



La Reforma Integral de la Educación Básica:

perspectivas de docentes y directivos de primaria

Ángel Díaz Barriga, coordinador

educación

iisue

Hoy día las reformas educativas son un fenómeno mundial, sobre todo en países asociados a organismos internacionales que evalúan periódicamente áreas de la enseñanza como matemáticas y lectoescritura. En México, en la década pasada se efectuaron tres grandes reformas tanto a los planes de estudio como a los objetivos de la educación y la manera de impartir conocimientos en preescolar, primaria y secundaria. Ello ha impulsado la actualización de los profesores, a fin de alcanzar las herramientas para introducir tales reformas en el aula. El cambio, así, se ha convertido en ejercicio cotidiano para el maestro, mediante el estudio e interpretación de las reformas, en especial por cuanto se refiere a las competencias y cómo enseñarlas. La concordancia entre la experiencia docente y los nuevos planes no ha sido fácil ni inmediata, y ello ha suscitado preocupación y desconcierto, pero también un complejo proceso de aprovechamiento de métodos exitosos ya empleados y adaptación a nuevas estrategias de enseñanza. Esta obra estudia dicho proceso en distintas regiones del país, y muestra que si las reformas son indispensables, también es fundamental comprender a fondo las necesidades de los profesores ante la doble tarea de incorporarse a las reformas y hacerlas realidad en el aula.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

La Reforma Integral de la Educación Básica:

perspectivas de docentes y directivos de primaria

Ángel Díaz Barriga, coordinador



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

México, 2016

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

La reforma integral de la educación básica : perspectivas de docentes y directivos de primaria / Ángel Díaz Barriga, coordinador. -- Primera edición. páginas. 300 (IISUE educación)

ISBN 978-607-02-7718-41. Educación primaria -- México. 2. Cambio educativo -- México. I. Díaz Barriga, Ángel, editor. II. Serie

LA424.R45 2016

LIBRUNAM 1891177

Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición
Juan Leyva

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2016
Primera edición digital en PDF: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán,
04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-7718-4

ISBN (PDF): En trámite



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México.

- 9 Introducción
- 17 Reforma educativa
Ángel Díaz-Barriga
- 41 El enfoque por competencias, reto de construcción didáctica
para los docentes de educación primaria
Laura Mercado Marín
- 75 La Reforma Integral de Educación Primaria:
perspectivas desde la dirección escolar
Yazmín Cuevas Cajiga
- 109 Las competencias en el uso de tecnologías de la información y
comunicación de profesores formadores de docentes
*Pedro Canto Herrera, Pedro Josué Sosa Solís, José Gabriel
Domínguez Castillo*
- 141 Las aportaciones de los docentes a la Reforma Integral de la
Educación Básica
Frédéric Yvon
- 169 Reforma, enfoque de competencias y didáctica de la educación
nueva: una alianza posible a través del método de proyectos
Rosa Aurora Padilla Magaña

- 195 Perfil del formador de la Reforma Integral de la Educación Básica:
las experiencias en Chiapas
*Nancy Leticia Hernández Reyes, Juan Carlos Cabrera Fuentes,
Leticia Pons Bonals*
- 235 Perspectivas docentes sobre la reforma en competencias:
un caso en primarias de Mexicali, Baja California
Lilia Martínez Lobatos
- 261 Los docentes y su trabajo didáctico en el contexto de la Reforma
Integral de la Educación Básica
Carolina Domínguez

Reforma educativa y reforma curricular son términos con los que la historia de la educación signa una serie de decisiones de política educativa que se establecieron en la era global. Las intenciones y expresiones de esa política se dieron en diferentes momentos y rasgos en el orbe, pero con aspectos comunes que no se pueden desconocer. Bajo la idea de incrementar o asegurar la calidad de la educación, en la década de los años noventa se inicia un ciclo de reformas educativas articuladas a la evaluación, mientras que a mediados de esos años, y con un importante énfasis en la primera década del siglo XXI, las reformas curriculares desde un enfoque de competencias se asumen en un importante número de sistemas educativos.

México adoptó este enfoque curricular. Sus primeros pasos los realizó en 1994, en el ámbito de la educación técnica, a partir de la modificación del plan de estudios desde un enfoque de competencias en la formación de profesionales técnicos de enseñanza media, en el Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep). Ello perfiló un modelo de trabajo por competencias desde un enfoque laboral, que lamentablemente se acentuó cuando algunas universidades asumieron una reforma curricular orientada a esta visión. También contribuyeron a impulsar una visión tecnicista de las competencias diversas acciones generadas en América Latina, en particular el llamado proyecto seis por cuatro, el cual tenía entre sus metas la intención de identificar competencias básicas de ejercicio profesional, a partir de un trabajo donde privó el corte empirista, ante la ausencia de una reflexión conceptual de mayor envergadura sobre el tema (ASCUN, 2008).

Debido a ello, el tema de las competencias estuvo asociado en nuestro medio a “evidencias de desempeño”, e incluso se convirtió en la puerta por la cual retornaron las propuestas de construcción curricular centradas en la teoría de objetivos. Adicionalmente, en la construcción de planes y programas de estudio se utilizó la noción de competencias generales y específicas, y se abrió la noción de unidades de competencias. También se reestableció la necesidad de formular evidencias de desempeño en las que se utilizaban verbos, recurriendo a viejos esquemas que incluían condiciones de ejecución a partir de las clasificaciones verbales que se retomaron de la taxonomía de Benjamín Bloom (1974), lo que generó cierta simbiosis entre el enfoque de competencias y la teoría de objetivos de aprendizaje. Al ser el enfoque de competencias un tema nuevo, ciertamente en proceso de maduración, cada autor y cada proyecto curricular definieron los elementos que contendría el diseño de acuerdo con criterios muy inestables, haciendo mezclas peculiares entre visiones laborales y sistémicas o entre perspectivas conductuales y constructivistas.

En otra línea, la política educativa avanzaba en el establecimiento de una articulación curricular en la educación básica mexicana, para lo cual definió campos formativos, en realidad líneas curriculares, que por primera ocasión abarcaron educación preescolar, primaria y secundaria; si bien las reformas a estos planes de estudio se realizaron con temporalidad distinta: la primera en 2004, la tercera en 2006 y la segunda en 2009. Esta articulación quedó formalmente reconocida mediante el Acuerdo 592, emitido por la Secretaría de Educación Pública, que establece la articulación de la educación básica (SEP, 2011).

No obstante, debemos resaltar que la noción de competencia que orientó cada proyecto curricular fue diferente, e incluso la noción que subyace en cada campo formativo no logró homologarse. En este contexto, en 2009 se inició la generalización de la reforma con su aplicación en 1º y 6º grado de primaria.

El Seminario de Investigación en Didáctica del IISUE consideró importante analizar algunos procesos que surgieron a partir de la generalización de esta reforma en el ciclo 2009-2010; por ello, ante la imposibilidad de realizar una investigación de corte longitudinal

que abarcara todas las entidades de la federación, decidió realizar estudios de caso que permitieran analizar los procesos que los docentes experimentaron para trabajar la reforma generando mecanismos que les permitieran conocerla, entender sus principios y fundamentos y desarrollarla en el salón de clases. Para la construcción de los casos se buscó articular algunas de las distintas aproximaciones conceptuales desde las que se realiza la investigación cualitativa, tales como la teoría de las representaciones sociales, el enfoque sistémico, los procedimientos derivados de estrategias de autoconfrontación, así como dimensiones solamente didácticas para la realización de esta tarea. Cada proyecto de trabajo se realizaría en los entornos reales del sistema educativo mexicano, a partir del trabajo que realizan docentes en la traducción de los principios de la reforma a un escenario escolar particular, a través de observaciones y entrevistas, así como el examen de algunas planeaciones didácticas elaboradas en el marco de las actividades de reforma. En un caso se buscó interpretar los efectos de los programas de formación docente para la reforma en una entidad federativa, mientras que en otros la intención fue documentar la percepción que tienen los directivos sobre su papel en el liderazgo académico en sus instituciones. Se trata, en los estudios de caso, de profundizar en algún aspecto focal que permita comprender con mayor hondura un elemento o rasgo de la dinámica compleja que una reforma genera entre procesos de formación docente, traducción de postulados o principios de la reforma al aula, y de ofrecer elementos para una comprensión más cabal de los mismos.

De esta manera, los integrantes del seminario nos dimos a la tarea de realizar algunas investigaciones que permitieran ofrecer elementos de análisis sobre los mecanismos, acciones, procesos e incertidumbres que enfrentan los docentes de grupo cuando tienen que aplicar una reforma en su salón de clases. Este volumen se encuentra integrado por los resultados de tales indagaciones.

En el primer capítulo Ángel Díaz-Barriga plantea algunas puntualizaciones y señalamientos que diversos estudios sobre reformas educativas han propuesto para su análisis y comprensión. El autor reconoce que en los últimos años los resultados de las pruebas a gran escala ofrecen evidencias sobre las deficiencias de los sistemas

educativos que son consideradas como un elemento por remediar a través de reformas curriculares, dado que éstas buscan modificar tanto los contenidos que se trabajan en el salón de clases como las prácticas docentes. Asimismo, considera que en una reforma curricular coinciden elementos técnicos, políticos y culturales, los que en su vinculación dan un sello a la misma. Sin embargo y al mismo tiempo, reconoce que si bien el debate curricular sugiere la conveniencia de gestar reformas participativas en un plano horizontal, la realidad compleja de los sistemas educativos hace que éstas se lleven a cabo de forma vertical, demandando de los docentes diversos procesos de apropiación y acomodación de sus prácticas didácticas. Procesos que son complejos, pues crean un conflicto entre acciones didácticas que en su experiencia dan buenos resultados, y la necesidad de derivar propuestas de trabajo para el aula de los postulados de la reforma: competencias, aprendizajes esperados, temas transversales, trabajo por proyectos, entre otros cuya construcción real queda solamente en sus manos. Apropiación, comparación de ideas pedagógicas, introyección de nuevos conceptos e incertidumbres son elementos entremezclados en su ser docente que se expresan de diversa manera en sus planeaciones didácticas. Estudiar estos mecanismos es la invitación general del texto. De igual modo plantea que las reformas curriculares desde el enfoque de competencias son un rasgo de la primera década del siglo XXI.

En el segundo capítulo Laura Mercado realiza un estudio que muestra algunas de las implicaciones didácticas que la Reforma Integral de la Educación Básica plantea a los maestros de educación primaria. Analiza los rasgos más característicos de complejidad conceptual que se desprenden de llevar al aula el enfoque de competencias, así como la forma como afectan los procesos de planeación didáctica que presuponen una vinculación entre los saberes pedagógicos y disciplinarios para conformar las familias de saberes y los niveles de alcance al diseñar situaciones de aprendizaje. Los maestros observados y entrevistados ofrecen sus perspectivas desde su primera aproximación a la reforma curricular, y señalan la existencia de posturas encontradas entre sus saberes previos y los requeridos para formular situaciones didácticas acordes con la nueva modali-

dad propuesta. La reforma curricular de educación básica se aborda como una problemática que el docente de educación primaria ha asumido parcialmente desde sus propios saberes y construcciones didácticas, producto de su experiencia en la enseñanza y formación inicial.

Por su parte, Yazmín Cuevas, en lo que corresponde al tercer capítulo, estudia las acciones que instrumentaron las directoras escolares con los maestros para que elaboraran su planeación didáctica de acuerdo con la Reforma Integral para la Educación Básica de 2009. Correspondió a quienes ejercen la función de dirección en una escuela establecer condiciones de acompañamiento para que los docentes pudieran desarrollar formas de planeación didáctica acordes con el enfoque curricular propuesto. Entre los resultados destaca que las directoras crearon y aplicaron varias estrategias pedagógicas con el fin de apoyar a los docentes. Estas estrategias se configuran a partir de su experiencia docente, formación y trayectoria como directivas escolares.

En el capítulo cuarto, Pedro José Canto, Pedro Josué Sosa y José Gabriel Domínguez desarrollan una valoración de las habilidades digitales de los docentes formadores en las escuelas normales, a partir de que en el mundo contemporáneo la competencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación se ha vuelto muy importante para la vida y para cualquier profesión; en el caso de los formadores de profesores resulta aún más importante, ya que mediante aquel uso sirven de ejemplo a futuros profesores de educación básica, quienes, a su vez, serán claves en la formación de los niños de nuestro país. La formación de profesores se realiza en las escuelas normales para los distintos niveles educativos. Esta formación ha ido cambiando a lo largo de la historia, a través de diferentes programas educativos que han exigido a los maestros desde secundaria hasta estudios de preparatoria. En el diagnóstico de la competencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación que se realizó a profesores de escuelas normales del estado de Yucatán se pudo observar, que si bien la mayoría de ellos cuenta con al menos competencias básicas en tal uso, todavía existen brechas de conocimiento entre profesores y escuelas, y algunos profesores manifiestan actitudes negativas hacia aquellas tecnologías.

En el quinto capítulo Frédéric Yvon realiza una indagación que parte de reconocer la necesidad de estudiar los procesos por los cuáles el docente se apropia de una reforma. Se apoya en una metodología de indagación poco conocida en nuestro medio que permite describir el trabajo en situación escolar a partir de la psicología ergonómica, comparando lo que se prescribe que el educador debe realizar desde la perspectiva curricular con lo que efectivamente hace con sus alumnos. Para ello combina distintas estrategias, tales como la observación, reconociendo que ésta no permite tomar contacto con las actividades cognitivas de los educadores; por lo cual realiza lo que denomina verbalizaciones, esto es, intercambio comunicativo con los profesores una vez que ha sido observado su trabajo, a fin de solicitar al docente algunas aclaraciones sobre las acciones que realizó. A todo ello le sigue un tercer momento, denominado autoconfrontación, en el cual se acude al apoyo de la observación mediante video y de las verbalizaciones previamente formuladas, lo que finalmente permite acercarse de otra forma a la reflexión de los docentes y validar o matizar ciertas representaciones sobre su práctica. Yvon realizó esta indagación a partir del trabajo de dos profesoras de primer grado.

En el sexto capítulo Rosa Aurora Padilla presenta un análisis conceptual y metodológico de dos importantes movimientos curriculares y didácticos que se encuentran en el proyecto curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009, a saber: la didáctica de la escuela nueva, a través del método de proyectos, y la incursión del enfoque de competencias; lo que permite apreciar que la actual Reforma Integral de Educación Básica y el enfoque de competencias en que se sustenta no son algo totalmente nuevo, sino que tienen sus antecedentes en la escuela nueva, una escuela de pensamiento didáctico que desde los albores del siglo xx busca, al igual que el actual enfoque de competencias, superar el enciclopedismo y devolverle al docente la pasión por enseñar y al alumno la pasión por aprender.

En el capítulo séptimo un grupo de académicos –Nancy Hernández, Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons– analiza el proceso estatal que se dio en Chiapas tras la impartición del Diplomado para Docentes de Educación Primaria (2009). Partiendo de la idea de que la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) estableció un

proceso de formación para docentes de primer y sexto grado en cascada, consideraron conveniente analizar la experiencia desarrollada en el caso de aquella entidad federativa. Este proceso permitió recuperar la experiencia de formadores del diplomado ofrecido en el ciclo escolar 2009-2010, cuya tarea fue formar a los maestros responsables de inducir el cambio escolar en las aulas y con base en el enfoque por competencias. En esta tarea, un aspecto considerado como central fue el perfil del formador, pues se esperaba que contara con experiencia en la formación de maestros, comprendiera el sentido del enfoque por competencias y fuera capaz de guiar el aprendizaje de los maestros, con especial atención a la diversidad que marca los contextos escolares de los que proceden y en los que llevan a cabo su práctica docente.

En el capítulo ocho Lilia Martínez reconoce que el enfoque curricular establecido en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene tal generalidad conceptual que demanda la construcción individualizada o diferenciada de dicha reforma, acorde con un nuevo movimiento pedagógico para pensar la didáctica como elemento clave para este enfoque en competencias.

En esta etapa de generalización de la reforma se presenta un estudio de caso de profesores de primaria en Baja California, en el que se identifican las dificultades que aquéllos tienen para trabajar por competencias. El docente conoce y tiene información suficiente sobre el sustento de la RIEB, pero la situación es diferente cuando se estudian los procesos de aplicación por parte de los docentes en el aula, pues al momento de enfrentar la reforma en la práctica requieren apoyo didáctico para desenvolverse en las competencias. Al presentar un proyecto de reforma en competencias que de antemano se sabe necesita un espacio de movilización de saberes, pretendidamente en un sitio práctico, el profesor también expresa la misma necesidad práctica para sus acciones didácticas.

Carolina Domínguez, en el último capítulo, realiza un estudio de caso con docentes de sexto grado del estado de Chihuahua, considerados por sus colegas como excelentes maestros, para conocer las percepciones y apreciaciones del maestro sobre su trabajo en el aula con los estudiantes, bajo los lineamientos de la reforma educativa

2009. El trabajo permite acceder a las condiciones en que es puesta en marcha la reforma, cuando el ciclo escolar ya había iniciado y al mismo tiempo los docentes la conocían y debían aplicarla de inmediato; también permite visualizar el haz del perfil docente a cargo de implementar la propuesta, que va de los 32 a los 56 años. Por otro lado, descubre que los docentes perciben un cambio positivo en su quehacer; es decir, cambian de lugar en su tarea docente, dejan de centrarse en los contenidos y un trabajo estricto por el que el estudiante debía transitar para aprender. Con este nuevo enfoque, el docente considera estar más cerca de sus alumnos, a quienes apoya en el desarrollo de las competencias; pero que no cuenta con facilidades para medirlas. Estos resultados abren senderos que investigar sobre el trabajo áulico del docente.

Este libro está elaborado a partir de una serie de investigaciones que ofrecen elementos para analizar las complejas relaciones que se dan entre docentes del sistema educativo y la reforma curricular propuesta para la educación primaria en 2009. Permite visualizar, desde ópticas diversas, los procesos que se generan en el cambio de la educación; constituye, desde la perspectiva de varias investigaciones sobre casos diversos, un testimonio que también busca reivindicar la imagen profesional del docente, tema relevante en nuestros días.

Ángel Díaz-Barriga

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCUN (2008), *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del proyecto 6 x 4 UEALC*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/6x4_prec.pdf>, consultado el 13 de agosto, 2013.
- Bloom, B. (1974), *Taxonomía de objetivos educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo.
- SEP (2011), *Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.

I. REFORMA EDUCATIVA

*Ángel Díaz-Barriga*¹

Cuando la literatura educativa plantea el tema de las reformas en su área de interés, suele omitirse un análisis de corte conceptual sobre el mismo término *reforma*. No hay una pregunta sobre la dimensión de una reforma educativa. En general, se entiende como una modificación de planes y programas de estudio, pero una reforma suele ser también otras cosas, tales como cambios en la normatividad que orienta el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y cambios en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes en la era de las nuevas tecnologías.

