

## **PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO**

*Roger Reyes Osorio Puch y Silvia J. Pech Campos*

### **1. ANTECEDENTES**

El estudio de la innovación y del cambio en el contexto de la reforma educativa, es un tema relativamente nuevo en México, a diferencia de países de Norteamérica y Europa, en donde existe una extensa literatura en cuanto al tema. En este contexto, diferentes autores y organismos han señalado la importancia del profesor, y por consiguiente de sus preocupaciones, al momento de implementar los cambios e innovaciones en el aula de clases, es por ello, que retomando la experiencia en los distintos países, se investigaron las preocupaciones de los profesores del secundaria en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

Las acciones previstas para implementar la RIES fueron presentadas en junio de 2004 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en las cuales se propone impulsar una educación participativa, democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo, para lo cual se plantea fortalecer progresivamente la cobertura, la permanencia, la calidad, la equidad, la articulación y la pertinencia en la educación secundaria, mediante la incorporación de tres campos de desarrollo de las tareas a realizar, que son: el currículo, la gestión institucional y la organización escolar (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004).

En el estado de Yucatán, en septiembre de 2005 dio inicio la Primera Etapa de Implementación de la RIES en cuatro escuelas del estado. Esta primera etapa constituye un punto de partida para evaluar la implementación a través de estudios que investiguen el proceso en varias de sus dimensiones, una de ellas es abordar el estudio del proceso de cambio educativo en la perspectiva de los docentes, para ello se propone estudiar el aspecto de la actitud ante la reforma con el soporte del Modelo de Adopción (de la innovación) Centrado en las Preocupaciones (Concern Based Adoption Model).

#### **1.1. Planteamiento del problema**

Las necesidades y la participación de los distintos actores educativos en la RIES son un tema central, tanto para la elaboración de la misma como para su puesta en marcha; específicamente, se hace énfasis en las necesidades de los docentes puesto que serán ellos los que lleven a cabo las acciones pertinentes para mejorar el nivel educativo de los alumnos. Al respecto, la UNESCO ha llamado la atención en reiteradas ocasiones sobre la importancia de asignar a los educadores un mayor protagonismo en el proceso de gestión, planificación y puesta en marcha de las innovaciones educativas (Rodríguez, 2000).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, resulta conveniente estudiar las necesidades y demandas específicas de los profesores durante el proceso de cambio, atendiendo de alguna forma la dimensión personal de la Reforma frente a la dimensión de la modernización del sistema educativo (cobertura, equidad, acceso).

## 1.2. Objetivos

Con base en el planteamiento del problema, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Identificar la etapa de preocupación de los docentes de las escuelas en donde se efectúa la Primera Etapa de Implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria;
2. Identificar las preocupaciones de los profesores de escuelas en donde se efectúa la Primera Etapa de Implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, respecto de las propuestas realizadas por la Secretaría de Educación Pública;
3. Determinar si existe alguna diferencia significativa entre las preocupaciones del grupo de profesores que participan en la Primera Etapa de Implementación y los que no participan, respecto de las propuestas efectuadas por la Secretaría de Educación Pública.

## 1.3. Justificación

La reforma educativa en México y en América Latina ha sido escasamente estudiada a través de los sentimientos y preocupaciones de los profesores, se ha presupuesto que la formulación de políticas educativas es suficiente para que las reformas educativas se lleven a cabo, y sobre todo de forma efectiva. Al respecto, Braslavsky y Cosse (1996), opinan que la experiencia en América Latina ha demostrado que la investigación generada en lo referente a cómo se están llevando a cabo las reformas, con qué facilidades y con qué dificultades, es escasa; en contraste, la producción bibliográfica muestra una tendencia hacia la elaboración de trabajos relacionados con el por qué, y para qué de las reformas. De igual forma, Díaz e Inclán (2001) reconocen que en el contexto de las reformas educativas existen pocos estudios relacionados con los actores en la cotidianidad y la puesta en práctica de las mismas.

Los planteamientos anteriores, hacen reflexionar en cuanto a que no se está haciendo énfasis en conocer el proceso de la reforma a través de sus actores, tampoco en saber las etapas por las que pasan los docentes durante el proceso de implementación del cambio, lo que nos ha llevado a obviar la participación de los docentes pensando que simplemente llevarán a cabo las innovaciones necesarias con el sólo hecho de que sea dispuesto por las autoridades educativas. Torres (2000 a), expresa que “las Reformas educativas y docentes han estado siempre en conflicto en América Latina y el Caribe, las primeras han pretendido siempre contar con los docentes; y éstos, cada vez más, se han resistido a ellas o simplemente no les han hecho caso o no han podido implementarlas” (p. 1).

Al respecto, Martinic (2001), enfatiza en que frente a las reformas educativas existe un amplio consenso de que éstas no son sustentables si los actores involucrados no participan en su diseño y ejecución, y pese a la importancia que se les otorgue en los discursos y en las políticas, la participación social es muy difícil de lograr, las personas no sienten una necesidad innata por participar, ni tampoco existen fórmulas o técnicas preestablecidas para generar una participación creativa.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Consideraciones relacionadas con el cambio educativo

Genéricamente, en educación se habla de reforma cuando se ve la necesidad de instrumentar un cambio en la organización estructural del sistema; cuando se cambia el diseño curricular, cuando se pretende modernizar el sistema en su conjunto, cuando se quiere elevar la calidad de la enseñanza o el

aprendizaje de los alumnos, cuando se pretende adecuar la formación educativa a las demandas del mercado laboral, etc. (Zaccagnini s.f.). Esta concepción se encuentra tradicionalmente asociada con las políticas generadas por el Estado o por los expertos en el diseño de la reforma educativa, pero también existe otra relacionada con el cambio desde la escuela llamada innovación, la cual se identifica con la aplicación de una nueva idea o con la aplicación de una idea renovada o reinterpretada; sin embargo, no existe una clara delimitación entre el uso de los términos reforma e innovación (Torres, 2000 a; Torres 2000 b).

