completamente de acuerdo"=5.

La tercera excepción se produce en cuanto al uso de textos en otros idiomas y se explica mejor por la manera como fue diseñado el cuestionario. A pesar de que esta práctica incumbe tan sólo a los profesores de idiomas extranjeros, la pregunta se realizó a la totalidad de la plantilla. Cuando las respuestas se filtran, sucede que los docentes del departamento de comunicación y aprendizaje, en el que se encuentran las asignaturas de idiomas, respaldan por mayoría del 65% la importancia que tiene para el aprendizaje el uso de textos en otros idiomas.

Conclusiones

En el sector educativo ninguna reforma resulta sencilla, sea cual sea su alcance; siempre hay intereses diferentes que considerar, actores clave cuya colaboración suele resultar imprescindible y con convicciones propias sobre cómo deben hacerse las cosas, e innumerables circunstancias que condicionan los resultados que pueden obtenerse.

La Reforma de la Educación Media Superior en México se llevó a cabo en un contexto de consenso sobre su necesidad; sin embargo, el diseño de la reforma generó serias dudas entre los expertos en educación. Diversos argumentos apuntaban en el sentido de que el profesorado podría no alinearse con los objetivos reformadores para terminar representando un obstáculo en lugar de un factor de cambio, el fin último que la reforma pretende.

En esta investigación hemos trabajado con las respuestas de los docentes de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. La impresión que obtenemos de estas respuestas estriba en que un colectivo de profesores está de acuerdo con la oportunidad de la RIEMS, con su diseño y con la manera como se ha implementado. Es cierto que un porcentaje no despreciable de docentes hubiese preferido que se les consultara antes de diseñar las políticas, del mismo modo que una porción significativa teme que su figura se vea perjudicada por los cambios que se derivan de la RIEMS; no obstante, el profesorado se muestra mayoritariamente de acuerdo con la necesidad de la reforma.

tariamente dispuesto a adaptarse a las nuevas condiciones y a entender las novedades más como una oportunidad que como una amenaza.

Es posible que la opinión favorable que los educadores encuestados tienen de la innovación, la confianza que demuestran en su capacidad para innovar, y su disposición a aprender y mejorar, se deban en conjunto a alguna circunstancia particular de la escuela investigada. El SEMS de la UdeG es pionero en la introducción de la enseñanza por competencias. Los primeros pasos en este sentido se dieron antes incluso de la aprobación de la RIEMS y supusieron, entre otras cosas, la capacitación del profesorado en nuevos métodos y prácticas docentes. Por otro lado, la Escuela Preparatoria No. 9 ha destacado entre otras del SEMS de la UdeG y recientemente se ha certificado en el Sistema Nacional de Bachillerato en el nivel I, nivel que sólo han alcanzado hasta la fecha 14 escuelas, de los más de 20 000 planteles que hay en México en este nivel educativo.

Tampoco debe desdeñarse la influencia de las condiciones sociolaborales en las opiniones que los maestros emiten acerca de la reforma y sus contenidos. De acuerdo con los datos obtenidos, el tipo de contrato o la categoría del profesor no ejercieron influencia significativa en las opiniones vertidas por los docentes consultados. No obstante, las condiciones laborales son factores que nunca deben desdeñarse en el análisis de las opiniones de cualesquiera trabajadores sobre su labor y las transformaciones que se producen en ella.

La existencia de planteles como la Escuela Preparatoria No. 9 demuestra que la resistencia del profesorado ante las reformas no es inevitable. La formación de los maestros en los nuevos métodos y su socialización en los valores de la capacitación y la mejora continuas son factores que pueden explicar el carácter favorable de las opiniones de los catedráticos a propósito de las reformas. El hecho de que la iniciativa de la transformación hacia nuevos modelos pedagógicos (como el de la enseñanza por competencias) tenga su origen en las propias instituciones educativas tampoco debe desdeñarse. El personal docente suele estar menos predisposto a las novedades cuando proceden de instancias ajena a su propio trabajo; por el contrario, cuando las políticas públicas refrendan las innovaciones de las que el personal se siente responsable, éste nota que su esfuerzo es reconocido y su actitud innovadora resulta reforzada.

En todo caso, el profesorado valora que los decisores de políticas públicas tengan en cuenta sus opiniones antes de poner en marcha cambios que afectan a su trabajo. No hay por qué pensar que ello se deba exclusivamente al deseo de los mentores por evitar verse desplazados de su zona de confort; al contrario, es natural que los docentes se consideren profesionales, y por ello, infieran tener tanto o más conocimiento, información y criterio que los

decisores políticos para definir cuál es el modo más eficaz y plausible de mejorar la educación.