Vivimos en una era de reformas a la educación con diversos rasgos característicos: se trata de proyectos que, se asume, forman parte de un proyecto global para la educación. En su primera etapa de los años noventa, tales reformas partieron de una visión de mejorar la calidad de la educación, mientras que en su segunda etapa, a lo largo de la primera década del siglo XXI, se reorientan al enfoque de competencias. En cada país la reforma atiende a determinados intereses; de esta manera, en los noventa *calidad* se tradujo, en la mayor parte de los países, en el establecimiento de exámenes estandarizados para los alumnos, así como en la realización de estudios internacionales sobre los resultados educativos, básicamente las pruebas TIMSS y LLECE (Trends in International Mathematics and Science Study y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). Ello no significa que dichos exámenes

1 Investigador emérito del IISUE-UNAM.

se hayan iniciado en estos años, pues sus orígenes, en particular de TIMSS, se remontan a los inicios de la segunda mitad del siglo xx, así como al establecimiento de un sistema de incentivos docentes. No perdamos de vista que ésta fue una recomendación de los organismos internacionales, cuyo argumento fue que la mejora de la calidad sólo se podría obtener si se lograba diferenciar los ingresos económicos de los profesores en función de una medición del resultado de su trabajo (BM, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992).

Por su parte, la segunda era global de políticas de calidad se concentra en la adopción del enfoque de competencias en educación, con cierto apresuramiento que necesariamente conlleva falta de claridad en todos los sentidos: conceptual, metodológico y técnico; surgen planes y programas por competencias, aparecen expertos en el tratamiento del tema que ofrecen, en el mejor de los casos, una babilonia conceptual y práctica para el trabajo educativo. Ideas novedosas, con reiteración de problemas e ideas ya abordados en la historia del pensamiento educativo, pero desconocidos por quienes los postulan, lo que en muchas ocasiones crea desconcierto, incertidumbre y desorientación en el trabajo educativo.

Visto de esta manera, los sistemas educativos se encuentran en un proceso permanente de cambio. Unos tienen una condición más estructural, otros pueden aparecer como el núcleo de lo que genéricamente se considera reforma (los que se centran en planes y programas), mientras que unos más apuntan a modificar sólo un aspecto de la educación, como la implantación de un sistema de exámenes a gran escala o la dotación masiva de equipo de cómputo para los estudiantes.

ELEMENTOS CURRICULARES EN LA REFORMA EDUCATIVA

La reforma en la educación es un acto complejo. No sólo por los actores que involucra, sino porque en el acto de reforma existen múltiples dimensiones que no necesariamente se tienen presentes. Una reforma educativa, en general, se materializa en una reforma curricular, aunque obviamente la primera tiene un sentido más am-

plio que la segunda, pues en la primera se determinan orientaciones y perspectivas que un sistema educativo deberá asumir, mientras que en la segunda se busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación; se trata de una traducción que no deja de contener elementos de utopía, de violencia simbólica, pues se presupone que la educación será mejor a partir de ella, lo que no necesariamente se experimenta como tal en el aula. De igual modo, toda reforma trata de responder a temas epocales, así como a algunos diagnósticos a través de los que se detecta alguna deficiencia en el funcionamiento del sistema educativo. Éste es el sentido de la adopción actual de la óptica neoconservadora que se esconde detrás de una perspectiva productivista y eficientista de lo educativo: competencias (Jones y More, 2008), estándares de desempeño, evaluaciones a gran escala (Nichols y Berlinder, 2007) y evaluación del docente (Wayne, 2011) constituyen una expresión del mismo. El currículo, simultáneamente, se mueve entre un interés normativo, una aspiración de mejora y una posibilidad de realidad; el currículo es en sí mismo un espacio de incertidumbre (Gimeno, 2010).

La complejidad también depende de la amplitud de rango que la reforma pretende abarcar. Este rango puede ser medido no sólo en términos del número de personas e instituciones afectadas, sino también en cuanto a la cantidad de dimensiones en las que la reforma adquiere expresión o materialización. En el primer caso nos referimos al número de instituciones, programas educativos y directivos, profesores y estudiantes, tema que sin lugar a dudas no es menor cuando se enfrenta la reforma. Por otro lado, si analizamos las dimensiones que puede tener una reforma en la educación, podemos identificar desde la parte jurídica, la estructura del sistema, hasta los sistemas de gestión y administración de lo educativo. Visualizar este complejo sistema, en sus dos elementos, será necesario para comprender los retos, posibilidades y opciones de funcionamiento que se pueden establecer en la reforma.

Por esta razón, Bernal (1997) considera que una reforma puede obedecer a una perspectiva técnica, cultural o política. En la primera se enfatizan los elementos técnicos que se traducen en aspectos formales, por ejemplo, la estructura con la que se presentará un nuevo

plan y programas de estudios, sus referencias a metodologías de enseñanza y/o evaluación, así como aspectos más generales como el establecimiento de un sistema de exámenes a gran escala o un sistema de evaluación docente, así como aquellos aspectos vinculados con la gestión escolar. Quienes atienden esta dimensión de la reforma se ocupan de establecer con claridad los elementos formales que orientan todo el proceso de trabajo.

Pero la reforma también tiene una dimensión cultural, que en particular afecta a la microcultura institucional. En toda institución se van configurando formas de trabajo, se establecen procesos e incluso rutinas para desarrollar determinadas actividades. La reforma educativa y curricular afecta a estos procesos, reclama realizar cambios en los procesos sencillos institucionales, pero ya establecidos; de alguna forma requiere modificar hasta lo que se conoce como rutinas. En ella se da una pequeña dialéctica entre los procesos de apropiación de la reforma que tienen los diversos actores y los mecanismos de resignificación de la misma a partir de su realidad. No sólo se trata, como suele admitirse, de una resistencia al cambio, sino que en ocasiones las prácticas institucionales tienen sentidos que es importante reconocer.

La reforma adquiere una vitalidad particular para quienes participaron en el proceso de diseño y desarrollo, los que en cierta forma se ven reflejados en ella, ven materializadas algunas de sus perspectivas académicas e intelectuales y consideran la reforma como un producto de su esfuerzo. Pero para quienes deben desarrollarla es vista en general como algo externo, como algo extraño cuyos sentidos, significados y fundamentos no son fáciles de comprender en su totalidad. Así, para los docentes en particular, la reforma es algo extraño, proviene de un discurso construido desde afuera, un discurso que crea interrogantes y que implica cierto enfrentamiento con sus prácticas. La reforma genera una situación ambivalente, en algunos de sus elementos aparece como novedosa, como renovadora, pero en otros aspectos el docente asume que su práctica cotidiana, que su experiencia, que los resultados de su trabajo pedagógico han mostrado efectividad y resultados que no puede desechar. El docente tiene que realizar un proceso de apropiación de la reforma, pero no puede apropiarse de ella más que reinterpretándola. Finalmente, la vida de la

reforma, sobre todo la curricular, se expresará en el trabajo que se pueda realizar en las aulas. La microcultura institucional está fincada fundamentalmente en una dinámica cotidiana que se lleva a cabo en las actividades que se realizan en una escuela, esto es, en las múltiples interacciones entre alumnos y profesores, entre profesores, y entre estos últimos y los directivos. De suerte que la reforma curricular se modeliza y adquiere sentido en ese entorno microcultural.

La reforma tiene también una dimensión política. Un rasgo singular de las reformas educativas de la primer década del siglo XXI es su carácter global, su vinculación con un pensamiento neoconservador que tiene características supranacionales e incluso por encima del proyecto político-social de los gobiernos en turno. En el mundo, y en particular entre responsables de gobiernos, los técnicos que en la academia impulsan esas políticas y hombres de empresa se ha conformado un imaginario colectivo en el que se establecen rasgos de una nueva ciudadanía, una ciudadanía global, y se espera que una reforma curricular responda a ella.

En este sentido Braslavsky (2006) considera que en esta época global existen en una reforma una serie de tensiones entre el impulso a una nueva ciudadanía y el nacionalismo; la promoción del manejo de idiomas y la lengua local, aunque en ello no se consideran las originarias; la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo, de base disciplinar sólida.

De esta manera, con independencia de la filiación política de quienes asumen la conducción de las naciones, las reformas tienen una serie de rasgos comunes: calidad de la educación, evaluación de alumnos y docentes, establecimiento de modelos de competencias, determinación de estándares de desempeño. Productividad y medición son rasgos que permean las reformas con independencia de la tendencia ideológica de los gobernantes. Aún más, incluso cuando en un mismo país el nuevo gobierno tiene diferencias ideológicas con el anterior –dentro de lo que genéricamente se denomina una posición de derecha o de izquierda–, la política educativa conserva una serie de rasgos que permiten afirmar el carácter supranacional de la reforma. Documentos internacionales o posiciones de diversos sectores de la sociedad constituyen una expresión de lo que Bauman (2007) deno-

mina modernidad líquida, una expresión de cómo se ha establecido de facto una separación entre poder y Estado, donde el poder, en este caso para orientar los proyectos educativos, se encuentra mucho más en prácticas y discursos de organismos internacionales que en instancias locales. Éste es el sentido que tienen documentos de la OCDE (2010a, 2010b) en este momento, así como el papel que juega la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA) como mecanismo de comparación de resultados globales.

Los currícula se convierten en la expresión material de esta visión educativa supranacional. La adopción del enfoque de competencias no es sólo, como algunos postulan de manera exagerada, la adopción de un nuevo paradigma en la educación (Tobón, Pimienta, García, 2010), sino que significa la mimetización de la política educativa a una perspectiva internacional, a un pensamiento productivista de corte neoconservador.

Es significativo, como lo establece Bernal (1997), que ninguno de estos elementos por sí mismos explique el proceso de una reforma educativa y curricular, sino que toda reforma los articule de distinta manera y en diversa expresiones.

DESAFÍOS DE UNA REFORMA CURRICULAR

Por su significado, impacto y frecuencia las reformas curriculares se han convertido en objeto de estudio. Varios temas son foco de indagación en el ámbito curricular, entre ellos sobresalen: los fundamentos, orientaciones y coherencia técnica del conjunto de elementos que se expresan en un currículo; la orientación curricular, sus aspectos novedosos o de cambio; los mecanismos de apropiación que tienen sus docentes; el tiempo que se requiere para que la reforma empiece a lograr algunos resultados propuestos, y los resultados mismos de la reforma, entre otros. En particular son relevantes los trabajos que dan cuenta de las dificultades que tienen los docentes para apropiarse de los principios de la reforma; de igual manera se ha encontrado que el proceso de operación de la reforma es paulatino: los docentes, sin necesariamente mostrar una resistencia a ella, tienden a trabajar

de una forma híbrida, esto es, incorporando elementos de la reforma a las prácticas surgidas de su experiencia.

Un aspecto en el cual los investigadores sobre las reformas curriculares mantienen una posición clara, es el reconocimiento de que sus resultados sólo se pueden observar después de cinco años en promedio. No necesariamente este tipo de estudios convergen o acompañan el proceso de reforma, ni mucho menos se consideran elementos prioritarios en el establecimiento de acciones de política que se realizan una vez que se desencadena el proyecto de cambio; tampoco son elementos cuyos resultados influyan en las actividades que realiza la autoridad educativa o en la gestación de mecanismos de corrección o modelación del proceso de cambio. Estas indagaciones existen, pero su papel responde sobre todo al interés de investigadores o de organismos que buscan encontrar constantes que permitan comprender esos procesos.

Existe una tendencia a reconocer e incluso cuestionar el proceso vertical en el que se realiza una reforma, ya que es en un grupo central donde se concibe, discute y formaliza; mientras que para su aplicación se generan una serie de procesos de difusión, y también espacios de formación docente, con el fin de que en un curso o taller el profesor comprenda sus principios y se apropie de ella. Si bien la literatura curricular expresa la aspiración a una mayor participación de los docentes en estos procesos e incluso reconoce el papel que cada profesor imprime en la realidad de la reforma, al hacerla posible en el salón de clases, este papel docente, enunciado abiertamente en el movimiento que se denominó la teoría deliberativa del currículo (Schwab, 1974), no necesariamente es viable en los procesos de renovación de planes de estudios. Directamente, la dificultad está relacionada con el número de actores (escuelas, docentes y estudiantes) involucrados, a lo cual se vincula el grado de centralismo de un proyecto curricular. Es distinto hacer una modificación de un programa de posgrado en el que participan de 12 a 20 académicos, que de un sistema nacional de educación básica, como el mexicano, que involucra, sólo en el caso de la educación primaria, a cerca de 800 mil profesores que trabajan con 14 millones de estudiantes. La centralización obliga a impulsar una reforma de arriba abajo, con los procesos que ello conlleva.

CURRÍCULO: UN DISPOSITIVO DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN DEL RESTO DE LAS CONDICIONES SOCIALES

Toda nueva propuesta curricular genera una serie de tensiones. Inicialmente se pueden señalar las que se derivan de los tiempos para su conclusión y aplicación, pues en general forman parte de una política educativa que también debe mostrarse eficaz. Una segunda serie de tensiones es propia del campo curricular, y se deriva de la distancia entre quienes participan en el diseño y desarrollo de la reforma y los docentes que la van a llevar a cabo. Una distancia que en el caso mexicano se vuelve abismal por los rasgos centralistas que tiene la reforma (su carácter nacional), o que difícilmente da cuenta de la diversidad que subyace en un país con realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes, así como de los rasgos del grupo social al que está destinada, pues estamos ante miles de docentes y millones de estudiantes, frente a uno, dos o tres centenares de especialistas que conciben y desarrollan las ideas de la reforma. Mientras para estos últimos la reforma es clara, es producto de múltiples sesiones de trabajo e intensas discusiones, para los docentes es algo ajeno, que en principio contradice su práctica, con sus aciertos y sus errores, y que es diseñada por especialistas que quizá en algún momento trabajaron en un aula, pero que en general no tienen ningún contacto directo con ella.

La reforma genera innegablemente una tensión entre su propuesta y la práctica vigente. Si bien un diagnóstico de las prácticas educativas que se realizan en las escuelas puede mostrar la necesidad de modificar algunas (en particular, de transitar de enfoques de clase frontal hacia enfoques centrados en el aprendizaje, en buscar mayor significatividad en el tratamiento de los contenidos que abordan los estudiantes), tampoco se puede desconocer que en las prácticas educativas vigentes se encuentran varios elementos valiosos, sobre todo elementos que tienen significación importante para los docentes. Aquellos que están preocupados por el aprendizaje de sus alumnos han construido reservorios particulares de materiales educativos con los que encuentran que su trabajo obtiene resultados esperados; al mismo tiempo, de acuerdo con su concepción de la educación y su

experiencia, cada docente ha establecido secuencias de trabajo que le son funcionales para las actividades que realiza con sus estudiantes. De suerte que no por fuerza todo lo que funciona antes de la reforma es material desechable para los docentes.

Situación contraria acontece para los especialistas que la elaboran, pues en general consideran que la reforma es un paso fundamental en los procesos de cambio para la educación, y piensan que a través de una nueva formulación curricular se genera un avance significativo. Algunos autores incluso llegan a afirmar que hay un cambio de paradigma en la educación. Según ellos, “el paradigma de la educación centrada en competencias promueve una lógica contraria –a la educación tradicional– ahora lo esencial es enfrentarse a una tarea relevante (situada)...” (Tobón, Pimienta, García, 2010: 5). Lo que muestra un desconocimiento completo de las prácticas educativas que realizan los docentes.

Prácticamente se le sugiere al profesor que abandone todo aquello que ha hecho hasta el momento en que se inicia la reforma, se le pide una especie de “formateo de disco duro”, esto es, quitar de su cabeza y de su experiencia todo lo que ha funcionado para en cambio adoptar lo que propone la reforma. En este sentido, se puede entender que sea más fácil trabajar los principios de un nuevo proyecto curricular con docentes noveles que con quienes portan una experiencia. Cuando las reformas desconocen el significado de esas experiencias tienden a crear un conflicto en el trabajo docente, así como en la actitud que este sector adquiere hacia tales reformas.

LA REFORMA EN LA ERA GLOBAL DE COMPETENCIAS

En el caso de la reforma curricular realizada en México en la primera década del siglo XXI, y en particular la Reforma Integral para la Educación Básica, se asumió en 2009 la perspectiva mundial, que cada país fue adoptando desde distintos enfoques y con diferentes énfasis. Esto significa que, a diferencia de las reformas curriculares hechas desde la perspectiva de la teoría de objetivos impulsada en los años setenta del siglo pasado (reformas en donde era muy clara la estruc-

tura, componentes y elementos técnicos del diseño curricular), en las reformas de la era de las competencias el tema se encuentra en tal grado de debilidad conceptual que en realidad cada país interpreta la noción de competencias desde perspectivas o tendencias diversas. Ello ha provocado, entre otras cuestiones, que tras la búsqueda de ciertos indicadores de resultados educativos (esto es, de las llamadas evidencias) se haya abierto la puerta para el retorno de la perspectiva conductual en la educación, seriamente cuestionada por el movimiento reconceptualista y el crítico en el currículo a fines de los años setenta y principios de los ochenta (Pinar, 1989).

La noción de *competencias* ha despertado mucho entusiasmo en ciertos sectores de la sociedad, así como en organismos internacionales, particularmente la OCDE. Ante ello vale la pena preguntarse cuál es la razón que está llevando a estos actores a considerarla como una solución a los problemas de la sociedad del siglo XXI. Una respuesta sería la búsqueda de la eficiencia y productividad en la educación, de suerte que los resultados del acto educativo no sólo provean de un beneficio personal (la formación y el desarrollo del ser humano), sino de una serie de códigos necesarios para la ciudadanía y habilidades para incorporarse de manera productiva en la sociedad.

Sin embargo, cabe la pregunta de si realmente la intención que subyace en la sustentación de la propuesta de competencias responde a estos intereses y tiene el propósito de impulsarlos de manera equitativa. A primera vista, podemos afirmar que priva la visión productivista, seguida por el logro de ciertos códigos de ciudadanía; pero, en realidad, mientras que éstos sencillamente son dejados de lado –aun cuando entre las competencias se mencionen algunas que tienen relación con el desarrollo personal–, ciertamente la visión de formación y plenitud humana fundante de la disciplina pedagógica se ha ido diluyendo con el tiempo.

El siglo XX se inició con la discusión de comportamientos como resultados de aprendizaje; en la visión pedagógica del siglo XXI estos resultados se miden en evidencias de todo tipo, aun las más increíbles que pueda la mente imaginarse. De tal manera que lo que no se puede mostrar en algo tangible carece de sentido en los actuales proyectos educativos. En este sentido, Jones y More plantean que:

El desarrollo del movimiento de la competencia está asociado con una gama más amplia de la Nueva Derecha inspirada en iniciativas gerencialistas que tienen como objetivo un proceso de “cambio cultural” para, principalmente, reemplazar la ética y la cultura profesional liberal dominante en la vida institucional británica (2008: 13-14).