De cualquier manera es importante señalar que la reforma educativa no debe abordarse desde una sola perspectiva, ya sea como política gubernamental o como surgida de la iniciativa de la escuela, sino que desde ambas direcciones y en conjunto con las fuerzas sociales, tecnológicas, económicas, etc., circundantes. Asimismo, cual sea el conducto de la reforma educativa, ésta conlleva un cambio, que no necesariamente es hacia “delante” sino que puede ser en retroceso de los logros en el sistema educativo. Fullan, (1996), puntualiza que la sobrecarga y la fragmentación del cambio son ampliamente generalizados en la sociedad posmoderna, y que para la escuela, el cambio es un proceso crítico entre la creación y el sostenimiento de la reforma educativa, y que solamente cuando la mayoría de los profesores llegan a ser agentes morales del cambio, podemos promover una cultura escolar de cambio educativo, por ello es necesario enfocar los esfuerzos en el desarrollo escolar de los profesores.

El mismo Fullan (1994), lista ocho principios del cambio educativo, los cuales son: (1) no se puede prescribir lo que ha de cambiar; (2) el cambio no es lineal, convive con la incertidumbre y la ilusión, algunas veces es adverso; (3) los problemas son compañeros inevitables; (4) visiones y planificaciones prematuras pueden ofuscar; (5) individualismo y colaboración deben tener igual poder; (6) ni centralismo ni descentralización, son necesarias las estrategias conjuntas; (7) las mejores organizaciones aprenden tanto externa como internamente; y finalmente (8) cada persona es un agente de cambio, el cambio es demasiado importante para ser dejado a los expertos.

En el contexto de la reforma un aspecto importante que se debe tener en cuenta, es que en la práctica educativa es difícil establecer una delimitación entre lo que es producto de una innovación educativa y lo que es producto de las modificaciones impulsadas por medio de una reforma, Torres (2000 b), asume que en la práctica la delimitación entre una reforma y una innovación es difícil de establecer, puesto que en la realidad interactúan, siendo difícil delimitar las fuentes de una y de la otra, se trata más bien de un circuito dinámico, de ida y vuelta.

En este sentido, el estudio de la reforma educativa desde la perspectiva de los profesores, asume principalmente las preocupaciones que se generan a partir de los cambios curriculares y pedagógicos de la RIES, esto debido a que éstos son los cambios que deben ser llevados a cabo por los docentes en el aula de clases, sin embargo, no se descarta abarcar las preocupaciones generadas por los cambios que se realicen en la gestión escolar.

## **2.2. Principales cambios propuestos en la reforma**

La propuesta para reformar la educación secundaria presentada por la SEP, enfatiza en que se debe disminuir el número de grupos que cada profesor atiende para poderle dedicar más tiempo a cada grupo; de igual manera, que se deben crear mejores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias mediante la concentración de su labor docente en una sola escuela.

En cuanto a la nueva estructura curricular, se argumenta la existencia de un componente de flexibilidad curricular, debido a que se permite a las entidades federativas, en conjunto con las

escuelas, seleccionar las asignaturas de artes y talleres que sean propicios para cada estado. En cuanto a esta propuesta, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002), menciona que el mapa curricular se elaboró siguiendo criterios definidos en los cuales se busca “Organizar el currículo alrededor de competencias generales, enfatizando la plena incorporación a la cultura escrita, el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos, el desarrollo motriz y la creatividad” (p. 6).

### **2.3. El modelo de preocupaciones de los profesores**

El modelo CBAM es una propuesta teórica y metodológica diseñada para estudiar los procesos de implementación de las innovaciones en el ámbito educativo, tiene sus inicios en el trabajo realizado por Frances Fuller en los años 60, en el cual examinó las preocupaciones de los profesores principiantes en el contexto de su formación profesional, mediante el Inventario de Preocupaciones de los Profesores [Teachers Concerns Checklist]. Fuller identificó preocupaciones de los profesores en tres etapas que son: uno mismo, sobre las tareas y sobre el impacto en los alumnos (Hall, *et al.*, 1991).

A partir de éstos trabajos Hall, Newlove, George, Rutherford y Hord desarrollaron el modelo CBAM entre los años 70 y 80, para medir, describir y explicar el proceso de cambio experimentado de manera individual por los profesores involucrados en la implementación de nuevos materiales curriculares y prácticas instruccionales (Anderson, 1997).

La utilidad de este modelo radica en que permite tener en cuenta las inquietudes y preocupaciones de los profesores durante el proceso del cambio, esto mediante varios supuestos que lo fundamentan, entre los que se encuentran que: (1) el cambio es un proceso, no un evento; (2) el cambio es una experiencia altamente personal; (3) el cambio involucra el desarrollo de sentimientos (etapas de preocupaciones) y de habilidades (niveles de uso); (4) el cambio es complementado por cada individuo; (5) el cambio se facilita por la intervención directa hacia los individuos, la innovación y el contexto donde se desarrolla. (Anderson, 1997 y Horsley y Loucks-Horsley, 1998).

El CBAM fue desarrollado en The University of Texas Research and Development Center for Teacher Education a principios de los años 70, y si bien es cierto que fue elaborado hace casi 30 años en el contexto de un país desarrollado como lo es Estados Unidos, su solidez metodológica respecto de la dimensión personal del cambio, lo convierte en un marco de referencia para estudiar las implicaciones de la reforma educativa en nuestro país, ello, con las consecuentes adaptaciones y críticas que se puedan generar a partir de su uso.