Referencias

- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, 15 (2): 251-270.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de Educación Media Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64): 263-294.
- Coccia, M. (2009). Bureaucratization in public research institutions. *Minerva*, 47: 31-50.
- Cuervo, A., Mora, C. y García, R. (2009). Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3, (1), 158-166.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 17-41.
- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 13: 44-52.
- García, A. y Martínez, L. (2014). El constructo competencias en docentes del Bachillerato. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (4): 163-170.
- García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación y competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3): 96-108.
- González, M. I., Camacho, C. y García, M. R. (2015). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: una mirada desde el asesor virtual. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*, 7 (14): 59-68.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. C., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Harvie, D. (2000). Alienation, Class and Enclosure in UK Universities, *Capital & Class*, 71: 103-132.
- Ibarra, L. M., Escalante, A. E. y Fonseca, C. D. (2012). Docentes del Bachillerato en la Reforma Integral: sus valores profesionales. IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Guadalajara. Septiembre. Recuperado el 29 de septiembre de 2016, de http://www.academia.edu/13855870/Docentes_de_bachillerato_en_la_riems:sus_valores_profesionales.
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D., y Escalante, A. E. (2013). La RIEMS a tres años de su puesta en marcha: limitaciones y obstáculos para su avance. Un estudio de caso. En: Rosario, V. M. (Ed.). *Avances en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. Algunos resultados durante el periodo 2008-2011* (p.p. 141-160). Instituto para el Desarrollo de la Investigación e Innovación Educativa en Iberoamérica, S. C. Red de Académicos de Iberoamérica, A. C. Guadalajara: Amaya Editores.

- INEGI (2016). Producto Interno Bruto-Trimestral. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/pibt/>
- López, C. M. (2011). Evaluación y propuesta para la mejora de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora a partir de la percepción de los docentes. Tesis de Maestría. Recuperado el 01 de noviembre de 2015, de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=3bbfd4717ca4c4471ceb56f9d69b?nombre=971-Foro+de+consulta+modelo+educativo.doc>.
- Lozano, A. (2012). Límites de la reforma en educación media superior. *Perfiles Educativos*, 34: 164-169.
- Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedadogía*, 6, (12): 1-43.
- Mather, K., Worrall, L., y Seifert, R. (2009). The changing locus of workplace control in the English further education sector. *Employee relations*, 31 (2): 139-157.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1): 1-17.
- Naranjo, M.M., Villeda, L. y Pérez, S. (2009). Actividades docentes para el aprendizaje basado en competencias. Noveno Congreso Internacional de la Universidad. 18 al 29 de junio. Instituto Politécnico Nacional.
- Newton, J. (2002). Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments. *Higher Education*, 44: 185-212.
- Núñez, M. C. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Pensamiento, Papeles de Filosofía, Nueva Época*, 1 (1): 177-186.
- Olaskoaga-Larrauri, J.; González-Laskibar, X.; Marum-Espinosa, E.; y Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las IES, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (17): 102-118.
- Olaskoaga, J.; Marum, E.; y Rosario, V. (2013). Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2 (2): 130-142.
- Ryan, S. (2012). Academic zombies. A failure of resistance or a means of survival? *Australian Universities' Review*, 54 (2): 3-11.
- Salas, I.A. y Murillo, F. (2013). La situación actual del bachillerato en México. Una mirada desde la Reforma Integral. En: Rosario, V. M. (Ed.). *Avances en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México Algunos resultados durante el periodo 2008-2011*. (pp. 23-48). Guadalajara: Amaya Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2008). 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 1, Viernes 26 de septiembre.
- Secretaría de Educación Pública (2008 a). Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. Tercera Sección 1, Miércoles 29 de octubre.

- Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Indicadores del Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. 3. México con Educación de Calidad. En: Presidencia de la República (2016). IV Informe de Gobierno 2015-2016. Informe Técnico. México, SP. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>.
- Sosa, L. y Ribeiro, C. M. (2014). La formación del profesorado de matemáticas de nivel medio superior en México: una necesidad para la profesionalización. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. (1): 1-15.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*. 76: 55-69.
- Valbuena, P. N. y Rodríguez, N. D. (2010). Consideraciones críticas acerca de la formación por competencias en las Universidades Colombianas. *Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano*. (1): 185-206.
- Vilchis, A. (2014). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior, retos de su instrumentación en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, Plantel Villa Victoria*. Memoria para obtener el título de Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1): 1-22.