Aquí se encuentra un significativo supuesto de investigación que es importante no perder de vista, pues permite afirmar que el empleo del enfoque de competencias en la educación responde a un interés de ciertos grupos de la sociedad por impulsar un proyecto educativo focalizado en resultados; un proyecto educativo donde las metas tangibles tengan prioridad sobre cualquier otra perspectiva, significado o valor en la educación. Una consecuencia de la asunción de este enfoque ha sido el establecimiento de los llamados “estándares” en la educación.

Por otra parte, no podemos desconocer que el empleo de la perspectiva de las competencias en educación responde también a un interés por impulsar un cambio, aunque no se reconozca que esta búsqueda, en particular en lo que se refiere a vincular el aprendizaje con temas y problemas de la realidad, es más que centenaria en las propuestas didácticas (Díaz-Barriga, 2011). Sus rastros se encuentran en todo el movimiento de la escuela activa desde finales del siglo XIX, así como en las discusiones generadas en esos años dentro del pragmatismo estadounidense a través de la serie de investigaciones encabezadas por Thorndike y James, en la visión eficientista desarrollada ampliamente a lo largo del siglo XX. A ello respondió la génesis y evolución inicial del campo curricular en Estados Unidos a partir de los planteamientos de Bobbit (1918) y Charters (1924).

De manera que para poder analizar con mayor detalle esta intencionalidad de cambio es necesario reconocer que el propósito de vincular los conocimientos con problemas de la realidad y de preparar al individuo para que utilice la información en la resolución de problemas de su entorno, forma parte de un debate educativo que tiene más de cien años. Las diversas propuestas de cambio en la educación buscan establecer un modelo educativo que vaya más allá del enciclopedismo y de la retención mecánica de la información, un

modelo educativo que responda a las exigencias del momento social al que se va a enfrentar el alumno al egresar del sistema educativo.

En estricto sentido, necesitamos reconocer que ésta ha sido una búsqueda permanente en el pensamiento didáctico, incluso la podemos rastrear en el primer libro de didáctica, cuando Comenio expresa: “aumentarás la facilidad si le haces ver al alumno la aplicación en la vida cotidiana de todo lo que enseñes”, “la escuela debe lograr formar al hombre haciéndolo totalmente apto para los negocios de esta vida” (1972: 80 y 83). Pero más adelante hay otras expresiones; por ejemplo, la idea de Rousseau de vincular la educación del niño con el desarrollo de la naturaleza: “observad la naturaleza y seguid el camino que ella traza”, “cada hombre tiene su forma propia según la cual debe ser dirigido” (en Moreno, 1976); el empleo de la noción de experiencia en el pensamiento de Herbart, o de John Dewey cuando en 1938 afirma que “la educación debe fundarse en una teoría de la experiencia” y “reclama una interacción entre un individuo y objetos y otras personas” (1967: 31 y 47); las propuestas de Freinet (1963) de restaurar la vida cotidiana en la escuela, así como la idea de Dewey, Kilpatrick y Freinet de trabajar por proyectos. Todo ello responde a la misma intención con diferente manera de expresarlo y de acuerdo con su momento histórico.

En este sentido, es necesario reconocer que la asunción del enfoque de competencias responde a una intencionalidad histórica de la educación, pero al mismo tiempo es indispensable preguntarse cuáles son las razones por las que tales intenciones no se logran. Reformas educativas y curriculares se establecen cada cierto tiempo, unas siguen a las que les antecieron, todas prometiendo de alguna forma que los alumnos lograrán mejores aprendizajes y que éstos les permitirán su inserción social como ciudadanos y como entes productivos. Pero hasta ahora ninguna reforma lo ha logrado a plenitud. Quizá el problema fundamental radica en la ausencia de la pregunta sobre cuál es la razón por la que las distintas propuestas de reforma curricular no lo logran. Ello ayudaría a pensar el núcleo del problema.

Los autores de una reforma asumen un pensamiento de rasgos utópicos, a partir del cual consideran que ésta es un rompimiento

con el pasado, un darle vuelta a la hoja, para llegar a una tierra prometida que resolverá los problemas atribuidos a la educación cuando se comprenda en su cabalidad y se aplique en su integridad en el sistema educativo. Pero no parten de la pregunta central: ¿a qué se debe que después de más de un siglo de intentar superar la retención memorística y promover un aprendizaje escolar, éstos sigan siendo los problemas que rigen el funcionamiento del sistema educativo y del trabajo escolar? Y, por otro lado, tampoco analizan qué papel guarda la selección y organización de contenidos, así como el modelo de trabajo didáctico que realizan los docentes en el salón de clases.

De otra manera, la reforma se niega a sí misma al desconocer los distintos esfuerzos históricos que han enfrentado la educación y los proyectos didácticos. De suerte que aunque tengamos diversas reformas curriculares, sea por objetivos, de orientación constructivista, desde el enfoque de competencias, con la inclusión de las tecnologías digitales, y todas las demás que están por venir, seguirá sin resolverse la pregunta fundamental.

LA REFORMA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

La reforma curricular realizada en México posee otras complicaciones que no pueden dejar de mencionarse. Por una parte, se trata de una reforma nacional, ya que los planes de estudio de la educación básica en nuestro país están centralizados, pese a la federalización realizada para la educación en los años noventa; pero, además, se trata de una reforma sistémica, esto es, una reforma que afecta al sistema educativo en su conjunto. A partir de ella se buscó articular, por primera vez, la educación básica, estableciendo campos formativos comunes desde el nivel preescolar hasta la secundaria, aunque en etapas (2004 preescolar, 2006 secundaria y 2009 primaria), para, finalmente, impulsar una idea de integración en 2011 con el Acuerdo 592 que emitió la Secretaría de Educación Pública, donde se establece formalmente la articulación curricular de la educación básica en México (SEP, 2011).

Dos elementos es necesario resaltar. El primero se refiere a las diversas conceptualizaciones que se asumen del término *competencias* en las tres etapas, pues se trata de visiones diferentes que están relacionadas con la evolución del concepto en el debate educativo, así como con la presión del tiempo disponible para los diversos grupos técnicos que la desarrollan. Mientras que el segundo se refiere a una reestructuración de la reforma a partir del acuerdo (2011) que establece estándares de desempeño, dentro de una tendencia mundial a emplearlos.

De esta manera, en cada una de las formulaciones recientes del término *competencias* se encuentran énfasis particulares; baste con revisar cómo ha sido concebido desde la reforma de 2004.

Véanse enseguida las diversas acepciones del término *competencias* en cada reforma curricular (2004, 2006, 2009 y 2011):

un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22).

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) [...] La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria, como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema [y a] determinar los conocimientos pertinentes [para] resolverlo (SEP, 2006: 11).

Competencias, [...] se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2009: 40).

La capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011: 30).

A esta cuestión hay que agregar que cada equipo técnico, al establecer el diseño curricular de un campo formativo, interpretó las competencias de manera particular, y ello generó una diferente visión en el conjunto del plan de estudios de 2009. Ello además adquirió una mayor complejidad en la reforma realizada en 2011, cuando los planes de estudio establecieron: propósitos, estándares, enfoque didáctico, competencias específicas, ámbitos de la competencia, trabajo por proyectos (diferenciado de lo que denominan enfoque didáctico), aprendizajes esperados y producciones parciales de los aprendizajes. Todo ello genera una cantidad de elementos que no necesariamente convergen en una planeación didáctica.

No sólo se omite la noción de secuencias didácticas (Taba, 1974) o de situaciones didácticas (Brousseau, 2007), sino que prácticamente se orilla a que en función de una competencia específica o un estándar de desempeño se generen aprendizajes esperados, esto es, aprendizajes fragmentarios que se traducirán en un producto parcial. La noción de proyectos que fue formulada en el movimiento escuela activa en los años veinte y treinta del siglo pasado queda minimizada desde la estructura de proyecto que se maneja en cada campo formativo. Lo que no significa que los docentes no puedan reinterpretar el significado de los proyectos, como elementos que aglutinan conocimientos que proceden de varias disciplinas en su práctica educativa.

La orientación de la reforma por competencias de 2009, y por propósitos, competencias y estándares en 2011, muestra, por una parte, que el debate de las competencias es aún incipiente y tiene importantes deudas con las grandes escuelas educativas; mientras que, por otra parte, es una evidencia de la ausencia de una visión pedagógica sistemática en el sistema educativo mexicano. No está acorde con los elementos del debate didáctico contemporáneo, en particular los que emanan de la nueva didáctica (Díaz-Barriga,

2009), ni con los que se encuentran en el campo del currículo, en los que se aborda la necesidad de que los docentes sean considerados como actores centrales del trabajo curricular, y que desde la perspectiva deliberativa tienen la necesidad de realizar un trabajo colectivo en busca de consensos desde el contexto escolar, para determinar aquello que es posible alcanzar. Tal como lo expresa Westbury:

Quizá lo más importante sea que la teoría deliberadora del currículo ofrece un marco para pensar sobre el currículum en el que se respeta a los profesores y el trabajo que realizan, al mismo tiempo que se les pide participar en la búsqueda de respuestas colectivas, en cada lugar y comunidad, ante preguntas que circundan su trabajo colectivo (2002: 15).

Desde otra perspectiva, la reforma funciona con una contradicción fundamental que afecta su desarrollo. Los campos formativos en realidad son saberes disciplinarios, mientras que la resolución de problemas en general involucra la integración de saberes que proceden de varias disciplinas en un campo específico. Esto también ya lo había previsto la llamada enseñanza globalizada de los años sesenta del siglo pasado. Ciertamente que a fin de que puedan existir espacios curriculares para la resolución de problemas es necesario que existan espacios para la construcción de saberes. La investigación curricular ya lo ha mostrado (Díaz-Barriga, *et al.*, 1989). Recientemente Perrenoud (2010) lo enfatiza de manera muy clara: antes de pensar en competencias hay que determinar saberes básicos, pues éstos constituyen el andamiaje de las competencias (Roe, 2003).

La reforma curricular no establece diferenciación entre saberes básicos, disfraza las asignaturas con la denominación *campos formativos*, no hay claridad de en qué momentos puede un docente construir un proyecto global, actualmente denominado *temas transversales*. Esta labor se le deja a cada docente, a quien le corresponde hacer realidad las utopías de los expertos curriculares, quienes finalmente lo dejan solo en esta parte de la tarea.

Las competencias son concebidas como desarrollos, pero este tema nunca se logró materializar en las ideas de operatividad del

plan de estudios. Baste con analizar las dificultades que tuvo la SEP para establecer un modelo de evaluación del aprendizaje que reflejara el cambio en el proyecto curricular. Si la reforma por competencias se inició en 2004, y se estableció en primaria en 2009, fue reformada en 2011, lo que indica la falta de sedimentación del tema *competencias* en este trayecto. No sólo la estructuración de contenidos o saberes se volvió un tema crítico, sino también la evaluación del aprendizaje.

Se generalizaron instrumentos, retomados del debate socioconstructivista: portafolios y rúbricas, pero no se analizó la forma como la nueva didáctica aborda esta perspectiva ni la resignificación en ella de la evaluación formativa (Díaz-Barriga, 2011), lo que ocasionó que el acuerdo 648, por el cual se establecía un modelo de evaluación cualitativa, tardara tres años en publicarse (SEP, 2012), y además resultara inoperable, pues sería cancelado en 2013 para volver a un modelo de evaluación que establece un examen final en cada campo formativo (Poy, 2013). El vaivén, la falta de claridad y las contradicciones en el sistema de evaluación del aprendizaje en el marco de la reforma no pueden ser más evidentes.

Debemos reconocer que la perspectiva de la evaluación del aprendizaje en la reforma no sólo no fue clara desde un principio, sino que fue abiertamente contradictoria con la reforma, pues, mientras, por una parte, se impulsaba una idea de desarrollos de competencias (lo que se traducía en elaboración de rúbricas y establecimiento de portafolios), por la otra se aplicaba un examen nacional a gran escala, la prueba ENLACE, centrada en preguntas de retención de información y aplicación escolar de los contenidos.

Los docentes quedaron nuevamente en una bisagra pedagógica: atender un trabajo educativo que promoviese el desarrollo de competencias y construir registros para concentrar evidencias de esos desarrollos mediante los instrumentos acordes a ello; y, por otra parte, dedicar algunas horas durante tres o cuatro meses para “preparar a los niños” en responder modelos de preguntas cerradas, así como entrenarlos en la forma de resolver las preguntas de las pruebas a gran escala.

El resultado de este examen se convirtió en realidad en el eje de la reforma curricular, pues los puntajes fueron asociados inicial-

mente a un bono económico para aquellos docentes cuyos alumnos obtuvieran un puntaje por encima de la media nacional, tema que se acentuó en 2012, cuando se modificaron los criterios de puntaje del Programa Carrera Magisterial, al establecer que 50 por ciento de ese puntaje lo obtuviera el docente en función de los resultados de sus estudiantes en dicho examen.

La reforma curricular real se estableció por medio del sistema de evaluación, pues se convirtió en el elemento que orientó la práctica docente.

LAS IMPLICACIONES DE LA REFORMA EN EL TRABAJO COTIDIANO ESCOLAR

Para que una reforma educativa tenga éxito no basta con establecer claramente un proyecto con sus metas, propósitos, orientaciones, estructura curricular y desglose de sus elementos en los diferentes programas o etapas curriculares. Indudablemente, la existencia y consistencia de estos elementos es un aspecto fundamental e indispensable para su desarrollo, pero es necesario lograr que los docentes asuman la reforma.

En una estrategia vertical, como la que se realiza en el contexto mexicano, sin que necesariamente sea posible concebir una completamente horizontal, al profesor que está frente a grupo sólo se le asigna la tarea de comprender, asumir y aplicar la reforma. Más aún, lo que uno podría concebir como áreas grises en el plan y programas de estudios se deja a que sea cada docente, frente a grupo, quien encuentre la forma de resolverlo y construir una estrategia didáctica.

Establecer una reforma a un plan de estudios es un proyecto de trabajo de mediano plazo, una actividad técnicamente complicada, porque no sólo implica analizar aciertos y dificultades de funcionamiento del plan de estudios en vigencia, sino que también demanda que se tomen en cuenta las condiciones institucionales y académicas en las que funciona dicho plan. Hay actores permanentes en él y actores que en realidad van en tránsito. Esto es, los docentes

van construyendo en su trabajo cotidiano un conjunto de prácticas, apoyadas en la construcción o elección de una serie de recursos. En términos bourdianos, construyen un *habitus* en su trabajo académico, en donde se anudan sus perspectivas e intenciones personales en relación con su actividad docente, junto al análisis vivencial de las condiciones contextuales donde está inserta su escuela y el impacto que ello tiene en los desempeños y comportamientos cognitivos y actitudinales de sus alumnos. A lo que hay que agregar una serie de prácticas escolares institucionalizadas que generan rutinas, formas de relación y niveles de exigencia en los resultados educativos, las cuales están vinculadas con la infraestructura de la escuela.

La investigación educativa ha mostrado que el liderazgo académico del director juega un papel muy importante en lograr que los maestros de una escuela asuman la posibilidad de un trabajo colectivo que tienda a mejorar los resultados del conjunto escolar, aun en condiciones adversas.

Sin embargo, son los docentes los que auguran el éxito de la reforma al convertirla en una realidad en su salón de clases. Pero, dado el mecanismo existente para socializar la reforma, esto es, el mecanismo de arriba abajo, los docentes tienen que realizar un proceso de adopción y construcción de sentido personal de aquélla.

Este proceso requiere resolver diversos retos y conflictos. No puede, como suele decirse en ocasiones, verse sólo como un tema de cambio/resistencia al cambio. La cuestión de apropiarse una reforma es mucho más compleja. Por una parte, coloca en entredicho las prácticas docentes existentes, varias de ellas resultado de un largo proceso de conformación y construcción personal, de lecturas, discusiones entre compañeros docentes, y reflexión sobre lo que acontece en el salón de clases; por ello, los docentes que cuentan con mayor experiencia en el salón suelen ser más cautelosos ante una reforma, ya que ésta pone en entredicho una serie de prácticas pedagógicas, varias de ellas exitosas, y resultados de largos años de trabajo educativo. Por otra parte, quienes se están iniciando en su labor docente pueden ver desde una óptica más optimista el proyecto de reforma, dado que ésta es un elemento que les ayuda a ir modelando y conformando sus prácticas educativas.

En todo caso, la reforma abre un espacio de utopía, propone que lo nuevo contribuirá a mejorar la educación. Se trata de un espacio que es importante aprovechar para impulsar la reflexión de los docentes sobre las acciones que realizan con sus estudiantes, sobre su proyecto educativo, sobre las finalidades que buscan en la educación. En este sentido, la reforma abre una posibilidad de cambio, pero éste no es inmediato, sino gradual, y reclama ser acompañado, tanto por espacios de formación como por espacios de reflexión e intercambio entre los docentes.

Un reto de todo sistema educativo es cómo generar estos espacios. Espacios que tengan sentido para el trabajo docente, espacios que sean significativos por lo que ofrecen y por lo que producen. Un sistema educativo tiene el reto no sólo de armar una reforma curricular coherente, sino de ofrecer estos espacios para el trabajo del maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BM (1992), *Educación primaria: documento de política*, Washington, Banco Mundial.
- Bauman, Z. (2007), *Tiempos líquidos*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Tusquets.
- Bernal, A. (1997), “Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar”, en *Cambio educativo. Presente y futuro. Comunicaciones. VII Congreso*, Asturias, Universidad de Oviedo, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1186>>, consultado el 12 de mayo, 2013.
- Bobbit, F. (1918), *The Curriculum*, Boston/New York/Chicago/San Francisco, Houghton Mifflin, <<http://ia700306.us.archive.org/30/items/curriculum008619mbp/curriculum008619mbp.pdf>>, consultado el 3 de abril, 2013.
- Braslavsky, C. (2006), “Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social”, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e.

- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros Zorzal.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Comenio, J. A. (1972), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Charters, W. (1924), *Curriculum construction*, Nueva York, Macmillan.
- Dewey, J. (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- Díaz-Barriga, Á. (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>>, consultado el 15 de marzo, 2012.
- Díaz-Barriga, A., D. Martínez, R. Reygadas y G. Villaseñor (1989), *Práctica docente y diseño curricular*, México, UNAM/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- Jones, L. y R. Moore (2008), “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de cambio cultural”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesores*, <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>>, consultado el 6 de junio, 2013.
- Moreno, D., “Estudio preliminar” a J. Rousseau (1976), *El Emilio o de la educación*, México, Porrúa.
- Nichols, S y D. Berlinder (2007), *Collateral Damage. How highs-stake testing corrupts American's School's*, Cambridge, Harvard Educational Press.
- OCDE (2010a), “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas”, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, <<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>>, consultado el 5 de octubre, 2012.
- (2010b), “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”, Organiza-

- ción para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Instituto de Tecnologías Educativas, <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>, consultado el 5 de octubre, 2012.
- Perrenoud, P. (2010), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, México, Graó/Colofón.
- Pinar, W. (1989), “La reconceptualización de los estudios del currículo”, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez-Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Poy, L. (2013), “Cambia SEP modelo de evaluación. Incluye examen final”, *La Jornada*, 8 de agosto, 2013, <<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/08/sociedad/030n1soc>>, consultado el 6 de septiembre, 2013.
- Roe, R. (2003), “¿Qué hace competente a un psicólogo?”, *Papeles del Psicólogo*, <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/que_hace_competente%20a_un_psicologo.pdf>, consultado el 4 de abril, 2008.
- Schwab, J. (1974), *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*, Buenos Aires, Ateneo.
- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006), *Plan de estudios 2006*, México, Secretaría de Educación Pública (incluye sólo el plan de Educación Secundaria).
- _____ (2009), *Plan de estudios 2009: Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2011), *Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2012), “Acuerdo número 648, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica”, México, Secretaría de Educación Pública, <<http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/DGDCSEBA-cuerdo648.pdf>>, consultado el 8 de mayo, 2013.
- Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- Tobón, S., J. Pimenta y J. García (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Prentice-Hall.
- Wayne A. (2011), “Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standarization of the 21st century curriculum”, *Journal of*

Curriculum Studies, vol. 43, núm. 1, pp. 25-45, <<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>>, consultado el 15 de julio, 2012.

Westbury, I. (comp.) (2002), *¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*, Barcelona, Pomares.

2. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: RETO DE CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Laura Mercado Marín*¹

INTRODUCCIÓN

La educación primaria en nuestro país ha transitado por diversas modalidades de organización de los contenidos de enseñanza: desde las que buscan la sistematización por disciplinas, la globalización de acuerdo con unidades didácticas, hasta las que promueven proyectos de trabajo dentro y fuera del aula. Cada forma de organización responde a un enfoque curricular y posee su propia complejidad didáctica; es producto del avance social y del momento histórico en el que se crea, así como de las corrientes pedagógicas y psicológicas en las que sustenta sus principios y técnicas para su aplicación en el espacio escolar.

Es importante recuperar la experiencia del maestro en cada uno de estos enfoques y construcciones didácticas, porque sin duda es él quien día con día vive los dilemas sobre qué actividades le permiten avanzar en el curso y, sobre todo, propician la mejor forma de aprendizaje en sus alumnos. Por ello es que surgen preguntas e inquietudes cuando hay modificaciones o reformas curriculares –como la más recientemente incorporada en el 2009 en México en todo el país–, porque son transformaciones que conllevan cambios en la forma de pensar el para qué de la educación básica, la razón de ser de los aprendizajes en la escuela y el valor de éstos en la vida cotidiana.

El enfoque explícito en la Reforma Integral para la Educación Básica 2009 (RIEB), incorpora las competencias como eje de

1 Profesora de tiempo completo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

acción consustancial a la transversalidad y articulación del currículum entre niveles, preescolar, primaria y secundaria. Aunque pareciera que dicha transformación educativa era inminente y necesaria para lograr los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012), y al mismo tiempo alcanzar la ansiada calidad de la educación, esto no es producto sólo de la iniciativa curricular, sino de la tarea de aplicar programas, lo que de por sí es un trabajo minucioso para el maestro de educación básica, quien provee sus propios esquemas pedagógicos y de sentido a lo establecido en los programas oficiales; es él quien, para efectos de este capítulo y para quien lo escribe, hace construcción didáctica.

La serie de actividades que se desprenden de un diseño curricular novedoso son numerosas, complejas y rebasan la intención de este trabajo; sin embargo, recuperar la forma en que los maestros modifican, enriquecen o dan sentido a la tarea del cambio en el aula, es básico, no sólo para reconocer el proceso laborioso de la construcción, sino también para valorar los obstáculos a los que se enfrenta y la manera en que los resuelve en el terreno.

La RIEB ha sido objeto de múltiples miradas: de autoridades, en foros de discusión, entre especialistas, por señalar algunas, pero la voz del maestro en el aula pocas veces es requerida o escuchada. Este estudio intenta recuperar las opiniones de algunos maestros que tuvieron el primer contacto con la RIEB en el ciclo escolar 2009; se trata de maestros de primer y sexto grados, quienes nos permitieron entrar a sus salones de clase, platicar con sus alumnos, observar su trabajo y conversar sobre lo que hacían respecto a la reforma curricular.

Los temas de interés son muchos; por ejemplo, lo que hace a su visión sobre el trabajo del maestro y la reforma curricular, o las implicaciones pedagógicas del cambio, así como de sus maneras de proceder y tomar decisiones frente a los desafíos en cuanto a la concepción de las competencias, lo que significa la movilización de saberes en contextos culturales diversos o con población multicultural. En suma, hay muchas formas de apreciar la aplicación de la reforma curricular, y en ese sentido se eligió aquello que para los maestros es más cercano: su trabajo dentro del aula; aquello que se

diseña, planea, requiere imaginación didáctica y estrategias posibles para dar cabida a exigencias curriculares, pero también del propio grupo, de los padres de familia, de la escuela y comunidad en la que se ubica la experiencia.

Por esas razones son los maestros los actores principales de este texto, gracias a aquello que pudieron compartir de su experiencia respecto a la RIEB 2009 en el contexto específico del oriente de la ciudad de México.

La estructura del capítulo consta de un primer apartado en donde se explicita el propósito de investigación, así como la metodología utilizada para recabar la información y proceder a su análisis; posteriormente se plantean algunos de los conceptos centrales de los que se parte para recuperar la información en torno a la perspectiva por competencias y las implicaciones que tiene para los profesores de educación primaria; finalmente, se exponen los principales resultados del estudio, agrupados en algunas categorías que surgieron del propio discurso de los docentes participantes en la investigación.

DEL PROPÓSITO, SUPUESTO TEÓRICO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito central de la investigación fue develar las problemáticas detectadas por los maestros de primer y sexto grados de educación primaria durante el primer año de trabajo generalizado con la RIEB 2009.

El supuesto teórico general que subyace al estudio se sustenta en la idea de que los profesores poseen sus propias representaciones respecto al enfoque basado en competencias y éstas permean su forma de articular los saberes previos y formas de organizar el contenido de enseñanza, así como la evidente concreción a través del diseño de situaciones de aprendizaje.

Surgen preguntas sobre cuál es el concepto que formula el docente de educación primaria sobre el enfoque basado en competencias, en qué referentes se apoya para dar sentido a su trabajo didáctico a partir de los cambios en los programas y el enfoque por competencias, qué aspectos fortalecen sus procesos de elaboración

de secuencias de aprendizaje, o qué elementos del discurso del docente son asociados al enfoque por competencias y simbolizan potencialmente formas de representar la práctica docente.

La perspectiva metodológica adoptada tiene que ver con una orientación cualitativa de investigación, en la que las personas que viven de manera natural e inmediata los efectos de un cambio son las más indicadas para ofrecer sus puntos de vista (Taylor y Bogdan, 1996). Asimismo, tiene soporte en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993; Abric, 2001), que sostiene que las personas, por el solo hecho de vivir en sociedad, construyen creencias colectivas sobre lo que ocurre en su entorno, aquellos elementos que permiten de manera intersubjetiva dar sentido a lo que ocurre en la vida cotidiana.

Procedimiento

Se procedió a través de acercamientos paulatinos a dos escuelas primarias, a las que se tuvo acceso por ser instituciones de educación pública y donde los directivos permitieron el ingreso para observar y entrevistar a los maestros de primer y sexto grado, con la buena disposición de ellos.

Las observaciones se realizaron durante los meses de febrero y marzo de 2010, asistiendo a la escuela primaria en horario de 8:00 a 12:30 horas, dos días por semana a cada grado. Inicialmente se diseñó un guión de observación, en el cual se focalizó el desarrollo de las sesiones de las diversas asignaturas o proyectos didácticos, con especial atención a lo que el maestro indicaba al grupo, a la intencionalidad didáctica y recursos diversos que se movilizaban a través de las actividades; asimismo, a la reacción del grupo y las producciones de los alumnos, todo ello con la finalidad de valorar su grado de acercamiento y comprensión de la RIEB, en el salón de clases.

Posteriormente a las horas de observación en cada grado, que fluctuaron entre 32 y 40 horas durante todo el periodo de observación, se procedió a hacer el análisis por unidades, de acuerdo con la secuencia de aprendizaje diseñada.

En una segunda etapa se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, con cuatro maestros titulares con amplia experiencia en el servicio, que trabajaban en primer y sexto grado (cuadro 1). Para tal fin se diseñó un guión de entrevista con núcleos de problematización en torno al enfoque por competencias, las implicaciones didácticas que se apreciaban y las experiencias que ellos consideraban relevantes respecto a su primer año con la RIEB.

Los núcleos de problematización se concentraron en algunos tópicos, tales como antecedentes básicos de la trayectoria del maestro (para conocer algunos rasgos de su formación y experiencia en la educación primaria), tipo de escuela en la que laboraban, opinión sobre la RIEB, trabajo por competencias, apreciación de la organización de los contenidos en el grado por asignaturas y campos de formación, aspectos de orden didáctico sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, proceso de adaptación a los cambios y los obstáculos apreciados para comprender el enfoque y, finalmente, los términos asociados a éste. Las características generales de los casos se concentran en el cuadro 1.

CUADRO 1

Características generales de los participantes en el estudio de casos

Núm. de caso	Género	Tipo de escuela primaria	Grado que atiende	Años de servicio	Formación	Experiencia en el grado
1	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	1º	27	Educación Normal	Regularmente tiene primer año.
2	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	1º	23	Educación Normal	Regularmente tiene primer año.
3	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	6º	15	Educación Normal	Regularmente tiene quinto o sexto.
4	Femenino	Pública, urbana, turno matutino.	6º	24	Educación Normal y Psicología	Todos los grados, pero regularmente quinto o sexto.

En fase posterior a la aplicación de entrevistas se realizó el análisis de los registros de observación, las respuestas obtenidas a través de cada entrevista y se obtuvieron algunos diseños de secuencias de aprendizaje para triangular la información. Esta última es una es-

trategia metodológica utilizada en la investigación cualitativa para validar la información obtenida a través de más de una fuente, en este caso a través de dos técnicas y un documento (Bisquerra, 2004).

PERSPECTIVA POR COMPETENCIAS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

El término *competencia* proviene de los primeros trabajos elaborados por Chomsky en la década de los cincuenta (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), en la lingüística; sin embargo, también se empleó en el campo laboral y del mismo ha llegado al ámbito educativo en la década de los noventa sin que, a juicio de los expertos, haya mediado un trabajo conceptual de corte pedagógico para aplicarlo (Díaz-Barriga, 2006, 2011).

El que haya sido utilizado en el campo laboral lo dota de un significado operacional o mecánico, como si fuera aquello que permitiera operar determinado aparato o instrumento, sin que se proponga un enfoque desde otros horizontes de mayor cercanía con el ámbito pedagógico, como la intencionalidad, el objeto de estudio o la mirada ética sobre su abordaje, y no sólo su uso, aplicación o beneficio.

Esta carencia tiene repercusiones en lo que realmente cambia con la reforma curricular, debido a que, al carecer de mediaciones conceptuales, las corrientes o principios pedagógicos que se encuentran en la experiencia acumulada del docente se activan en el momento de planear o diseñar las secuencias de aprendizaje.

Es decir, hay principios pedagógicos que orientan respecto a la modalidad de trabajo que se desea emprender, sea una de ellas la relación con el conocimiento, la magnitud o implicación que genera a partir de una actividad de reconocimiento de los materiales de trabajo, o bien la finalidad de la explicación o el momento propicio para brindar información extra al alumno. Se pone en juego la capacidad del docente para generar la mediación entre la necesidad de saber de los alumnos y el conocimiento disponible para ser analizado, reconstruido o cuestionado.

Asumir una postura para trabajar por competencias requiere de avances paulatinos en la práctica, de acuerdo con el desarrollo del

alumno, con aquellas teorías de base con las que el maestro haya encontrado experiencias exitosas o con resultados de aprendizaje en el grupo. Los contenidos no desaparecen, así como tampoco las teorías del aprendizaje y las perspectivas didácticas; están allí, deben estarlo con el fin de dotar de sentido y significado a las actividades propuestas, no se podrían traducir si no fuera por lo que ya se sabe que implican las actividades y su intencionalidad didáctica.

Al respecto Perrenoud (1999), estudioso del tema, afirma que la entrada de las competencias al aula no significa que salgan de ella los contenidos de orden conceptual; al contrario, éstos son indispensables para el maestro, con el fin de orientar las actividades hacia la mejor comprensión por parte del alumno, pero también para que uno de los puntos de articulación en el proceso pase por la generación de conceptos, de formulaciones abstractas con las que se pueda aplicar el conocimiento a otras situaciones o problemas, dentro o fuera del campo de formación en el que se esté trabajando en el aula en esos momentos.

Es indispensable no perder el telón de fondo como educador, es decir, la concepción de para qué y cómo educar, así como no descuidar la comprensión y actuación congruente en la relación pedagógica entre el maestro, el conocimiento y el alumno, con los recursos al alcance para ser empleados. Por ello se sustenta que los maestros de educación primaria poseen sus propias concepciones sobre lo que significa educar, las estrategias de enseñanza y los diversos medios para lograrlo. Al emplearse el enfoque basado en competencias, el maestro recibe el nuevo plan y programas, analiza la iniciativa y busca la relación con sus propios referentes, construidos durante su trayectoria y experiencia (como se pudo apreciar en las observaciones y entrevistas de los participantes en el estudio).

Las aproximaciones hacia el concepto de competencia han advertido en torno a una traducción del término como *objetivos*, lo cual remite al alcance de logros en el comportamiento del alumno. Esto en décadas anteriores ha sido objeto de discusión, en tanto deja de lado perspectivas didácticas producto de la construcción del proceso de aprendizaje, en el que el alumno juega el papel central, por encima del maestro y la intencionalidad didáctica.

La noción de competencia planteada en la RIEB alude a las exigencias del mundo contemporáneo y la necesidad de participar y resolver problemas de carácter práctico, de tal suerte que la educación básica contribuya al desarrollo de competencias para ampliar y mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad compleja, por eso afirma que se entiende como competencia “a la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”, y por eso se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2009: 41).

Las competencias para la vida, establecidas en el perfil de egreso, son para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones y para la convivencia. Todo ello considerando que las competencias movilizan y dirigen los componentes hacia la consecución de objetivos concretos y se manifiestan de manera integrada (SEP, 2009: 40).

Es importante señalar que el mismo plan de estudios 2009 advertía, desde su aparición, que el hecho de poseer conocimientos o habilidades no significa por sí solo ser competente: “se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad” (SEP, 2009: 40).

La tarea del maestro es propiciar la movilización de saberes, concepto definido como

saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer [...], se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta (SEP, 2009: 41).

La movilización de saberes es de una gran complejidad tanto para el profesor como para el especialista en el campo, como lo han señalado autores como Tardif (1999) y Scallon (2004).

Los términos *movilización* y *eficacia* expresan la idea de que las competencias suponen una apropiación, una utilización de los con-

tenidos nocionales, de habilidades intelectuales y sociales, para conseguir un objetivo claramente identificado. Por ejemplo, para Scallon (2004), la movilización de recursos no se reduce a la aplicación de una habilidad o de un saber hacer, porque implica más que un simple desplazamiento de saberes o de saber-haceres de una situación familiar a alguna otra, lo que para algunos autores significa realizar la transferencia de conocimientos a otras situaciones (Tardif, 1999).

En ese sentido, transferir se refiere a transponer o recontextualizar un conocimiento de una situación inicial a una u otras muchas situaciones nuevas (Tardif, 1999).

El papel del maestro sería el de colocar al alumno dentro de situaciones de aprendizaje en las cuales pueda movilizar cognitivamente sus recursos, a fin de realizar una tarea compleja o resolver un problema. Por ejemplo, pensar en los recursos que el alumno debe movilizar para leer un texto, los cuales pueden ser, entre otros, el reconocimiento de las letras del alfabeto, el sonido de las letras y su unión en palabras, la pronunciación de acuerdo con la grafía y el fonema, el posible silabeo, la comprensión de la palabra y ésta dentro del texto, las imágenes o marcas tipográficas que acompañan al acto lector.

Por esa razón es que la movilización de recursos, habitualmente asociada con un conjunto de adquisiciones escolares, no es la única necesaria, sino que debería incluir las experiencias, habilidades e intereses, porque son los que pueden ayudar a resolver el problema de que se trate o el proyecto en el que se inserta el desarrollo del aprendizaje.

La existencia de varios recursos ha dado lugar a clasificaciones; una de ellas los divide entre externos e internos (Scallon, 2004). Los externos se definen como aquellos de que el alumno quiera hacer uso a fin de apoyarse en el medio social y cultural, pueden estar en la clase o la escuela y ser utilizados en forma concreta o abstracta, mientras que los internos aluden a la interiorización de los saberes, tanto conceptuales como procedimentales y axiológicos.

Sin embargo, la tarea de diseñar situaciones de aprendizaje que permitan dicha movilización de saberes no es sencilla, dado que exis-

te una jerarquía de situaciones (Scallan, 2004), entre las cuales se aprecian tres: de conocimientos, de habilidades y de competencias. Aclaremos en qué consiste esta diferenciación.

En primer lugar las situaciones de conocimientos pueden ser aquellas que requieran el uso de la información, como los ejercicios, los exámenes con respuesta corta (falso y verdadero; elección múltiple), porque favorecen la adquisición de conocimiento de tipo declarativo. Implican actividades de aprendizaje que a través de la repetición o ejercicio permiten la memorización de hechos, reglas, fórmulas, algoritmos, etcétera. Este tipo de situaciones de aprendizaje pueden ser de utilidad, pero si el alumno no logra transferirlas a un nuevo contexto o a una tarea más compleja que exija una aplicación de las nociones, pueden olvidarse y ser poco significativas para la resolución de problemas.

En segundo término las situaciones de habilidades exigen un esfuerzo suplementario, porque se solicita al alumno efectuar un ejercicio en el interior de un contexto. Éste es el caso de situaciones de resolución de problemas, que se presentan como situaciones nuevas para el alumno. En este caso el alumno es quien, haciendo uso de sus saberes y saber-haceres, explora el problema planteado y elige a través de cuáles estrategias puede resolverlo. En este caso el problema puede tener una sola respuesta, lo cual cierra la experiencia a ese caso, dejando fuera otras situaciones que podría enfrentar en la realidad.

Un tercer nivel lo constituiría un problema o tarea compleja, que requiera la conjunción de saberes y saber-haceres y pueda ser transferible a situaciones que se viven y demandan acciones en la realidad. Por ejemplo, cuando el alumno elabora una producción escrita, como una carta a un editor de una revista, o produce un texto literario.