### **2.4. El concepto de preocupaciones**

En el CBAM el concepto de preocupaciones es de central importancia, ya que como se mencionó anteriormente, destaca la dimensión personal del cambio educativo (Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995). El concepto es definido desde un punto de vista psicológico como “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos, y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Hall, *et al.*, 1991:12). Asimismo, Hall asume que las preocupaciones dependen de la disposición personal, del conocimiento y de las experiencias que cada individuo percibe o piensa en relación con una situación determinada, por lo que existen diferentes tipos de preocupaciones dependiendo del fenómeno o condición que se presente.

Por otra parte, la conceptualización que tiene Hall respecto de las preocupaciones, parte de la idea de que nuestra atención es selectiva, por lo que cada profesor centrará su atención al principio del cambio en aspectos internos (uno mismo) y posteriormente en aspectos externos (tareas e impacto).

Una de las grandes fortalezas del CBAM es proporcionar credibilidad y proveer de un lenguaje preciso para los sentimientos de cada persona cuando se aventura en un nuevo programa o práctica, lo cual ayuda a hacer sensible el proceso de cambio, a la vez que se provee de los medios necesarios para que el proceso sea evaluado de manera continua por medio de herramientas concretas (Horsley y Loucks-Horsley, 1998). El modelo CBAM permite analizar las preocupaciones de los profesores frente al cambio mediante tres procesos distintos, los cuales son: etapas de preocupaciones, niveles de uso y componentes de la innovación (Hall y Rutherford, 1976; Anderson, 1997; Horsley y Loucks-Horsley, 1998). Las etapas de preocupaciones propuestas por Hall están agrupadas en cuatro categorías que son, la no preocupación, uno mismo, tareas e impacto, que a su vez se dividen en siete etapas las cuales se describen en la Tabla 1 del apéndice A.

Las siete etapas de preocupaciones propuestas por Hall, se desarrollan idealmente de manera escalonada, es decir, que se conceptúan como un continuo que va desde la no preocupación, hasta la renovación, siendo en esta última donde el docente es capaz de realizar adecuaciones en beneficio de sus estudiantes. Anderson (1997) menciona al respecto, que algunos estudios reportan que no necesariamente las etapas de preocupación se presentan de manera consecuyente y que existen estudios en los que los profesores no llegan a las etapas de colaboración o superiores, debido a que implementan la innovación de forma rutinaria y luego enfocan su atención en otras cosas, sin embargo, la investigación que se ha generado respecto de este modelo ha demostrado que las preocupaciones de los profesores tienen un papel importante en el éxito de la implementación de las innovaciones educativas (Hall, *et al.*, 1991; Van Den Berg, Slegers y Geijsel 2001).

En cuanto al uso de las etapas para medir las preocupaciones de los profesores, un estudio realizado por Bailey y Palsha (1992), cuestiona la utilización de la escala de siete niveles debido a que en el análisis factorial realizado después de haber utilizado el modelo, se obtuvo evidencia para reorganizar las siete etapas en cinco, argumentando que las etapas dos y tres (información y personal), pueden agruparse en una sola, lo mismo que las etapas seis y siete (colaboración y de renovación).

Otro estudio realizado en el Hunter College High School, en Nueva York, en donde se utilizaron las etapas del CBAM como modelo para implementar un programa de inclusión de grupos minoritarios durante un período de más de 10 años, demostró que el modelo no debe utilizarse como “receta de cocina” y que además es necesario tener presente los mitos y estereotipos de los profesores, así como su disposición y resistencia al cambio entre otros factores (Miserandino, 1998).

Feixas (2002), añade un criterio más para el estudio del cambio a lo largo del desempeño profesional del docente en la escuela. En su estudio realizado en la Universidad de Barcelona, encontró que debe considerarse que transitar de un estadio a otro o cambiar de orientación docente, sólo se consigue cuando el concepto previo entra en crisis, cuando existe una percepción de anomalía y la actual orientación ya no funciona. Además de lo anterior, es importante agregar lo difícil que resultará el tránsito del profesor a través del proceso de cambio y de la aceptación de la reforma, si éste no tiene una confrontación con los paradigmas existentes o no se le crea la necesidad de llevar a cabo el cambio. Esto teniendo en cuenta que la aceptación de nuevos paradigmas pedagógicos y su consecuyente utilización, puede llevarle incluso años al profesor.

En un estudio desarrollado en el contexto local, Pech, S. (2003), al valorar las etapas de preocupación de los profesores, pertenecientes a programas de formación en educación, mediante el instrumento CBAM, en los siete estadios de preocupación, se revelaron diferencias significativas entre los grupos de profesores de nuevo ingreso y los egresados de los programas, así como diferencias

significativas en algunas características entre los profesores adscritos al programa y los empleadores de los mismos.

Los hallazgos anteriores permiten tener en consideración la temporalidad y las conceptualizaciones previas durante el paso por las distintas etapas de preocupaciones, además de que se debe tener presente el contexto escolar (las normas escolares, el estilo administrativo, la cultura escolar, etc.) para el estudio de las etapas de preocupaciones de los docentes del nivel de secundaria ante la RIES en México.

## 2.5. Configuración de la innovación

El modelo CBAM prevé circunstancias como las que se comentaron anteriormente, e incorpora los componentes de la innovación o configuración de la innovación, en esto elementos se identifican las partes específicas de la innovación, así como las condiciones necesarias para ser implementadas, el propósito es establecer un patrón de cómo los profesores implementan el cambio, ya que raramente llevan a cabo la innovación de la misma manera (Anderson, 1997).