Aún más, podría existir un cuarto nivel: cuando el problema por resolver está centrado sobre competencias de varias disciplinas, lo cual hace de la situación de aprendizaje una situación interdisciplinaria y compleja. En ese mismo tenor, una intención educativa que provenga de varias disciplinas y atienda a competencias transversales incluiría otras características, como ser integradora, compleja y

significante. Un ejemplo de este tipo de situaciones se presenta en la escuela primaria cuando el grupo participa en la organización de una semana de sensibilización sobre un problema que afecta a la comunidad escolar y requiere poner en juego múltiples saberes y saber-haceres, una intencionalidad de transformación y tareas de varias disciplinas que se integran bajo un mismo proyecto. Un caso específico podría ser el observado en una escuela primaria sobre el uso del agua, o el tema de la alimentación y adecuada nutrición en la familia.

Los maestros constantemente diseñan situaciones de aprendizaje, pero difícilmente visualizan todas las competencias o saberes que logran movilizar. La mayoría valida las actividades por el gusto que demuestran los estudiantes al ejecutarlas y evalúan la actividad en un sentido global, lo cual no es equivocado, pero evidencia que la complejidad no es todavía parte de un dispositivo pedagógico en la formación del maestro que permita percibir el nivel de complejidad de antemano. En estos casos, en nuestro estudio con maestros mexicanos, son los papás quienes participan activamente en la realización de varios proyectos, situación que, sin ser inconveniente, plantea posibles obstáculos para reunir los recursos dentro de la institución y en el tiempo de la jornada escolar en busca de la producción final deseada.

Nivelar o graduar las actividades es una tarea compleja, que sólo maestros con mucha experiencia pueden valorar y, habitualmente, cuando definen una situación de aprendizaje de este tipo, la plantean al grupo considerando al mismo tiempo las etapas por las que transitará el proyecto para desarrollar un proceso de avance en cada estudiante o grupo escolar.

Los maestros de educación primaria han sido formados a través de planes de estudio por asignaturas, con un enfoque más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, basado en actividades de primer o segundo nivel, y muy pocas de tercer y cuarto nivel. Esto probablemente también influye en la percepción de las actividades para el desarrollo de competencias, las cuales se consideran “muy complejas”, como “pérdida de tiempo” o, en sentido opuesto, “demasiado sencillas”.

Sin embargo, en algunos casos, sobre todo en los grados superiores, como sexto, los maestros sí se apoyan en conocimientos y situaciones de aprendizaje en las cuales se puede establecer un nivel de resolución de problemas, ya sea para recuperar lo que sabe hacer el alumno con anterioridad o para extrapolar el conocimiento hacia otras disciplinas.

PROCESOS DE ACERCAMIENTO AL ENFOQUE DE LA RIEB

A diferencia de otras experiencias de formación continua, en el 2009 se dio a conocer la RIEB, en su etapa de generalización a primer y sexto grados, a través de un diplomado organizado por la SEP y la UNAM, iniciativa que generó una sinergia entre la potencialidad de investigadores educativos, maestros universitarios, maestros normalistas y diseñadores curriculares. Los maestros comenzaban el ciclo escolar y algunos de ellos no tenían idea de que existía un diplomado, sin embargo sabían algo al respecto de las competencias.

En un primer momento los maestros entrevistados expresaron sus impresiones sobre la reforma y en especial sobre la comprensión del enfoque basado en competencias. En una siguiente etapa, una vez que se visitó al maestro en el aula, se recuperaron las impresiones sobre el proceso didáctico y la evaluación, dado que ya se había experimentado con ella en los diferentes bloques de contenido.

Los casos que permitieron la observación de su trabajo y respondieron la entrevista fueron de maestros con experiencia en diversos grados escolares y que también habían vivido la Reforma de Educación Primaria de 1993, en la que se modificaron programas y libros de texto.

Maestros de primer grado

A partir del inicio del ciclo escolar los maestros platicaron con los padres y madres de familia, porque en primer grado, afirman, “es indispensable contar con el apoyo de los padres”; y les explicaron

que éste era otro sistema y que llevaría más tiempo la adquisición de la lectura y la escritura, especialmente porque el programa indicaba que había que darle tiempo al niño para redescubrir el sistema del lenguaje. Sin embargo, al transcurrir dos o tres meses, comenzaron a asistir los padres de familia preocupados por el poco avance que veían en sus hijos, principalmente en el caso 1.

El docente del caso 1 reconoció que trataba de seguir el programa, pero también se apoyaba en sus propios materiales, que ha ido elaborando durante muchos años de servicio (más de 20), y que consisten en figuras, identificación de palabras con imágenes, construcción de móviles, elaboración de un alfabeto móvil y sílabas asociadas con imágenes, que se conocen como “las carretillas” y con las cuales los alumnos aprenden muy rápido a leer y a escribir.

Respecto a los proyectos de español que propone la RIEB, menciona que sí los lleva a cabo, que los niños “se divierten mucho”, pero no se aprecia el aprendizaje en lectura y escritura.

En cuanto a los retos o dificultades para trabajar por competencias, los maestros admiten que es un enfoque desconocido para ellos, que ni como estudiantes ni como docentes habían tenido oportunidad de conocer y menos aún practicar. Lo están intentando en su grupo, pero no comprenden en qué consiste la diferencia.

Sí aprecian que los libros de texto son diferentes y que “cuesta trabajo encontrar los ejercicios que corresponden al contenido que estamos viendo”, además de que los padres de familia no pueden apoyarlos porque en ocasiones tampoco entienden los ejercicios.

Al respecto se transcriben dos párrafos de entrevista que ilustran lo anterior (las abreviaturas indican número de entrevista, género del profesor, grado y años de experiencia):

Los libros [de texto] son poco funcionales, a la fecha... [abril, 2010] no tengo el plan y el programa, ya vi los libros de texto... pienso que es cuestión de cultura [...] Con la Reforma [RIEB], los padres atacan mucho a los maestros... dicen, es que no hacen nada, no veo ni una plana... Los padres ven los libros, no hay actividades que se puedan hacer en ellos, como antes, hay incongruencias, muchos errores... hay rumores de que van a cambiar los libros... (E2, Ma, 1º, 24, p.1).

La reflexión en este sentido se centra en la escasa difusión que la RIEB tuvo para efectos de que los maestros se familiarizaran con ella, además de la escasez de recursos para analizar con precisión en qué consistían las situaciones de aprendizaje o las estrategias para facilitar el aprendizaje de acuerdo con una perspectiva centrada en el alumno.

Algunos maestros expresaron cómo se enteraron de la RIEB y cuál fue su reacción; sea el caso de una maestra:

A mí siempre me ha gustado actualizarme, cuando yo supe que en el siguiente año entraría la reforma, porque llegaron unos folletitos, dije, yo sí, por si acaso, me voy a ir al curso, a ver de qué se trata. La información [sobre la reforma] debería ser antes de que tengas el grado [1°] (E1, Ma, 1°, 27, p.1).

Las expresiones anteriores muestran que aunque la maestra había escuchado que se llevaría a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en educación primaria, no había tenido mayor información sino al final del ciclo escolar y prácticamente a unas semanas de que iniciara el siguiente. Dicha situación provocó inseguridad respecto a querer asumir el grado; en el caso de otros maestros, prefirieron postergar su “entrada a la reforma” y otros más acudieron a internet para informarse sobre programas y libros de texto.

Sin duda, lo anterior genera desconcierto para el maestro, que nunca había escuchado sobre el enfoque basado en competencias o, si bien tenía referencias teóricas, podría no saber cómo llevarlo a la práctica, por lo que algunas maestras reconocen haber acudido a sus referentes previos y experiencia en la práctica docente, para apoyarse en lo que “sí daba resultado con los niños”. El siguiente fragmento de entrevista puede ilustrarlo:

La lecto-escritura es esencial en primer grado, en cuanto a los libros, las actividades que retomo son las que aportan algo para los niños, por ejemplo en concepto de número... soy maestra tradicional, y no tengo claro lo que se pretende, por eso sigo mi sistema (E2, Ma, 1°, 24, p.1).

Maestros de sexto grado

En los entrevistados de sexto grado se aprecia un mayor conocimiento de la RIEB, menos conflicto con el cambio de enfoque, porque consideran que existen proyectos que los estudiantes realizan y los motivan, como es el proyecto del programa de radio en Español; sin embargo, el problema que ellos aprecian es la falta de tiempo para la realización, dado que en el sexto grado hay que preparar muchas actividades de evaluación, como la prueba ENLACE y las bimestrales, además de los múltiples concursos, entre ellos del Himno Nacional, o el de la Canción Mexicana, que no permiten desarrollar con mucha amplitud y profundidad los proyectos planteados, aunque confiesan que trabajar de esta nueva manera les llama la atención a los adolescentes, porque pueden socializar más entre compañeros y se facilita el trabajo en equipo.

Respecto al inicio de la reforma, los maestros comentan lo que significó para ellos en un primer momento:

Conflicto existencial, pasaba por un cambio, mi preocupación era si iba a perder mi sentido de responsabilidad... el último día del ciclo escolar anterior nos dicen que venía la reforma a 6° grado... entonces tomé curso sobre la reforma... el coordinador dijo, así como ustedes están en la noche... yo también... tomé el curso en el centro de maestros (E3, Ma, 6°, 15, p.1).

Las otras reformas (1993) eran más formales, más centrada en los contenidos, esta reforma está más centrada en el niño, en el razonamiento, en la reflexión, en su formación integral, y en los otros un poquito más centrado en lo administrativo, en los términos, propósitos, objetivos, y esta reforma como que no... (E4, Ma, 6°, 24, p.1).

Las dificultades que han encontrado coinciden con las de los maestros de primer grado en cuanto a la falta de programas del grado y libros, que llegaron con retraso y por esa razón hubo que elaborar otro tipo de ejercicios en los cuadernos del alumno:

En la reforma... me encontré con la limitante de que no tenía programa, le pedí a algunos alumnos que bajaran algunos materiales de

internet para que pudieran consultarlos, también me inscribí en el diplomado, pero no lo terminé, por causas personales, yo pedí un grupo con reforma para este año... (E4, Ma, 6°, 24, p. 2).

La preparación de los alumnos de sexto grado para la prueba de ingreso a la secundaria también es motivo de preocupación para los casos 3 y 4, porque advierten que es necesario trabajar con mucha rapidez, haciendo uso de guías y organizadores gráficos para sintetizar la información, y eso lleva tiempo durante el ciclo escolar. Una de las maestras afirma al respecto: “Ellos estudian y elaboran sus propios mapas conceptuales, por ejemplo en Historia, ubicación, religión, tipo de gobierno, organización social... eso lo aprendí de los niños de las escuelas particulares” (E3, Ma, 6°, 15, p.2).

Algo que llama la atención en el caso 3 es la necesidad de incorporar otros recursos, como guías de estudio o libros fuera del currículum oficial o los materiales disponibles en la educación pública, con el fin de que los alumnos tengan una información más completa. Es tal vez un complemento del currículum oficial, o un currículum paralelo:

El sexto grado es el más sencillo... porque ellos ya han logrado consolidar ciertos conocimientos y en 6° los aplican... en cuanto a los contenidos no es complejo... sí me siento presionada por otras cosas externas, entre otras la preparación para el examen de ingreso a secundaria, la guía sí, la de [editorial comercial], y le llamé para decirle que su guía está mal hecha (E3, Ma, 6°, 15, p.3).

El enfoque basado en competencias en educación, para los casos 3 y 4 no significa un cambio significativo en su forma de enseñanza, porque consideran que los alumnos son hábiles y al proponer suficientes ejercicios pueden ser más competentes. El concepto de competencia está relacionado con la creencia de competencia como el dominio a través del ejercicio de un tema, actividad o tarea. Finalmente, se aprecia la ejercitación como una vía para el dominio de un saber.

A continuación se preguntó sobre los principales términos asociados al de competencia, y ésta fue una respuesta:

Asocio competencia con habilidad, capacidad y desempeño. Habilidad porque se requiere para enfrentarse a las diferentes situaciones y resolverlas en la vida. Capacidad es preparación y ponerla en juego para resolver algún problema, y desempeño, hacer bien las cosas y ser eficiente (E4, Ma, 6º, 24, p. 2).

En ningún caso se advierte la presencia de la integración, de movilización de recursos cognitivos, aunque sí en relación con la necesidad de saber y saber hacer.

Durante la observación en el aula la mayor parte de situaciones de aprendizaje se concretaban en actividades, algunas con cercanía al conocimiento, otras a las habilidades y al desempeño, algunas más a fines de evaluación, pero no se advertía la intención de propiciar la complejidad a partir de la situación y sus múltiples formas de interrogarla.

Considero que la causa de estos resultados puede ser el temor a plantear situaciones de aprendizaje que desborden la organización social del grupo, o también la falta de profundidad en el conocimiento de los contenidos disciplinares, o bien la falta de transposición didáctica para encontrar enlaces de tipo transversal entre contenidos de diferentes asignaturas.

Lo que se pudo constatar es que la forma en que la planeación del aprendizaje se elabora está sustentada en otro paradigma distinto al del desarrollo de competencias, más cercano a la adquisición de saberes conceptuales, a la aplicación en el mismo campo de origen de la disciplina y no en otras diferentes, así como a un ciclo permanentemente ligado a la evaluación como mecanismo de certificación de saberes.

Al respecto, un caso comenta:

En cuanto a lo que observo que sí funciona es que me ha facilitado que los niños sean receptivos, les es más significativo... aunque se me dificulta en cuanto a los tiempos, porque a veces no alcanzo a terminar o se lleva demasiado tiempo un proyecto... he tenido que hacer muchos reajustes, porque la forma de planificar es diferente... porque hay que tener más identificadas las competencias, no sé cómo plantearlas, yo estaba planificando como antes, clase por día, asesoría, como que era

lo mismo. Se comparten las ideas pero no se clarificó. Le voy a ser muy honesta, lo entrego [la planeación didáctica] como me lo indica la autoridad, el caso es que a ti te sea útil, por ejemplo los aprendizajes esperados (E4, Ma, 6º, 24, p.2).

No hubo respuestas relacionadas con el trabajo áulico en específico. Llama la atención que veían la planeación didáctica igual, aunque los programas fueran diferentes; y percibían la metodología en las diferentes asignaturas como algo que no variaba significativamente; por ello, no entendían la necesidad de modificar los programas.

Sobre los contenidos, había comentarios en torno a la asignatura de Historia, en donde encontraban desfases entre épocas y consideraban escaso el tiempo para trabajar por proyectos.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS

Los maestros apenas si se habían reunido para elaborar sus planeaciones, y las dudas sobre los términos utilizados y el enfoque por competencias no se hicieron esperar, dado que este enfoque requiere poner en relación la serie de asignaturas del programa y los proyectos que se deben realizar, tomando en cuenta muchos factores, entre ellos las propias estrategias del estudiante, para organizar las actividades de acuerdo con ellas, a fin de incluir a todos los alumnos y democratizar la adquisición de los aprendizajes.

Un caso expresa lo siguiente:

El gobierno está planteando que el alumno sea competente para la vida... que nosotros comprendamos... que tenemos que hacer de nuestros niños y del conocimiento algo útil para que ellos lo puedan aplicar... En cuanto a los contenidos es lo mismo, aunque la modalidad

ha cambiado, porque hay transversalidad con las materias básicas, español, matemáticas, formación cívica y ética; eso nos está causando mucho conflicto, porque eso no es tan fácil que lo podamos lograr; en cuanto a la evaluación formativa, no sólo cuantitativa, es una visión

distinta, que los maestros realizamos al ver cuál es el proceso que siguen los niños para aprender (E3, Ma, 6º, 15, p.2).

¿Qué requiere saber el maestro para ello? Entre otras cosas, el saber sobre los contenidos implicados en los aprendizajes esperados, es decir, en las nociones que subyacen en la producción de un saber que debería ser propiciado a través de diversas situaciones de progresión evolutiva para la adquisición de mayores niveles de comprensión o desempeño dentro de una familia de saberes.

Es preciso explicar que una familia de saberes se refiere al conjunto de conocimientos de diverso orden que se requieren y relacionan entre sí para dar lugar a la comprensión de un hecho o la realización de una tarea o resolución de un problema. Son elementos relacionales que permiten sostener la construcción del pensamiento y al mismo tiempo permiten aprender a través de la actividad o trabajo.

Lo anterior demanda al maestro saber plantear situaciones de aprendizaje, de tal forma que el alumno ponga en marcha sus recursos (combinatoria de saberes) y los aplique, y al mismo tiempo se evite la pérdida de sentido de las actividades; es decir, se trata de que la situación en su conjunto sea una oportunidad para encontrar otras relaciones entre los saberes que el estudiante no había descubierto o sobre las que no había reflexionado.

Si estas situaciones de aprendizaje son pertinentes respecto a la familia de saberes que se desea activar, y al mismo tiempo respecto a las características e intereses de conocimiento de los alumnos, existe una relación que desemboca en una acción o serie de acciones que provocan una producción o varias en donde se ha puesto en juego el conjunto de recursos cognitivos por parte del alumno.

Estas situaciones de aprendizaje pueden surgir de los programas oficiales, pero también de la creatividad e intuición didáctica del maestro, quien constantemente se ve impulsado a relacionar las actividades, ya sea en aras del interés de los alumnos, o bien en función del tiempo, factor implacable en las jornadas escolares.

De esta forma, la competencia puede definirse como la capacidad de una persona para movilizar, de manera integrada, los recur-

tos internos y externos para hacer frente eficazmente a una familia de tareas complejas.

Las situaciones de aprendizaje deben ser suficientemente significativas y complejas para incitar a los alumnos a movilizar y utilizar eficazmente los recursos. Es justamente esta capacidad del alumno para aplicar, y después para reutilizar sus recursos y transferirlos a diferentes contextos, lo que le permitirá jugar con su competencia. Para Jonnaert,

los conocimientos están situados en un determinado contexto y las competencias no pueden definirse más que en función de situaciones. El concepto de situación es el elemento central del aprendizaje, es en situación que el alumno construye los conocimientos situados y desarrolla competencias (2001: 19).

La cita anterior marca con precisión la importancia del contexto o enseñanza centrada en las relaciones y necesidades del entorno donde el estudiante reside y, aún más, sobre un problema en particular por resolver, es decir, *situado*, porque es el contexto lo que da sentido a la necesidad de saber y permite al profesor adquirir conciencia en torno a qué áreas de interés puede diseñar las situaciones didácticas –también llamadas situación-problema didáctico (Durand y Chouinard, 2006), o tareas fuente (Tardif, 1999), o de exploración (De Ketele, 1996)–, todo con el fin de impulsar la movilización de recursos internos, y por ende, competencias en el estudiante.

¿Qué piensan los maestros sobre las situaciones de aprendizaje?

De acuerdo con los casos entrevistados, las situaciones de aprendizaje son, en principio, actividades para llamar la atención de los alumnos, cuestión que es válida en el sentido de la planeación didáctica; sin embargo, la noción de *situación de aprendizaje* en un sentido complejo, para provocar la movilización de varios recursos cognitivos, no está aún del todo incluida en los proyectos de trabajo en el aula, al menos no intencionalmente. Para los maestros el término conocido es el de *secuencias didácticas*, entendidas como procesos a través de los cuales los alumnos llegan al conocimiento, mediante el

cual se les brinda información (declarativa), la cual será evaluada en su ejecución mediante un examen, habitualmente, escrito.

Los maestros utilizan la expresión *situación-problema* o *problema didáctico* para la elaboración de nuevos aprendizajes (nociones, procedimientos, etc.). En realidad, los problemas se asocian con aquellos relativos a los alumnos que tienen dificultades para comprender, son distraídos o bien no cumplen con las tareas designadas.

Es necesario cambiar esta concepción por otra que dé paso a un tipo de situaciones organizadas por el maestro para conjuntar un grupo dentro de un nuevo aprendizaje; es decir, aquellas que Tardif (1999) denomina “tareas fuente” –también llamadas de “exploración”– para identificar los dispositivos que permiten la apropiación de saberes y de saber-haceres construidos por los alumnos para apoyar la reflexión y la investigación.

De acuerdo con este enfoque, las situaciones de aprendizaje invitan desde un primer momento a apreciar los procesos empleados por el alumno en la resolución del problema propuesto sin dejar de valorar el producto final, sobre todo cuando los alumnos están confusos. Su objetivo primordial consiste en la movilización de competencias.

Al observar algunos grupos de primer grado se aprecia que las situaciones de aprendizaje son las que el programa sugiere, por ejemplo, elaborar un cancionero. Los maestros incluyen actividades como elegir una canción, leerla, ilustrarla, representarla e incluso editar el cancionero para integrar todas las propuestas de los niños. A través de todas ellas se despliega una gran cantidad de competencias en diferentes niveles progresivos de avance. Es una situación de aprendizaje muy poderosa, sobre todo porque involucra al grupo y trasciende a otros espacios de la escuela y comunidad.

Una de las reflexiones en este sentido es hasta qué punto esa situación posibilitó, por ejemplo, el desarrollo de la competencia lectora en los niños, la expresión oral y escrita, la capacidad creativa para la representación o interpretación del sentido del mensaje y la socialización en el aula, entre otros aspectos que es necesario valorar y tomar en consideración para realizar una evaluación formativa, para detectar los aspectos en los que el niño va evolucionando y aquellos que es necesario mejorar mediante otras activi-

dades complementarias y específicamente diseñadas para ello. Esto no es fácil de desarrollar cuando se tiene un grupo numeroso; sin embargo, sería conveniente intentarlo para conocer la evolución de los alumnos.

Durand y Chouinard (2006), mediante el esquema del cuadro 2, proponen las características de una situación de aprendizaje.

CUADRO 2

Principales características de una situación de aprendizaje

Características	Explicación
1. Es significativa, auténtica y contextualizada.	La situación de aprendizaje propone un problema ligado a la vida de todos los días. Tiene sentido para el alumno. El problema por resolver permite perseguir una intención educativa y suscita la motivación y compromiso del alumno.
2. Es compleja.	La presencia de un desafío por enfrentar o de un objetivo por alcanzar anima al alumno a resolver un problema. Todas las tareas contribuyen a la resolución de ese problema y favorecen la transferencia. El alumno puede encontrar aplicaciones en diferentes contextos.
3. Suscita la movilización de numerosos recursos.	La situación de aprendizaje anima al alumno a movilizar un conjunto de recursos (saberes, saber-hacer y saber-ser), con el fin de aportar una solución al problema planteado. Esos recursos son claramente identificados en la planeación. Además el alumno tiene acceso a diversas situaciones externas, humanas y materiales.
4. Supone una producción que tiene un propósito específico o responde a una necesidad establecida de antemano.	Cada situación de aprendizaje finaliza con una producción única, destinada a un público (alumnos de la clase, alumnos de otras clases, padres, etc.). El alumno utiliza su creatividad para formular respuestas originales. El maestro utiliza muchos criterios para valorar la eficacia y la calidad de la producción. Los criterios de evaluación son conocidos por el alumno.
5. Se realiza de forma colaborativa.	Algunas situaciones de aprendizaje animan a los alumnos a trabajar en equipo o a colaborar entre ellos.
6. Se desarrolla en un tiempo establecido.	El alumno cuenta con el tiempo necesario para realizar las tareas. La duración es variable, algunos periodos, días, semanas, etc.
7. Forma parte de una familia de situaciones de aprendizaje.	Más de una situación de aprendizaje es necesaria para inferir el desarrollo de una competencia. El maestro las planifica asegurando una progresión gradual para la guía y de la dificultad en las tareas propuestas.

Fuente: tomado de Durand y Chouinard (2006: 143).

Una situación de aprendizaje es más elaborada que una actividad; se desarrolla en un corto lapso de tiempo y es de menor amplitud que un proyecto.

En el proceso se afirma que la planeación y la evaluación van de la mano porque posibilitan programar una serie de actividades o tareas con el fin de asegurar el desarrollo individual de cada alumno, lo cual permitirá acercarse paulatinamente a las competencias por desarrollar especificadas en el programa.

El verdadero reto para el maestro es construir tareas que incluyan los diversos niveles de aprendizaje de los alumnos, es decir, no limitarse a tomar en cuenta lo que ya saben, sino incorporar aquellas actividades que van a provocar desafíos (Perrenoud, 1999), sin que los diseños didácticos sean muy estructurados o rígidos, a fin de que los alumnos puedan tomar decisiones y tengan iniciativa para poner a prueba sus ideas y desarrollar creativamente sus producciones.

Esta dificultad para el maestro implica que él establezca las indicaciones de manera clara y abierta para dejar a los alumnos un cierto nivel de libertad sobre el desarrollo de las acciones que realizarán. La planeación consiste en asegurar la coherencia de las situaciones de aprendizaje y de evaluación de manera global para el conjunto de situaciones y de manera específica para cada situación.

De acuerdo con Durand y Chouinard (2006), la planeación de la situación de aprendizaje se hace en forma paralela a la planeación de la evaluación porque de esa manera el maestro tiene identificadas las competencias y los conocimientos que los alumnos deben explorar para resolver el problema planteado, y así elige o diseña las herramientas de evaluación que le servirán para recabar los indicios del aprendizaje.

La planeación es un elemento central que podría permitir al maestro visualizar en qué momentos se pueden hacer las transferencias en el interior de un grado o en un nivel escolar.

Sin embargo, en la presente investigación se observó que la planeación se apreciaba como un formato que hay que llenar y no tiene todavía un sentido auténtico para la valoración del desempeño del alumno; asimismo, que no se aprecia el valor que posee la planeación para que el maestro resignifique su trabajo profesional. Nadie como él sabe qué y cómo aprenden los estudiantes y, sin embargo,

no reconoce en dicha actividad más que un acto protocolario o administrativo. ¿Cómo propiciar que suceda algo más con respecto a la posibilidad de crecimiento y formación profesional del docente en este sentido?

Con respecto a las situaciones de aprendizaje y su potencialidad para la movilización de competencias en los alumnos, la mayoría de actividades analizadas se concentra en las siguientes características:

1. La situación de aprendizaje propone un problema ligado a la vida de todos los días.
2. Algunas veces tiene sentido para el alumno.
3. Presenta un desafío u objetivo que anima al alumno a resolver un problema.
4. Cada situación finaliza con una producción única, destinada a un público, y utiliza algunos criterios para valorar la calidad de la producción.
5. Algunas situaciones de aprendizaje animan a los alumnos a trabajar en equipo o a colaborar entre ellos.

Lo que todavía no se aprecia en las situaciones de aprendizaje es que:

1. La situación de aprendizaje tenga siempre sentido para el alumno y suscite su compromiso.
2. Todas las actividades contribuyan a la solución de la situación de aprendizaje planteada o la resolución del problema para favorecer la transferencia y exista la posibilidad de encontrar aplicaciones en diferentes contextos.
3. Permitan la movilización de mayor conjunto de recursos y éstos sean identificados desde la planeación.
4. El alumno tenga acceso a diversas situaciones externas, humanas y materiales.
5. Se utilice mayor cantidad de criterios para valorar la producción y su calidad.
6. Dichos criterios también sean conocidos por el alumno de antemano.

7. Propicien trabajar en equipo o colaborar entre ellos.
8. Se tenga mayor tiempo y sea suficiente para realizar las tareas inherentes a la situación de aprendizaje planteada y ésta propicie el alcance del propósito imaginado.
9. Se distinga la progresión gradual de las situaciones de aprendizaje y se prevean los apoyos o guías de acuerdo con la dificultad de las tareas propuestas.

Es necesario reiterar que las sesiones de trabajo se llevaron a cabo en escuelas de horario regular en donde el tiempo para efectuar las actividades es menor que en otras escuelas de jornada ampliada. El trabajo con situaciones de aprendizaje para la movilización de competencias requiere mayor tiempo y flexibilidad para que el desempeño del alumnado, incluidos sus distintos ritmos de trabajo, sea respetado y se avance en un clima de confianza y tranquilidad, y que no se sienta presionado, para que pueda ser creativo, libre para pensar y aprender.

Con respecto a las competencias transversales, se debe reconocer que éstas son más difíciles de valorar, debido a que interactúan entre ellas y con otras competencias; sin embargo, se requiere que la situación elegida comprenda muchas actividades interrelacionadas y que sea suficientemente compleja como para favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias tomando en cuenta las adquisiciones de los alumnos.

Una situación de aprendizaje puede servir para evaluar muchas competencias, y esto es algo que el docente puede determinar a partir de su planeación, sin olvidar los factores que no dependen sólo de él, como son el tiempo disponible, la autonomía de los alumnos u otros que salgan de su alcance.

Para planificar los aprendizajes siguiendo la perspectiva de Durand y Chouinard (2006), se hace indispensable el dominio general de un campo de formación (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.); la selección de una competencia transversal (educación ambiental, para la paz, etc.); apuntar una o dos competencias disciplinares; identificar el conflicto o reto, así como el propósito de aprendizaje, y determinar los recursos por movilizar para cada una

de las competencias apuntadas. Cuestiones nada fáciles de precisar para el maestro de educación primaria, quien no siempre cuenta con una especialidad en alguna disciplina, si bien es cierto que tiene un dominio general sobre los campos de formación. Todo ello aunado a que el trabajo por ejes transversales representa cierta complejidad para abordar los contenidos programáticos que se indican en los bloques y unidades de aprendizaje.

LOS RETOS DEVELADOS

Un reto, para efectos de este capítulo, es un obstáculo a vencer; significa reconocer que existe necesidad de realizar un esfuerzo mayor para el logro de una tarea, y requiere una actitud reflexiva para analizar en qué momento del proceso se encuentra la persona y formular vías de superación. Respecto a los retos con los que se enfrenta el docente para emprender el trabajo planteado por la RIEB y que surgen de la observación, entrevistas y análisis de secuencias didácticas, concluimos que son de tres tipos, como explicamos enseguida.

De orden conceptual

Los dispositivos a través de los cuales los docentes recuperan las nociones sobre competencias han sido más que nada diplomados o lecturas sobre el tema, que si bien han propiciado un acercamiento a los fundamentos del enfoque, no han sido suficientemente interiorizados por los docentes, principalmente porque existen otros referentes conceptuales que son de mayor comprensión para darles uso y ponerlos en práctica en las aulas.

El propio concepto de competencia transita por una serie de representaciones que son en buena medida producto de referentes cercanos, ideas que surgen al tratar de darle sentido a la experiencia para acercarse a una expectativa, en este caso curricular, marcada por los programas que orientan la enseñanza en la educación prima-

ria, sin dejar de advertir los grupos de discusión, de compañeros, y la información que circula en diferentes medios. Los términos mayormente asociados por los maestros a la palabra competencia se aprecian en los siguientes párrafos:

Aquella actividad que encierra conocimientos, habilidades y actitudes... estamos muy acostumbrados a trabajar sólo con conocimientos y poco con actitudes... y también eso implica trabajar con los padres para apoyar a los niños (E3, Ma, 6º, 15, p.3).

Asocio la palabra competencia a la práctica cotidiana, a que el individuo sea capaz de demostrar en el desempeño una capacidad más, ya no tanto en el examen u otras cosas así... antes eran cosas más abstractas... una ventaja es que ahora es más contextualizado, en el mundo real (E4, Ma, 6º, 24, p.1).

Competencia es desarrollar las habilidades que tienen los niños... encontrar los puntos de partida, de referencia de las criaturas... (E2, Ma, 1º, 24, p.1).

La competencia es cómo vas a resolver eso... Habilidad para resolver las cosas, aunque realmente es conocimiento (E1, Ma, 1º, 27, p. 2).

El concepto de competencia aparece asociado con habilidades, capacidades y sólo en un caso con actitudes. Sin embargo, llama la atención la necesidad de recuperar el contexto de desempeño de dichas capacidades o habilidades, así como de encontrar los propios referentes de los alumnos para descubrir las vías o rutas didácticas.

Otro aspecto que considero representa un reto para el docente de educación primaria es la comprensión de la red de familias de saberes que se encuentran en juego en cada bloque de contenidos de manera relacional dentro de las asignaturas y entre campos de formación, en un bloque o unidad y a lo largo de la articulación entre bloques. Porque significa “desmontar” el programa del grado en su totalidad y requiere mayor profundidad y alcance de conocimientos disciplinares, así como capacidad de análisis en varios sentidos para dotarlo de varias dimensiones y escalamiento de las competencias involucradas.

El maestro que advierte la serie de relaciones entre contenidos de diferentes asignaturas y el nivel progresivo de complejidad den-

tro de los bloques de cada grado y entre grados, posee una configuración total de la estructura curricular y al mismo tiempo puede crear sus propias articulaciones entre saberes.

El enfoque basado en competencias representa un reto de conceptualización para el maestro, porque exige de él un tiempo de comprensión global de estructura y al mismo tiempo un trabajo de construcción didáctica que no se limite a la lectura individual de cada aprendizaje esperado, sino que se extienda a la lectura relacional comprensiva de la totalidad en la que se inserta dicho aprendizaje, a fin de buscar medios y recursos apropiados para propiciarlo en los alumnos.

Son saberes que implican habilidades intelectuales específicas para el análisis de los programas y al mismo tiempo el uso de imaginación didáctica para dar sentido a la construcción del aprendizaje.

De construcción didáctica

Los maestros nos permitieron observar sus planeaciones didácticas, sus secuencias y proyectos. En todos ellos se contaba con un punto de origen: la obligatoriedad de presentar dichos documentos a la revisión de la autoridad; sin embargo, en el uso cotidiano esa planeación adquiriría otras formas de realización que fueron muy enriquecedoras en la observación, dado que ahí se podía apreciar si los alumnos se sentían entusiasmados, participativos, y daban muestra de sus aprendizajes.

Puede que el concepto de competencia o el enfoque no estén suficientemente claros; sin embargo, el maestro en el aula pone en juego su experiencia docente para convertir los textos de los programas –sea aprendizajes esperados o criterios de desempeño– en actividades con una secuencia que propicie el aprendizaje. Los nudos del proceso aparecen en las relaciones entre conceptos, en la profundización de estrategias o en las adecuaciones de recursos o materiales.

Se observa que los maestros emplean con soltura la narración oral, la escritura, la representación teatral y los proyectos que implican experimentación, así como algunos aspectos didácticos relacionados con el aprendizaje basado en problemas. Las dificultades se

derivan del tiempo de realización o del corte de una actividad para llevar a cabo otra de manera emergente, como en ocasiones ocurre en la escuela primaria.

Algunos maestros se reúnen y comparten sus estrategias didácticas, aunque éstas puedan tener buenos o malos resultados a su juicio. Asimismo, la evaluación representa un reto más para la propia secuencia de aprendizaje, en buena parte por el uso que a ésta se le ha dado desde los exámenes estandarizados y la rendición de cuentas, en un sentido cuantitativo; si bien el enfoque la indica como evaluación formativa, aquella que permite detectar en qué se requiere mejorar.

De tipo socioafectivo

Finalmente, no podemos ignorar la tensión que ha causado en los maestros de educación primaria el cambio hacia un enfoque por competencias, dado que la forma de convocarlos a la actualización fue muy cercana al ciclo escolar, no paulatina ni participativa, y por eso cada maestro obtuvo información con sus propios medios, y en buena medida se sintió desprotegido, al mismo tiempo que ansioso por no saber cómo tendría que proceder para el siguiente ciclo escolar.

Los procesos de frustración por los que pasa el docente (Díaz-Barriga, 1993) propician desaliento y en algunos casos bloqueos para generar cambios en su tarea, especialmente la didáctica, y encontrar vías para propiciar la mediación entre el saber especializado y los saberes de los alumnos, con medios diversos y complejos.

Es difícil atender al maestro en esta área de su desarrollo profesional, pero es de suma importancia no ignorar que el estado afectivo y emocional (Meirieu, 2002), juega un papel determinante en la forma en que se ejerce la docencia.

Concluimos, desde la óptica de este trabajo, que los retos detectados para el maestro de educación primaria son:

- a) Los referidos a la comprensión del término competencia, en el sentido de desarrollos o procesos, entendido más como logros u objetivos por alcanzar.

- b) El enfoque general y al mismo tiempo enfoques disciplinarios a los que hay que integrar de acuerdo con situaciones didácticas significativas o de gran potencialidad para poner en juego la mayor gama de saberes y recursos cognitivos.
- c) La comprensión de las familias de saberes que se relacionan y forman la red conceptual desde donde se articulan los contenidos de cada asignatura, al mismo tiempo que se requiere jerarquizar los niveles de desempeño.
- d) Creación de actividades que se relacionen y posibiliten el desarrollo de proyectos didácticos.
- e) Dar seguimiento a la progresión gradual del conocimiento en los alumnos, a partir de haber construido las etapas o momentos dentro del proceso de aprendizaje, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo.
- f) Familiarizarse con los programas de todas las asignaturas, así como su dosificación programática en bloques, con el fin de hacer evolucionar la complejidad de las situaciones de aprendizaje en un sentido de inclusión pertinente para manejar los avances y monitorear a los alumnos que requieren mayor ayuda o recursos adicionales para regular su aprendizaje.
- g) Controlar la ansiedad que le provoca conciliar las exigencias de avance en el programa y la evaluación periódica establecida por las instituciones educativas, y al mismo tiempo desarrollar los proyectos y secuencias de aprendizaje planeadas, aun cuando éstas rebasen los tiempos o, por las características de los alumnos, requieran mayor tiempo o recursos.
- h) Prepararse continuamente en los nuevos enfoques o tendencias educativas para incorporarlos de acuerdo con sus propios referentes, es decir, su experiencia obtenida con resultados positivos, que juega un papel importante para el maestro, en el sentido de que le da confianza en lo que está llevando a cabo en el aula.