La investigación relacionada al respecto ha demostrado que se pueden encontrar problemas en el significado que cada persona le da a las nuevas situaciones que una innovación trae consigo (Van Den Berg, Slegers y Geijsel, 2001). Sin embargo, el CBAM trata de resolver esta situación con la configuración de la innovación, la cual describe las variaciones realizadas por los profesores en un patrón establecido y el contexto en el que se realiza la innovación o reforma educativa. A partir de lo expuesto, se puede decir que el modelo propuesto para el estudio de las preocupaciones del docente en el contexto de reforma educativa no pretende ser la panacea en cuanto al estudio del cambio educativo, como argumenta Fullan (1994), no hay soluciones simples ni mágicas, el proceso del cambio es siempre complejo y contingente, en parte caótico, dependiente de contextos, centros educativos y políticas, como para ser captado con un único modelo.

## 2.6. Método

La presente investigación es de corte cuantitativo y transversal, asimismo, se clasifica como de tipo exploratoria, debido a que éste es un tema poco abordado, de acuerdo con la revisión de la literatura.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron los profesores de las cuatro escuelas secundarias del estado de Yucatán, en las que se efectuó la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma desde septiembre de 2005. Dos de estas escuelas se ubican en la ciudad de Mérida, una en el municipio de Maní y la cuarta en el puerto de Progreso. El total de profesores de estas escuelas es de 182, según datos proporcionados por los directivos de las escuelas participantes, 74 de ellos participan en la PEI y 108 no participaban al momento de realizar el estudio.

La muestra estuvo constituida por todos los docentes (censo) de las escuelas mencionadas, con excepción de una de ellas ubicada en la ciudad de Mérida, en la que las autoridades de la misma determinaron que se encueste a 15 profesores. En las tres escuelas restantes, únicamente se excluyó de la muestra a aquellos profesores que durante las fechas de administración contaban con alguna licencia administrativa o de salud.

Respecto del instrumento, se utilizó un cuestionario compuesto por dos secciones, la primera denominada "Etapas de preocupaciones de los profesores", y la segunda "Propuestas para implementar la Reforma".

La primera sección estuvo compuesta por 35 ítems que se responden utilizando una escala tipo Likert, esta sección es una traducción y adaptación del Cuestionario de las Etapas de Preocupaciones para Facilitadores del Cambio elaborado por Hall, Newlove, George, Rutherford y Hord (1991). La segunda sección se conformó por 14 ítems que se responden utilizando una escala tipo Likert, en éstos ítems el profesor expresó su grado de preocupación ante las propuestas dadas a conocer por la Secretaría de Educación para llevar a cabo la reforma educativa. El instrumento también contiene una carta de presentación y un apartado en donde se solicitan datos académicos, laborales y demográficos (véase el apéndice B).

Al cuestionario le fue realizado un análisis de confiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach, el cual fue de  $\alpha=0.914$  para la primera sección y de  $\alpha=0.889$  para la segunda sección.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Características de los sujetos

Se encuestó a 100 sujetos de los cuales, el 56% pertenecen al género femenino y el 44% al género masculino. La mayoría de los docentes (75%) cuenta con estudios de licenciatura, un pequeño grupo cuenta con estudios de posgrado (14%), y el porcentaje restante (10%) cuenta con estudios técnicos o de bachillerato.

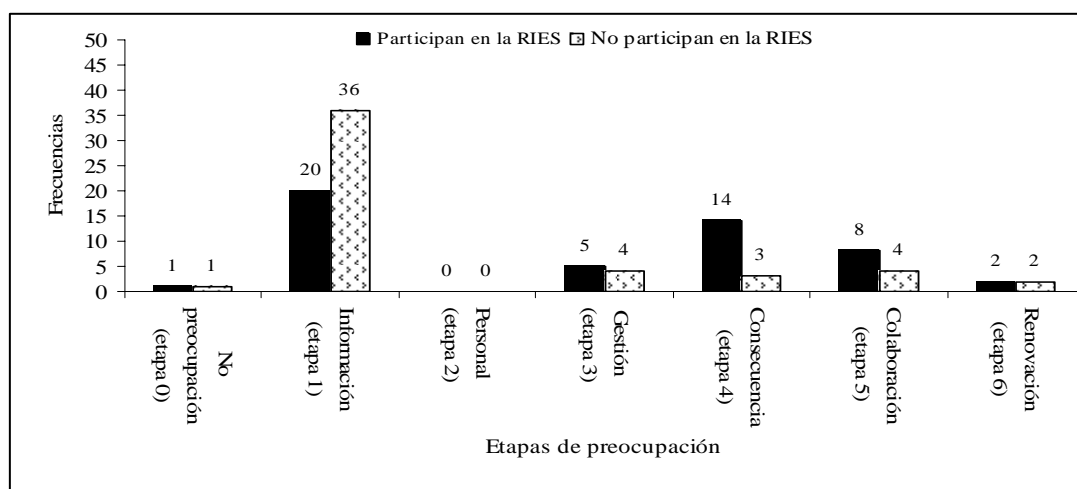
Por otra parte, el 52% de los docentes se desempeña como profesor titular, el 43% por horas y el 2% como suplente. Cabe mencionar que tres personas (3%) no contestaron esta pregunta. En relación con su condición laboral en la Secretaría de Educación el 96% cuenta con nombramiento de base, el 3% de tipo eventual y el 1% de plazo fijo, lo anterior sugiere que se trata de un grupo con estabilidad laboral.

#### 3.2. Etapas de preocupaciones

En relación con el primer objetivo que es identificar el nivel o etapa de preocupación de los docentes ante la RIES, se encontró que de los 50 docentes encuestados que participan en la Primera Fase de Implementación (PEI) en el momento de realizar la encuesta, el 40% ( $n=20$ ) obtuvo puntuaciones sobresalientes en la etapa de información y que el 72% ( $n=36$ ) de los 50 docentes que no participan se encuentran en esta misma etapa (véase la Figura 1).