COMENTARIOS FINALES

La Reforma Integral de la Educación Básica de 2009, como iniciativa y programa curricular, aún no se ha concretado del todo en las aulas de educación primaria. Es sin duda una iniciativa de política educativa que obedece a sugerencias internacionales, en las que cobra predominio el enfoque basado en competencias para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan ese nivel.

La actividad de formación continua de los docentes los ha provisto de algunas herramientas para la aplicación del enfoque basado en competencias, pero éste aún no ha sido totalmente asimilado por los maestros que trabajan en las aulas y escuelas de educación primaria; por supuesto, existe intencionalidad de parte de los docentes por comprender y dar sentido a dicha iniciativa, lo cual se evidencia en las propuestas de situaciones didácticas y proyectos en proceso de construcción en los diversos grados.

Los referentes del maestro son aquellos que le han venido funcionando de acuerdo con su experiencia en el grado escolar que atiende, en función de conciliar los intereses y necesidades del desarrollo infantil, así como las expectativas de los padres, quienes forman parte activa de los procesos educativos.

Los soportes básicos para el maestro residen en la elaboración de secuencias didácticas y el uso de los libros de texto, así como en los recursos sugeridos por el enfoque de las asignaturas, los proyectos incluidos y otros que él va diseñando con apoyo de la gestión en sus respectivas instituciones.

La evaluación de los aprendizajes juega un papel importante, porque se ha convertido en un referente del desempeño del maestro y un punto de comparación para avanzar hacia niveles de mayor complejidad.

Las principales representaciones sobre el significado del enfoque por competencias para el maestro se han orientado hacia los términos de *habilidades* y *capacidades*, en menor medida hacia *actitudes*; son elementos lingüísticos que permiten interpretar una tendencia del ejercicio en la práctica de esta modalidad curricular, al menos en el inicio de su aplicación.

Los retos a los que el docente de educación primaria se enfrenta a partir de la Reforma Integral de Educación Básica, en el nivel de educación primaria y el enfoque basado en competencias, residen, en buena parte, en la formación del maestro y las teorías implícitas que posee sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

El enfoque basado en competencias exige del profesor una sólida formación disciplinaria para encontrar las relaciones significativas entre los contenidos de las diferentes asignaturas, y que haga posible enlazar o globalizar. No resulta sencillo para los maestros encontrar, sin ser especialistas en cada una de las asignaturas, los nodos o núcleos de vinculación, los cuales llegan a verse en ocasiones de un modo superficial que puede trivializar las actividades.

Asimismo, el diseño de situaciones de aprendizaje, que no sólo promuevan habilidades, sino también lleguen a contribuir a la complejidad del conocimiento y su aplicación, es una tarea que requiere mayor trabajo de parte de los profesores, quienes en su mayoría incluyen principios que para ellos son valiosos respecto a la forma en que trabajan los contenidos.

Existe la necesidad de incluir al maestro en las reformas: sólo de esa manera se garantizaría un verdadero cambio en la escuela primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán.
- Bisquerra, R. (2004), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- De Ketele, J. M. (1996), “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza”, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>>, consultado el 6 de abril, 2012.
- Díaz-Barriga, Á. (1993), *Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen.
- _____ (2006), “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

- _____ (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones en el currículum y el trabajo en el aula”, *Universia*, vol 2, núm. 5, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126/pdf_1>, consultado el 8 de noviembre, 2011.
- Durand, M. y R. Chouinard (2006), *L'Évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montreal, Hurtubise.
- Jodelet, D. (1993), “La representación social, fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 468-494.
- Jonnaert, Ph. (2001), “Competencias y socioconstructivismo, nuevas referencias para los programas de estudios”, documento presentado en la Universidad de Quebec, Montreal, <<http://es.scribd.com/doc/26651648/Jonnaert-Competencias-y-Socioconstructivismo>>, consultado el 13 de marzo, 2011.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Meirieu, Ph. (2002), *Aprender, sí, pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Moscovici, S. (coord.) (1993), *Psicología Social II, pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, París, De Boeck.
- SEP (2009), *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montreal, Logiques.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

3. LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVAS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

*Yazmín Cuevas Cajiga*¹

Durante el mes de agosto de 2009 se puso en marcha en México la Reforma Integral de la Educación Básica primaria (RIEB). Entre sus características destacó la adopción del enfoque pedagógico por competencias, lo que conllevó una reestructuración curricular en el plan de estudios, los programas de asignaturas y los libros de texto. Como toda reforma educativa, demandó un cambio para el maestro sobre el trabajo que desarrolla en el aula. Es necesario señalar que la reforma curricular de 1992 dotó a los docentes de una serie de materiales de apoyo (*Libro del Maestro, Avance Programático, Fichero de Actividades*) que les permitía elaborar una planeación didáctica indicativa y precisa. Sin embargo, la RIEB, al asumir el enfoque pedagógico por competencias, supuso que la planeación didáctica era una tarea que el maestro necesitaba diseñar a partir de los intereses de sus alumnos y su vínculo con el desarrollo de competencias. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sólo proporcionó a los maestros el plan de estudios, los programas de curso y los libros de texto, lo que generó angustia entre muchos profesores, ya que se sentían imposibilitados para elaborar sus propias planeaciones.

Por su parte, tanto el plan de estudios como los programas de asignaturas tenían una serie de particularidades que se pueden ubicar en tres aspectos. El primero es que presentaron una visión muy

1 Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

general sobre la noción de competencias y no exponían de manera profunda la operación de este enfoque, por ejemplo el diseño de situaciones de aprendizaje. El segundo aspecto es que la organización de cada uno de los programas de curso tenía una estructura distinta. Por ejemplo, los programas presentaban diferentes líneas rectoras, ámbitos, ejes temáticos, ejes de enseñanza-aprendizaje, temas, competencias. Los criterios para la aplicación de dichos programas también eran diferentes, sugerencias didácticas, actividades de colaboración, trabajo transversal, orientaciones didácticas. El tercer aspecto es que la organización didáctica de los programas develó que se enunciaban competencias para la vida (competencias genéricas) y por asignatura (competencias disciplinares) (Díaz-Barriga, 2006), pero la estructura de tales programas estaba apegada a la propuesta curricular constructivista (Cuevas, 2011). El hecho de que existiera poca claridad tanto en el plan estudios como en los programas de asignatura implicó un problema para que los maestros los comprendieran y generaran su trabajo docente.

Así, los maestros al tener que elaborar una planeación didáctica por competencias con sólo los programas de asignaturas (que, como se ha mencionado, eran generales y con una organización mixta) y al no contar con los materiales que tuvieron en la reforma anterior (secuencias didácticas, libro del maestro) se enfrentaron a una situación que generó tensión, dado que, por un lado, necesitaban planear por competencias y, por otro, consideraban que carecían de los conocimientos y las herramientas para desarrollar este trabajo. Principalmente, los maestros no comprendían a cabalidad el enfoque por competencias y, sobre todo, su instrumentación. Esta sensación de incertidumbre los llevó a demandar acompañamiento por parte de los directores escolares, en el entendido de que estas figuras, además de realizar labores de gestión, tienen la responsabilidad de guiar y orientar a los maestros en su práctica docente. Esto colocó a los directores escolares como el principal apoyo de los maestros en la elaboración de su planeación didáctica.

Así, se emprendió una investigación cuyo propósito fue conocer las acciones que instrumentaron los directores escolares con los maestros para que comprendieran y aplicaran la RIEB. En este

trabajo se reportan los resultados parciales sobre las nociones de planeación por competencias y las estrategias pedagógicas que generaron los directores escolares para que los docentes realizaran su planeación didáctica con el enfoque de la reforma de 2009. En el primer apartado se realiza una revisión, de manera general, del enfoque por competencias y se particulariza sobre las implicaciones de la planeación didáctica bajo dicho enfoque. En el segundo apartado se considera el papel del director en la instrumentación de una reforma. En el tercer apartado se expone la metodología que siguió la investigación. En el cuarto apartado se presentan los resultados del estudio, los cuales se organizaron en tres categorías de análisis, 1) la planeación didáctica, el ayer y el ahora; 2) los retos de la planeación didáctica en la RIEB, y 3) apoyo pedagógico-curricular, conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento. En el quinto y último apartado se plantean algunas consideraciones finales.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Existen muchos matices con respecto al concepto de competencia (Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck, 2007), pero todos coinciden en tres aspectos: una competencia se constituye por conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y la puesta en marcha de los dos elementos antes mencionados en la resolución de una situación de la vida cotidiana. De acuerdo con Perrenoud,

una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para resolver una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (2002: 7).

Según Scallon (2004), la noción de competencias se compone de tres elementos:

- El saber actuar, que es la capacidad de recurrir tanto a los aprendizajes escolares como a los de la vida cotidiana
- Movilización² y utilización eficaz, la apropiación y la instrumentación intencional de nociones, habilidades intelectuales y sociales para actuar en situaciones particulares o resolver problemas específicos.
- Recursos, que son los conocimientos (declarativos, información, representaciones de la realidad), las habilidades, conocimientos procedimentales, estrategias, las actitudes, los valores, las intuiciones.

Se puede decir que las competencias implican que el alumno utilice una serie de recursos cognitivos para la resolución de un problema particular. Se desarrollan en ambientes parecidos o lo más apegados a las situaciones de la vida cotidiana en las que el estudiante desplegará sus conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y actitudes (saber-ser) para sortear con éxito los problemas planteados. Es por eso que la noción de situaciones de aprendizaje tiene un lugar preponderante. Dado que el enfoque se basa en que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse en su realidad, las situaciones didácticas necesitan ser o derivar de problemas contextualizados que tengan sentido para los alumnos.

Para Durand y Chouinard (2006) las situaciones de aprendizaje son elaboradas por los maestros, o bien por un grupo de ellos, y se componen de una serie de actividades que se supone deben permitir el desarrollo de competencias en el transcurso de un periodo (por ejemplo, un bloque de estudio). Para determinadas competencias el maestro elige actividades o una familia de actividades en donde el alumno movilizará conocimientos y habilidades para su realización (Scallon, 2004). En la resolución de situaciones de aprendizaje los alumnos pueden trabajar solos o en equipo. Por su parte, el maestro va adaptando las situaciones de aprendizaje a las

2 La expresión *movilizar* deriva del vocabulario militar e implica reunir las fuerzas militares para asegurar la defensa del país. Para el enfoque por competencias, la movilización es la reunión de todos los recursos que posee el alumno para afrontar un desafío o resolver un problema. Véase Scallon (2004).

necesidades de aprendizaje de los alumnos, además de ofrecerles apoyo y orientación.

Es por eso que el maestro necesita planear diversas actividades para que el alumno desarrolle competencias. Así, la planeación didáctica bajo el enfoque por competencias demanda una elaboración flexible, en donde se tenga la posibilidad de improvisar de acuerdo con el cauce que tome el desarrollo de situaciones didácticas con los alumnos (Perrenoud, 2002). Para el diseño de estas situaciones, el maestro puede trabajar bajo el método de resolución de problemas, desarrollo de proyectos o análisis de casos (Scallon, 2004). Ello implica que el maestro conoce el inicio de la situación didáctica pero no la fecha de conclusión. En consecuencia, la planeación didáctica por competencias tiene que ser de carácter orientativo, para que el maestro pueda realizar ajustes según los intereses del grupo.

De acuerdo con Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, la planeación didáctica por competencias se construye en relación con tres elementos, a) contenidos que actúan sobre los campos de saber, b) objetivos específicos que atienden el saber-hacer y c) competencias que intervienen sobre la resolución de una serie de tareas. En la elaboración de la planeación el maestro necesita partir de una familia de situaciones didácticas que llevan al desarrollo de esas competencias. Así, los alumnos al trabajar desde ellas adquirirán las competencias del programa de cursos. Se debe contemplar que “la construcción de un plan de formación no sólo implica la programación de la instalación de competencias diversas, sino la determinación de grados diversos de dominio de las competencias programadas” (Denyer *et al.*, 2007: 135).

Zavala y Arnau (2007) apuntan que la enseñanza de contenidos disciplinares por competencias requiere respetar los contenidos disciplinares de acuerdo con la lógica de enseñanza determinada por cada disciplina. Estos autores recomiendan, para la elaboración de la planeación didáctica por competencias, un enfoque globalizador, donde, a partir de la situación de aprendizaje, se incorporen los contenidos de actividades disciplinares según la lógica de cada asignatura. En el entendido de que estos contenidos son una res-

puesta a los cuestionamientos que los alumnos elaboran a partir de las situaciones didácticas.

De acuerdo con Perrenoud, trabajar por competencias y desarrollar planeaciones didácticas a la luz de este enfoque supone una serie de tareas por parte del maestro; la principal es “una gran tranquilidad, un dominio de sus angustias personales, para que la planificación no se transforme en una simple forma de tranquilizarse” (2002: 83). La planeación didáctica por competencias es una suerte de mapa o esquema general con carácter orientativo, que el maestro construye y transforma a partir de su trabajo con el grupo.

Sin embargo, a ojos del maestro este tipo de planeación didáctica puede resultar paradójica, ya que los orígenes de la planeación didáctica provienen de la enseñanza programada (Díaz-Barriga, 1997; Antúnez *et al.*, 1992). A pesar de que diferentes propuestas pedagógicas han realizado críticas y señalado alternativas a este tipo de planeación, en muchos maestros continúa anclado el modelo de planeación didáctica por objetivos. En México, para Díaz-Barriga, “los instrumentos normativos para elaborar planes y programas de estudios consideran que éstos deben presentarse bajo el tecnicismo de los objetivos” (1997: 27).

Así, la intención de la planeación didáctica no necesariamente es entendida como una herramienta que le permite al maestro tener una visión clara y congruente entre los propósitos del curso, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Para muchos docentes es difícil comprender que la planeación didáctica es un espacio de orientación de su práctica, ya que ésta ha constituido un recurso a partir de cual controlan su trabajo; de acuerdo con algunos autores, “un mero trámite burocrático ante la exigencia administrativa” (AA. VV., 2004: 43). Sin duda la planeación didáctica en general, y la planeación por competencias en particular, representan un reto para los maestros, porque su elaboración requiere una serie de conocimientos, experiencias, contacto con el contexto de los alumnos y sobre todo la práctica en el diseño de situaciones de aprendizaje.

FUNCIONES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN UNA REFORMA EDUCATIVA

En educación primaria el director escolar es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Generalmente, se le asocia con un administrador que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla sus compromisos en tiempo y forma. Sin embargo, el trabajo sustantivo del director se concreta en resolver una serie de problemas de todo orden (pedagógico, financiero, logístico); además de responder a una serie de rutinas y tareas burocráticas definidas por sus superiores (Barrère, 2006).

Para Pozner (2005), el directivo escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, plan y programas de estudio se apliquen y adecuen al contexto y particularidades de la escuela. Así, su papel va más allá de un simple instrumentador de políticas y administrador de recursos. Por el contrario, al ser la escuela un espacio en el que confluyen una serie de actores educativos con una cultura escolar determinada, el director despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para cumplir sus funciones. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo, ya que debe contemplar un abanico de situaciones, conocimientos y normas en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Para desempeñar su trabajo y coordinar a las personas que intervienen en el funcionamiento escolar, el director interactúa en diferentes niveles; a saber, el pedagógico-curricular, el comunitario, el administrativo-financiero y el organizativo (Pozner, 2005). En cuanto al pedagógico-curricular, el director requiere dominar una serie de conocimientos de corte teórico y metodológico sobre diferentes teorías pedagógicas, lo que implica trabajar como colegiado, dar seguimiento al trabajo docente y estar cerca de los alumnos para conocer sus avances en el aprendizaje. En el nivel comunitario el director contempla, para la toma de decisiones, que la escuela está conformada por maestros, padres de familia y alumnos, los cuales interactúan cotidianamente. En el nivel administrativo-financiero,

ejecuta las disposiciones de la autoridad a través del manejo y cuidado de los recursos humanos y materiales con los que cuenta la escuela. Con respecto al nivel organizativo, se encarga de las tareas que demanda el establecimiento escolar (horarios, limpieza, personal, mantenimiento, entre muchas cosas más). Para dominar y dirigir cada uno de estas tareas el director requiere una serie de saberes, habilidades y recursos.

Este capítulo tiene especial interés por el nivel pedagógico-curricular en el que se desenvuelve el director escolar, ya que con la llegada de una reforma educativa “al director le corresponde trabajar el tejido fino que permita unir la dimensión pedagógica con la gestión escolar” (Zorrilla y Pérez, 2006: 115). Esto implica para los directores realizar un trabajo de mediación entre lo que demandan el plan y programas de estudio nuevos y el contexto en el que está inserto el docente para realizar su práctica escolar; es por ello que establecen vínculos de orden académico para ofrecer apoyo al trabajo docente; por ejemplo, brindar asesorías, proporcionar bibliografía, mejorar la planeación didáctica del docente, adaptar los programas de asignatura al contexto de su escuela, desarrollar trabajo colegiado con los maestros y, sobre todo, proporcionar acompañamiento para mejorar la práctica docente.

Para Elizondo, el director debe “apropiarse del enfoque educativo que es necesario promover con el personal docente, para orientar las acciones de trabajo” (2001: 138). Ante una reforma educativa, al director le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos, con la intención de analizar las cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el director necesita crear espacios de reflexión donde los docentes compartan sus experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a problemas educativos que surgen durante la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos. Esto requiere que el director cuente con una serie de conocimientos y experiencias que le permitan establecer recursos de apoyo al trabajo que los docentes realizan. Es decir, para los directores el trabajo con los maestros es cotidiano, pero con una

reforma la relación director-docente se convierte en primordial, porque es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos. Es así que en cualquier reforma cobran relevancia las estrategias pedagógicas que aplica el director con los docentes.

Se entiende por estrategia pedagógica al conjunto organizado de actividades que, en este caso, el director desarrolla con base en el contexto escolar y el objetivo de mejorar la práctica docente. Estas estrategias se caracterizan por apoyar al maestro para que tome decisiones y genere alternativas pertinentes a su práctica. Las estrategias pedagógicas tienen el sello personal del director, ya que se configuran por la experiencia docente, la formación y la trayectoria institucional del directivo. Con la entrada de una reforma las estrategias pedagógicas cobran relevancia, ya que el director las emplea para trabajar el enfoque, plan, programas y materiales didácticos con los maestros. Es importante señalar que estudios como el de García, Slater y López (2010), y Pont, Nusche y Moorman (2009), se han encargado de señalar la importancia que tiene el directivo en el establecimiento de una reforma educativa. Ya que, si un directivo no está de acuerdo con la reforma ni conoce sus propósitos y contenidos, es poco probable que con los docentes trabaje los nuevos enfoques, lineamientos y orientaciones. Así, una reforma depende en gran medida de la visión que tiene el directivo sobre ella. En función de estas visiones, orientará su trabajo, lo facilitará o lo dificultará.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo, más que generalizar sobre aspectos de la RIEB o la planeación didáctica por competencias, interesa, sobre todo, conocer e indagar qué acciones desarrollan los directores para trabajar con los docentes la planeación didáctica por competencias. Para conocer las nociones de planeación didáctica y las estrategias pedagógicas que los directores establecieron con los docentes en la RIEB, se optó por una metodología apegada al enfoque cualitativo. Esta metodología permite una aproximación a las maneras de actuar y de pensar de los sujetos (Jodelet, 2003), estudia el grano fino de las

situaciones en las que se encuentra el sujeto. Es decir, se interesa por el conocimiento y las prácticas que despliegan los actores en situaciones particulares. En consecuencia, es fundamental contemplar sus puntos de vista para comprender sus significados e interacciones, que derivan de los contextos en que aquéllos están situados. La investigación cualitativa se caracteriza por presentar una descripción íntima, lo cual contempla profundizar en el significado que elaboran los actores de los acontecimientos que les son trascendentes.