Al respecto, es necesario recordar que de acuerdo con Hall, Newlove, George, Rutherford y Hord (1991), la etapa de información se caracteriza por el interés en aprender más acerca de la reforma (o innovación), sus características y las implicaciones para su implementación, asimismo, en esta etapa los sujetos se enfocan en las características de la reforma a diferencia de las otras etapas en las que se enfocan al rol como facilitador de la misma.

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR CADA ETAPA DE PREOCUPACIÓN



Como puede observarse en la Figura 1, si se conjunta la frecuencia de los sujetos que participan en la RIES y que se encuentran en etapas avanzadas (gestión, consecuencia, colaboración y renovación) encontramos que el 58% (n=29) de los sujetos desplazan sus preocupaciones y pensamientos hacia etapas en donde toman una parte más activa para facilitar la implementación de la RIES. Una etapa que destaca entre estas cuatro es la de consecuencia, en donde se encuentra el 28% de los sujetos (n=14), esta etapa se caracteriza porque los profesores enfocan su atención en cómo implementan la Reforma y los efectos que ésta tiene en los alumnos (véase la Figura 1).

### 3.3. Preocupaciones ante las propuestas para implementar la Reforma

En relación con el segundo objetivo en el que se pretendió identificar las preocupaciones de los profesores respecto de las propuestas planteadas por la SEP para implementar la Reforma, se calculó la media aritmética general de los datos ( $X=1.77$ ) y se estableció como punto de corte, es decir, aquellas propuestas que tuvieran una media superior a la media general fueron contempladas como las propuestas de la RIES que más preocupan a los sujetos.

— Los resultados evidenciaron que para ambos grupos de los profesores, todas las propuestas contempladas en el rubro de “Condiciones para que los profesores compartan sus experiencias” obtuvieron una media mayor a  $X= 1.77$ ; asimismo, todas las propuestas contempladas en el rubro de “Condiciones para el aprendizaje y la enseñanza” obtuvieron una media superior, con excepción de “las estrategias para llevar a cabo la tutoría y orientación con los alumnos” y para los profesores que no participan en la RIES las propuestas de “el uso de otras estrategias de enseñanza” y “la temática a tratar en la hora destinada para la tutoría y la orientación con los alumnos”.

De igual manera se observa que para ambos grupos de profesores todas las propuestas incluidas en el rubro de “Flexibilidad curricular” obtuvieron una media inferior a la general, por lo que se puede decir que constituyen las propuestas que menos preocupan a los docentes.

Para determinar si existe diferencia significativa entre las preocupaciones de los dos grupos de docentes (lo cual constituye el tercer objetivo de este estudio), se calculó la prueba *t* de Student para muestras independientes (dos colas) con un nivel de significación de 0.05. Se encontró que no existe diferencia significativa entre las preocupaciones de ambos grupos de profesores frente a las propuestas realizadas por la Secretaría de Educación ( $t=1.92$ ,  $gl=98$ ,  $p=0.057$ ).



A continuación se les preguntó a los docentes su opinión sobre las posibilidades de éxito de la Reforma para la calidad educativa en el estado, para ello cada profesor expresó su opinión en una escala graduada del uno al diez en donde la calificación máxima era el diez y significaba un mayor éxito para la reforma. Los datos obtenidos de esta pregunta fueron tratados con la estadística descriptiva y se obtuvo una media aritmética de 6.31 y una desviación estándar de 2.27, estos datos indican un ligero sesgo hacia los puntajes que representan el mayor éxito para la Reforma tomando en cuenta el valor cinco como punto intermedio de la escala utilizada. Para determinar si existe alguna diferencia significativa entre la opinión de los dos grupos de docentes, se calculó la prueba *t* de Student para muestras independientes (dos colas) con un nivel de significación de 0.05. Se encontró que existe una diferencia significativa entre la opinión de ambos grupos de profesores respecto de la posibilidad de éxito de la reforma ( $t=2.62$ ,  $gl=98$ ,  $p=0.010$ ).

Respecto de los comentarios que realizaron los profesores acerca de sus necesidades de formación profesional para la implementación de la Reforma, refieren la necesidad de que se impartan cursos de capacitación de forma continua, en los cuales se incluyan temas de estrategias didácticas, elaboración de planes, manejo de la computación e internet, el proceso de implementación de la Reforma y en general, de las habilidades necesarias para mejorar su desempeño docente.

En lo concerniente a los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la primera fase de implementación, los profesores mencionaron la necesidad de contar con aulas que sean adecuadas al número de alumnos, contar con el mobiliario adecuado, así como de material didáctico actualizado, acorde con los nuevos programas; asimismo, mencionaron la necesidad de incrementar el número de computadoras para los alumnos.

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de la encuesta realizada a los sujetos se encontró que tanto los profesores que participaban en la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma como los que no participaban al momento de realizar el estudio, se concentraron en la etapa de *información*. Ésta etapa se caracteriza por el interés del profesor en aprender más acerca de la reforma, sus características y las implicaciones para su implementación. Este es un aspecto que debe considerarse por parte de los promotores de la Reforma Educativa, ya que la socialización de los cambios propuestos en la RIES todavía no ha llegado a todos los profesores de manera sólida. En este aspecto también es importante considerar que la información acerca de la RIES se encuentra disponible a través de los medios electrónicos, no obstante, se encontró que son pocos los profesores saben utilizar las computadoras y la internet, lo cual se constató por medio de los comentarios realizados con respecto de la preparación académica para implementar la Reforma.

Por otra parte, todos los profesores encuestados estuvieron preocupados por las propuestas que realizó la SEP para implementar la Reforma, especialmente las que corresponden a las “Mejores condiciones para el aprendizaje y la enseñanza” y las “Condiciones para que los profesores compartan sus experiencias”. Las propuestas relacionadas con la flexibilidad curricular son las que menos preocuparon a los sujetos encuestados.

De manera general, en los resultados se evidenció una perspectiva moderadamente positiva hacia la Reforma y hacia las posibilidades de éxito para la calidad educativa en el estado.

Respecto de los comentarios, los docentes expresaron la necesidad de que se impartan cursos de actualización constantes en estrategias didácticas, elaboración de planes y sobre todo información acerca la estructura y funcionamiento de la RIES. En contraste, sólo cuatro profesores expresaron requerir capacitación en cuanto al currículo basado en competencias o en relación con el aprendizaje de competencias, este es un punto de atención debido a que en el discurso de la Reforma se menciona que el perfil de egreso de la educación secundaria se debe lograr a partir del desarrollo de competencias. El que pocos profesores hayan comentado esta necesidad puede interpretarse de dos formas, la primera, es que los profesores tienen un dominio de la enseñanza basada en competencias y la segunda, es que no están enterados de su fundamento y aplicación, y por consiguiente, estén utilizando las estrategias con que enseñaban anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la Reforma se encuentra en la Primera Fase de Implementación, en las subsecuentes fases se recomienda implementar un amplio programa de capacitación que permita lograr la socialización de los cambios propuestos, al respecto Díaz e Inclán (2001), mencionan que un amplio programa de capacitación en el proceso de las reformas educativas, obliga a la habilitación de un considerable número de personas, que no siempre logran ni compenetrarse de los fundamentos de la misma, ni transmitir adecuadamente los principios a los demás docentes en servicio, al mismo tiempo, van perdiendo la perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es “aplicar” lo establecido por el sistema.

Otro aspecto que es importante considerar en la formación de recursos humanos para la Reforma, son los profesores que actualmente cursan estudios en las escuelas normales, en ellos se debe promover un replanteamiento en la cosmovisión educativa que permita infundir en su trabajo docente una perspectiva acorde a los cambios que requiere la escuela secundaria mexicana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry*; Fall 97, Vol. 27 Issue 3, p331, 37p. Recuperado el 9 de noviembre de 2004 de la base de datos Academic Search Premier de EBSCO.
- Bailey, D. y Palsha, S. (1992). Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and Implications for Educational Innovations. *Journal of Educational Research*; Mar/Apr92, Vol. 85 Issue 4, p226, 7p. Recuperado el 9 de noviembre de 2004 en la base de datos Academic Search Premier de EBSCO.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. Recuperado el 27 de noviembre de 2004 de [http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/4cf8c0808d65146e042569d90066cfad/\\$FILE/8042.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/4cf8c0808d65146e042569d90066cfad/$FILE/8042.pdf)
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 25. Enero-Abril. Recuperado el 5 de mayo de 2006 de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Feixas, M. (2002). Los cambios en la docencia del profesor universitario. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 8 de diciembre de 2004, de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf>.

- Fullan, M. (1994). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. School Development and the Management of Change Series: 10. U.S.A: Brawn Brunfield Inc. Recuperado el 9 de diciembre de 2004 de la base de datos EBSCO
- Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*; 1996, Vol. 25 Issue 4, p496, 5p. Recuperado el 9 de diciembre de 2004 de la base de datos Academic Search Elite de EBSCO.
- Hall, G., Newlove, B., George, A., Rutherford, W. y Hord, S. (1991). *Measuring change facilitator stages of concern. A manual for use of the CFSoc questionnaire*. USA: University of Northern Colorado, Greeley. Center for Research on Teaching and Learning. Recuperado el 16 de noviembre de 2004 de la base de datos Academic Search Premier de EBSCO.
- Hall, G. y Rutherford, W. (1976). Concerns of teachers about implementing team teaching. *Article Educational Leadership*; Dec76, Vol. 34 Issue 3, p227, 7p. Recuperado el 16 de noviembre de 2004 de la base de datos Academic Search Premier de EBSCO.
- Horsley, D. y Loucks-Horsley, S. (1998). CBAM brings order to the tornado of change. *Journal of Staff Development*, Fall 1998 Vol. 19, No. 4. Recuperado el 24 de noviembre de 2004 de <http://www.nsd.org/library/publications/index.cfm>
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En consejo Escolar del Estado (Eds.). *Los educadores en la sociedad del siglo XX*. (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 6 de octubre de 2004 de <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Consejo%20escolar.pdf>
- Marcelo, C. Mayor, C. y Sánchez, M. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, N° 13, pp. 153-180. Recuperado el 6 de octubre de 2004 de <http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm>
- Martinic, S. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 27, septiembre - diciembre 2001. Recuperado el 16 de octubre de 2004 de <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a01.htm>
- Miserandino, A. (1998). A program for change: Educating for racial diversity. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego California USA: Hunter College Campus Schools. Recuperado el 16 de noviembre de 2004 de la base de datos Academic Search Premier de EBSCO.
- Pech, S. (2003). *Evaluación de la actividad educativa y de la calidad de los programas formativos de profesores universitarios*. Tesis doctoral inédita, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, E. (2000). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 5 de octubre de 2004 de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/349Rodriguez.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal SEByN. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 17 de octubre de 2004 de <http://www.ries.dgdc.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal SEByN. (2004). *Reforma Integral de la Educación Secundaria. [Folleto]* México: Secretaría de Educación Pública
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal SEByN. (s.f.). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Perfil de Egreso. [Folleto]* México: Secretaría de Educación Pública
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL
- Torres, R. (2000 a). *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y El Caribe. Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejoramiento de la Escuela*. Recuperado el 22 de noviembre de 2004 de <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/torres/torres2000re.pdf>

- Torres, R. (2000 b). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Recuperado el 8 de diciembre de 2004 de [http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/fc82f33b8d34cc9b042569dc00500374/\\$FILE/8664.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/fc82f33b8d34cc9b042569dc00500374/$FILE/8664.pdf)
- Van Den Berg, R. , Sleegers, P. y Geijsel, F. (2001). Teacher's concerns about adaptative teaching: evaluation of support a program. *Journal of Curriculum & Supervision*; Spring2001, Vol. 16 Issue 3, p245, 14p, 2 charts, 1 graph. Netherlands. Recuperado el 27 de noviembre de 2004 de la base de datos Academic Search Elite de EBSCO.
- Zaccagnini. M. (s.f.). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 7 de octubre de 2004 de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>

## APÉNDICE A

### TABLA DE ETAPAS DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES

TABLA 1. ETAPAS DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES DE ACUERDO CON EL MODELO CBAM DE HALL, *ET AL.*

Categoría	Etapa	Características del profesor
No preocupación	No preocupación	Tiene poco conocimiento o interés en la innovación.
Uno mismo	Información	Se interesa en aprender más acerca de la innovación y las implicaciones para su implementación.
	Personal	Refleja una fuerte ansiedad relacionada con sus habilidades docentes para implementar el cambio, su apropiación de la innovación y los costos personales que ello implica.
Tareas	Gestión	Empieza a experimentar con la implementación e intensifica su preocupación relacionada con la logística y las nuevas conductas asociadas con la puesta en práctica del cambio.
Impacto	Consecuencia	Enfoca su preocupación en el impacto del cambio en sus estudiantes en su salón de clases y sobre las posibilidades de modificar la innovación para que él pueda mejorar los efectos.
	Colaboración	Refleja el interés en trabajar con otros profesores de la escuela para promover los beneficios de la implementación del cambio en los estudiantes. Los profesores pueden enriquecer el proceso de cambio.
	Renovación	Ahora los profesores piensan en cómo implementar mejoras en la innovación, quizás reemplazando algo.

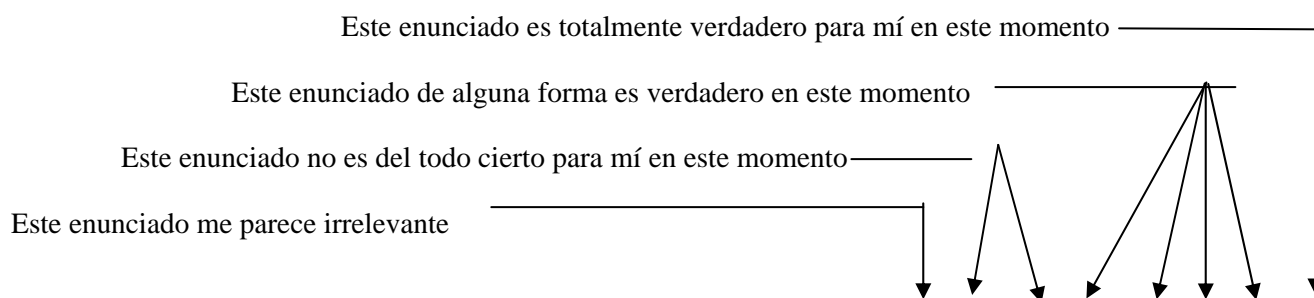
*Adaptado de Hall et al. 1991; Anderson, 1997 y de Horsley y Loucks-Horsley 1998*

**APÉNDICE B**

**CUESTIONARIO DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES (EXTRACTO)**

**ETAPAS DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES**

A continuación se le proporciona una lista de enunciados relacionados con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Conteste escribiendo una **X** en el espacio que represente el grado de preocupación que siente de acuerdo con la escala que se describe a continuación.



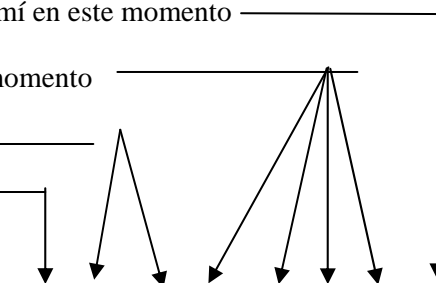
		0	1	2	3	4	5	6	7
1	Me gustaría tener más información acerca de los objetivos y propósitos de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
2	Estoy más preocupado por la implementación de otra innovación educativa diferente a la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
3	Me gustaría desarrollar relaciones de trabajo con el personal administrativo de la escuela y con otros promotores de la RIES para facilitar su implementación.	0	1	2	3	4	5	6	7
4	Estoy preocupado porque toma mucho tiempo responder a las demandas de los directivos relacionadas con la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
5	No estoy preocupado por la RIES en este momento.	0	1	2	3	4	5	6	7
6	Estoy preocupado acerca de cómo mi trabajo docente afectará las actitudes de mis alumnos.	0	1	2	3	4	5	6	7
7	Me gustaría saber más acerca de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
8	Estoy preocupado por la crítica que se realice a mi trabajo en relación con la implementación de los cambios curriculares propuestos por la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
9	Para mí es importante trabajar con otros profesores y con el personal administrativo para facilitar la implementación de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
10	Estoy preocupado por otras cosas más que por la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
11	Admiro tanto los cambios propuestos en la RIES que voy a colaborar para no dañar la relación laboral con mis colegas.	0	1	2	3	4	5	6	7
12	Necesito más información para entender los cambios curriculares y el tipo de organización escolar que propone la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7

Este enunciado es totalmente verdadero para mí en este momento

Este enunciado de alguna forma es verdadero en este momento

Este enunciado no es del todo cierto para mí en este momento

Este enunciado me parece irrelevante



		0	1	2	3	4	5	6	7
13	Pienso que las propuestas curriculares de la RIES pueden ser modificadas o reemplazadas por otras propuestas más efectivas.	0	1	2	3	4	5	6	7
14	Me preocupa cómo implementar la RIES debido a lo limitado de los recursos con que contamos en la escuela.	0	1	2	3	4	5	6	7
15	Me gustaría coordinar mis esfuerzos con otros facilitadores de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
16	Me gustaría saber qué recursos son necesarios para adoptar, en el salón de clases, los cambios curriculares propuestos en la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
17	Me gustaría saber qué prioridades me asignarán mis superiores en la implementación de la RIES en mi escuela.	0	1	2	3	4	5	6	7
18	Me gustaría estimular la participación de los alumnos para lograr los objetivos de la RIES en mi salón de clases.	0	1	2	3	4	5	6	7
19	Estoy considerando el uso de otra propuesta distinta a la RIES, la cual considero que es mejor.	0	1	2	3	4	5	6	7
20	Me gustaría ayudar a otros para facilitar la implementación de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
21	Me gustaría determinar la manera de cómo fortalecer mis destrezas docentes para implementar los cambios que propone la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
22	He dedicado poco tiempo para pensar en la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
23	Veo un conflicto potencial entre las demandas de la RIES y la sobrecarga de trabajo de los profesores.	0	1	2	3	4	5	6	7
24	Me preocupan mis responsabilidades en la implementación de la RIES en el salón de clases.	0	1	2	3	4	5	6	7
25	Actualmente, otras prioridades me impiden enfocar mi atención en la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	
26	Conozco otros tipos de reforma que me gustaría se utilicen en lugar de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
27	Me preocupa cómo mi trabajo docente afectará el aprendizaje de mis alumnos al llevar a cabo las propuestas de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
28	Toma mucho tiempo la comunicación y la resolución de problemas relacionadas con la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7

Este enunciado es totalmente verdadero para mí en este momento

Este enunciado de alguna forma es verdadero en este momento

Este enunciado no es del todo cierto para mí en este momento

Este enunciado me parece irrelevante

	0	1	2	3	4	5	6	7
29	0	1	2	3	4	5	6	7
30	0	1	2	3	4	5	6	7
31	0	1	2	3	4	5	6	7
32	0	1	2	3	4	5	6	7
33	0	1	2	3	4	5	6	7
34	0	1	2	3	4	5	6	7
35	0	1	2	3	4	5	6	7

29	Me pregunto quién obtendrá algún reconocimiento o premio, por implementar los cambios de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
30	Quiero saber dónde puedo aprender acerca de los cambios curriculares, pedagógicos y de organización escolar de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
31	Me gustaría modificar mi modo de llevar a cabo las propuestas de la RIES, basándome en las experiencias de quienes están directamente involucrados en su implementación.	0	1	2	3	4	5	6	7
32	Tengo en mi mente propuestas alternativas para la RIES, las cuales pienso que servirán más a las necesidades de esta escuela.	0	1	2	3	4	5	6	7
33	Me gustaría familiarizar a otros departamentos o profesores con el proceso y progreso de implementación de la RIES .	0	1	2	3	4	5	6	7
34	Me preocupa cómo encontrar y destinar el tiempo necesario para llevar a cabo las propuestas de la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7
35	Tengo información de otro tipo de reforma que pienso que podría producir mejores resultados que la RIES.	0	1	2	3	4	5	6	7

## PROPUESTAS PARA IMPLEMENTAR LA REFORMA

**INSTRUCCIONES.** A continuación se listan varias de las propuestas elaboradas por la SEP para llevar a cabo la Reforma Educativa. Expresé el grado de su preocupación ante estas propuestas escribiendo una X en el número que represente sus sentimientos, ideas u opiniones al respecto.

		No estoy enterado	No me preocupa	Me preocupa	Me preocupa mucho
	<b>Condiciones para el aprendizaje y la enseñanza</b>				
1	El uso de otras estrategias de enseñanza.	0	1	2	3
2	El uso de nuevos materiales didácticos y Tecnologías de la Información y Comunicación.	0	1	2	3
3	La forma de articular los contenidos de las distintas asignaturas en el salón de clase.	0	1	2	3
4	El planeamiento de las sesiones de clase.	0	1	2	3
5	Las formas de evaluación de los aprendizajes.	0	1	2	3
6	La temática a tratar en la hora destinada para la tutoría y la orientación con los alumnos.	0	1	2	3
7	Las estrategias para llevar a cabo la tutoría y orientación con los alumnos.	0	1	2	3
8	El papel del profesor ante la Reforma.	0	1	2	3
	<b>Condiciones para que los profesores compartan sus experiencias</b>				
9	La concentración de las horas de clase de un profesor en una sola escuela.	0	1	2	3
10	La disminución de la cantidad de grupos atendidos por cada profesor.	0	1	2	3
11	La reducción de asignaturas en cada grado.	0	1	2	3
	<b>Flexibilidad curricular</b>				
12	La selección de la asignatura de artes según lo determine la escuela en coordinación con la autoridad estatal.	0	1	2	3
13	La selección de la asignatura del taller de tecnología según lo determine la escuela en coordinación con la autoridad estatal.	0	1	2	3
14	La selección de otras asignaturas curriculares según lo determine la escuela en coordinación con la autoridad estatal y de acuerdo con las necesidades de los alumnos.	0	1	2	3

15. Lo que más me preocupa de mi preparación académica (saber de currículo por competencias, flexibilidad curricular, etc. ) para contribuir a la implementación de la Reforma es:

---



---



---



---



16. Lo que más me preocupa de los recursos materiales que se requieren para que funcione la Reforma es:

---

---

---

---

17. En la escala graduada del 1 al 10, escriba una X sobre el número que represente su opinión, sobre las posibilidades de éxito de la Reforma para la calidad educativa en el estado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Menor éxito Mayor éxito

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

Recibido: 30 de abril de 2007

Aceptado: 19 de junio de 2007