El procedimiento metodológico del estudio se conformó por tres fases. La primera contempló el diseño de una entrevista. Se decidió realizar una entrevista semiestructurada, para contemplar una serie de preguntas guía, pero dando lugar a que los directivos expresaran sus opiniones, percepciones y formas de actuar sobre la RIEB. La entrevista se organizó en cuatro dimensiones analíticas: trayectoria, pedagógico-curricular, gestión administrativa y organización. La dimensión de trayectoria contempló preguntas sobre la formación académica del directivo, su antigüedad como docente y como directivo, y la edad. La dimensión pedagógico-curricular indagó acerca de la percepción de la nueva reforma, lo que le representa al directivo el trabajo pedagógico por competencias, profundizar acerca de la aplicación de la reforma y el trabajo que conlleva entre maestros y directivos. La dimensión de gestión-administración consideró preguntas sobre los procesos y los procedimientos que demandó la RIEB al directivo y cómo éste los enfrentó. La dimensión organizativa se conformó por cuestiones específicas sobre cómo el directivo trabaja con la RIEB en su escuela. Para este capítulo se recuperaron los testimonios sobre la planeación didáctica y las estrategias pedagógicas que los directores implementaron para trabajar dicha planeación con los docentes.

En la segunda fase se procedió a la selección de informantes, pues uno de los aspectos más difíciles a los que se enfrentan los investigadores educativos es la entrada al campo. Sin duda la SEP es hermética respecto a la realización de estudios de campo en sus aulas y escuelas, lo que implicó un problema para la investigación. Así, se evitó una entrada o contacto con los directivos mediada por alguna autoridad de la SEP, dado que se consideró que ingresar al campo de

esta forma podía trastocar el contenido de la entrevista; por tanto, se prefirió contactar a los informantes mediante personas cercanas a ellos. Se entrevistó a todo aquel director escolar que tuviera interés en otorgar la entrevista. En consecuencia, los únicos criterios que se consideraron fueron ser directivos y que tuvieran disposición para la entrevista. Se realizaron ocho entrevistas en dos ciudades de la república: Chihuahua (ciudad del norte del país) y Distrito Federal (capital de la República), con el fin de tener información de directivos de origen distinto.

Una vez realizadas las entrevistas prosiguió la tercera fase, que implicó el análisis de las entrevistas y redacción de los resultados. La interpretación es una lectura de los hechos y las acciones de los sujetos. Su propósito es desmadejar con minuciosidad los diferentes aspectos de los hechos para develar la médula misma. Un suceso, una palabra o una acción del actor pueden parecer pasajeros pero al ser interpretados y relacionados con otros significados pueden aportar elementos esenciales para la investigación. Así, la interpretación consiste en tratar de tener entrada al mundo de los significados de los actores (Geertz, 2005). El proceso de interpretación se sustentó en la metodología de análisis de datos de Taylor y Bogdan (1987), y constó de tres pasos:

- a) Se realizó una lectura detallada de cada una de las entrevistas, para comprender las problemáticas por las que atravesaron los directores y las estrategias que desplegaron con los maestros en relación con la planeación didáctica por competencias. Se identificaron en las entrevistas vocabulario, actividades, sentimientos y significados recurrentes.
- b) Posteriormente, lo que al principio fueron sólo ideas e intuiciones de interpretación se desarrollaron por completo. Cada una de estas interpretaciones fueron agrupadas en categorías de análisis. Ya constituidas las categorías nuevamente se revisaron con minuciosidad; algunas se descartaron y otras prosperaron de acuerdo con su solidez.
- c) Por último, se interpretaron las categorías de acuerdo con el contexto y las problemáticas que refirieron los entrevistados.

Las fuentes bibliográficas y hemerográficas fueron una herramienta fundamental para el conocimiento de la RIEB (plan y programas de estudio, libros de texto, planeación didáctica por competencias). Para Taylor y Bogdan, “el análisis cualitativo de documentos [...] abre muchas nuevas fuentes de comprensión” (1987: 150).

Una vez que se concluyeron los pasos antes descritos, prosiguió la redacción de los resultados de investigación, los cuales se organizaron a partir de tres categorías de análisis. Éstas se presentarán en el siguiente apartado.

HALLAZGOS, LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA, SIGNIFICADOS, RETOS Y ACCIONES

Un aspecto importante por resaltar es que quienes accedieron a otorgar la entrevista fueron directoras mujeres. Cabe aclarar que no fue la intención de la investigación entrevistar a directivas escolares, bajo alguna suposición teórico-metodológica. El que las entrevistadas fuesen mujeres probablemente se debió a que en el país existe feminización de la profesión docente. De la ciudad de Chihuahua se entrevistó a tres directoras y en el Distrito Federal a cinco. Todas las entrevistadas, además de tener la formación de normal básica (maestras frente a grupo), contaban con títulos universitarios en psicología, educación y administración. Dos de las tres directoras de Chihuahua tenían el grado de maestras en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia docente frente a grupo de las directoras era considerable, y osciló entre los siete y 22 años. Una de las entrevistadas entraría en la categoría de directora novel con tres años en el puesto; las demás tenían en ese nivel entre cuatro y 16 años. Esto presupone que las directoras contaban con un conocimiento y dominio amplio de la función directiva, además de una formación especializada en el ramo de la psicología y la gestión educativa, con una trayectoria docente sólida (cuadro 1).

CUADRO 1

Directoras entrevistadas

Directora	Formación	Antigüedad docente	Antigüedad como directora
DFDirectora01	-Normal Básica -Licenciatura Educación	22 años	5 años
CHDirectora02	-Normal Básica -Normal Superior en Ciencias Sociales	15 años	10 años
CHDirectora03	-Normal Básica -Normal superior -Maestría en Gestión Educativa	26 años	7 años
DFDirectora04	-Normal Básica -Licenciatura en Administración de Empresas	20 años	12 años
DFDirectora05	-Normal Básica -Licenciatura en Psicología	15 años	4 años
DFDirectora06	-Normal Básica -Licenciatura en Psicología	10 años	16 años
DFDirectora07	-Licenciatura en Educación -Licenciatura en Psicología	7 años	4 años
CHDirectora08	-Licenciada en Educación Primaria -Licenciada en Educación Especial -Maestría en Práctica Docente -Maestría en Gestión Educativa	12 años	3 años

Un dato importante es que las directoras del Distrito Federal señalaron que llegaron a ocupar este puesto directivo por el sistema escalafonario vertical, que contempla la antigüedad que se tiene como maestro frente a grupo. Para conseguir una dirección escolar no se han establecido aun criterios profesionales ni mecanismos de selección (como un concurso de oposición) (Zorrilla y Pérez, 2006).³ Por su parte, las directoras de la ciudad de Chi-

3 Actualmente, con la reforma educativa 2013 y la Ley del Servicio Profesional Docente las condiciones para ocupar el puesto de director escolar se han modificado, ya que es necesario que los maestros interesados presenten un concurso de oposición y pasen por un periodo de inducción de dos años.

huahua aclararon que su llegada a la dirección fue a través de un concurso de oposición, como consecuencia de la descentralización educativa, en donde cada secretaría de educación estatal establece los mecanismos de promoción de puestos directivos. Tanto las directoras de Chihuahua como las del Distrito Federal manifestaron que no tuvieron una formación previa que las introdujera a su función. Así, en México la formación de director escolar se va desarrollando de manera paralela con la ocupación del puesto (Zorrilla y Pérez, 2006). Para las entrevistadas el aprendizaje de las funciones directivas se realizó sobre la práctica misma.

En el análisis de las entrevistas se encontró, de manera frecuente, que para las directoras escolares uno de los aspectos de la RIEB que ponen en tensión al maestro es la planeación didáctica. A partir de estos testimonios se constituyeron tres categorías analíticas: 1) la planeación didáctica, el ayer y el ahora; 2) los retos de la planeación didáctica en la RIEB 2009, y 3) conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento, dispositivos de apoyo.

La planeación didáctica, el ayer y el ahora

Las directoras entrevistadas manifestaron que, con independencia de la reforma que esté vigente, la planeación didáctica es esencial para la actividad docente, ya que permite al maestro programar una serie de estrategias de aprendizaje vinculadas con el cumplimiento de los propósitos y contenidos del curso escolar. En la planeación es donde se plasman las estrategias de evaluación y aprendizaje, los tiempos, materiales y recursos que el maestro va a seguir e incluso a modificar de acuerdo con los intereses y contexto de los alumnos.

Una directora de la ciudad de Chihuahua indica: “yo insistía mucho, la planeación es el acto creativo del docente” (CHDirectorao8). En este testimonio se entiende que una planeación didáctica, más allá de la consecución de una serie de tareas para cubrir ciertos contenidos, es una innovación de actividades en concordancia con el grupo, el momento histórico, los resultados de la evaluación y los contenidos curriculares. No se puede concebir a un docente como

un profesional que sólo sigue las prescripciones de un programa de curso (Díaz-Barriga, 2009). La planeación didáctica es una herramienta que le permite al docente volcar su creatividad para llevar el curso del aprendizaje de los alumnos. No obstante, la planeación didáctica en la educación primaria mexicana ha significado un mecanismo de control por parte de los directivos para verificar que el maestro atienda de manera puntual los contenidos trazados en el plan y los programas de asignaturas. En el siguiente testimonio una entrevistada aclara: “a veces rendíamos más el informe de trabajo que de planeación” (DFDirectora05). Con este testimonio se revela que la planeación didáctica en la reforma de 1992 se convirtió en uno de los trámites que el maestro tenía que presentar ante los directivos con el sentido de cumplir la norma. Así, más que proyectar acciones futuras para el trabajo docente con los alumnos, la planeación didáctica adquirió un sentido de reporte final de las actividades escolares con la intención de rendir un informe de trabajo de un bimestre. Esto contrasta con el significado de *planeación*, que implica una acción de diseño de actividades prospectivas que permitirán el logro de determinados propósitos formativos. Para Giné la planeación didáctica es

un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica, que reporta calidad de la enseñanza; que facilita la autonomía pedagógica del profesorado, el aumentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula [...] no entendemos a la planeación docente en general, ni a la programación de aula en particular, como un acto burocrático y administrativo (2004: 44).

Así, se encontró que para las directoras entrevistadas el significado y uso de la planeación didáctica como una herramienta docente fue desplazado como un instrumento para inspeccionar y, probablemente, censurar al maestro. La planeación didáctica a ojos de las directoras entrevistadas se convirtió en un acto burocrático.

Uno de los aspectos que probablemente trastocó el propósito de la planeación fueron los materiales dirigidos al maestro en la reforma anterior. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Aquí en Chihuahua, la mesa técnica incorporaba a los materiales del maestro una dosificación en donde venían secuencias didácticas. Entonces los profesores no más recortaban y pegaban en su cuaderno, eso era la planeación (CHDirectorao8).

La reforma de 1992 generó una serie de materiales con los que se apoyó al maestro para desarrollar la planeación didáctica, tales como *Avance programático*, el *Libro del maestro* y *Los ficheros* (para cada grado), los cuales se componían de una serie de actividades organizadas de manera secuencial para que el maestro las pudiera desarrollar en su grupo y así cubrir los contenidos de aprendizaje. Paralelamente algunos estados de la República elaboraron una serie de secuencias didácticas para cada una de las asignaturas de los diferentes grados de primaria. Estos materiales, más que ser una ayuda complementaria en el trabajo docente, se transformaron en la planeación didáctica, lo que generó prácticas donde los maestros copiaban de manera textual las actividades del *Libro del maestro* a un formato establecido por la escuela, y eso se presentaba a los directivos como una planeación didáctica. Con ello se puede suponer que probablemente los maestros no realizaban planeaciones didácticas.

Una directora apunta: “el maestro no seguía un programa, seguía los libros de texto” (CHDirectorao8). Al respecto es necesario puntualizar que, desde hace más de 50 años, en México a través de la SEP se editan, imprimen y distribuyen libros de texto gratuito para educación primaria con la intención de ofrecer un soporte a los maestros (Anzures, 2011) y de que los alumnos se acerquen a los libros. En el transcurso de los años estos libros se han convertido, para muchos maestros, en guía de trabajo en el aula. Las directivas entrevistadas reconocen que los libros de texto, para algunos maestros, son una suerte de orientaciones curriculares sobre las cuales diseñan su planeación didáctica. Para Ray los libros de texto gratuito “ofrecen una visión a los profesores de los contenidos a cubrir en períodos de diversa duración y también la secuencia de actividades de una sesión de clase. En este sentido, facilitan el trabajo docente al brindar una secuencia de contenidos” (2011: 420-421). La preocupación que se expone en las entrevistas es que, al ser retomadas

por completo las actividades de los libros, se diluyó el propósito esencial de la planeación didáctica, o sea, elaborar una propuesta de enseñanza-aprendizaje integral de acuerdo con el contenido, los alumnos y la institución escolar.

Con la entrada de la RIEB, hubo una serie de cambios del plan de estudios, y los libros de los maestros ya no fueron editados. Además, en los diplomados de formación sobre la RIEB se destacó la importancia de que el maestro elaborara sus propias planeaciones didácticas. Esto puso a los maestros ante una nueva tarea. En las entrevistas se encontró que las directivas marcan un parteaguas entre la planeación didáctica con la Reforma de 1992 y con la RIEB de 2009. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

El trabajo por competencias pues implica obviamente una planeación previa que no siempre se tenía presente (DFDirectora02).

Trabajar por competencias implica la planeación previa, definitivamente. No podemos llegar y a ver qué pasa, ¿no? (DFDirectora05).

En estos testimonios se encuentra que, para las directoras, la planeación previa no formaba parte de las actividades cotidianas escolares de los docentes. Con la RIEB, particularmente con el enfoque por competencias, se requiere la preparación por anticipado de los aprendizajes esperados y las estrategias de aprendizaje y de evaluación, es decir, se necesita una planeación didáctica acorde con el grupo. En este sentido la pregunta sería: ¿qué implica para las directivas una planeación previa? El siguiente testimonio muestra ciertos atisbos:

La planeación implica destinar mayor tiempo, el mismo trabajo con los alumnos implica un mayor desgaste [...] el maestro tiene que estar constantemente monitoreado, qué está planeando, estar aquí y allá. Y de alguna manera esto cambió la forma tradicional (DFDirectora05).

Con este testimonio se presupone que antes de la RIEB de 2009 la tarea sustancial era presentar una planeación detallada de contenido y actividades didácticas. Al parecer el maestro no dedicaba

mucho tiempo a la planeación, dado que existía una serie de actividades de aprendizaje preestablecidas en los materiales educativos. Es significativo el hecho que las directoras entrevistadas reconozcan que la planeación didáctica antes de la RIEB era distinta, pues se le atribuía el sentido de un informe de trabajo por parte de los maestros, o bien como de actividad donde los maestros copiaban actividades de los materiales de apoyo, sin necesariamente adecuarlas al contexto e intereses de los alumnos. Para las directoras la planeación didáctica en la RIEB adquirió el sentido de anticipación de acciones, que antes no se tenía. Así, las entrevistadas reconocen que con la actual reforma le toma mucho más tiempo al maestro elaborar su planeación didáctica, además del trabajo con el grupo. En consecuencia, demanda que las directoras brinden un apoyo pedagógico-curricular para dar seguimiento a la planeación didáctica del docente a fin de conocer qué y cómo la está desarrollando. Es en la actividad de acompañamiento donde las directoras atisban los retos que conlleva la planeación didáctica para el maestro con la actual reforma.

Los retos de la planeación didáctica en la RIEB 2009

Las entrevistadas manifestaron que, dentro de la aplicación de la actual reforma, una de las tareas que representa un desafío es la planeación didáctica. Esto probablemente se debe a dos factores: por un lado, como se ha visto, la planeación didáctica por competencias demanda al maestro flexibilidad, improvisación, articulación entre las diferentes asignaturas; y entonces necesita dedicar más tiempo y tener un dominio tanto del enfoque por competencias como del programa de cada asignatura; por otro, los maestros cuentan con pocos materiales de apoyo para desarrollar la planeación didáctica por competencias. A ojos de las entrevistadas, estos elementos llevaron a que los maestros se sintieran faltos de guías u orientaciones de carácter didáctico y organización para desarrollar su trabajo en el aula. Así, algunas de las directoras entrevistadas señalan:

Uno de los obstáculos que existen en todo lo que es la educación primaria es la planeación (DFDirectora06).

Creo que el meollo del problema es ése, volvemos a esa planeación del maestro; es el principal reto, esa planeación del maestro (DFDirectora07).

Ahora bien, este desafío para los docentes, de acuerdo con las directoras, tiene dos vertientes. La primera es que se habla de un obstáculo, esto es, de una actividad que es muy difícil de realizar para el maestro y que, probablemente, impide el desarrollo de su trabajo en el aula. La segunda es que se considera a la planeación didáctica en la RIEB como un reto, un proceso que conlleva y representa una serie de dificultades (Lara, 2002), pero que el maestro puede superar. De acuerdo con las entrevistadas, la planeación didáctica que demanda el nuevo plan de estudios es difícil para los maestros por diferentes factores, la transversalidad, la aplicación del enfoque por competencias y la falta de fundamento teórico. En cuanto a la planeación transversal, el siguiente testimonio es ilustrativo:

Lograr meter o tocar todas las asignaturas sin decir ahora vamos con Español, sin segmentarlas o aislarlas, eso es lo que le ha dificultado mucho al profe (CHDirectora03).

De acuerdo con las directoras entrevistadas, uno de los principales retos que le supone al maestro planear por competencias es que el plan de estudios y los programas de curso están organizados por asignaturas disciplinares. El maestro intenta desarrollar una planeación transversal que involucre todas las asignaturas; sin embargo, considera que existen contenidos, competencias y aprendizajes esperados que no pueden relacionarse y se enfrenta ante el dilema de cómo integrarlos a su planeación transversal o bien seguir planeando como lo venía haciendo antes de la reforma. Al respecto, Zavala y Arnau señalan: “una estructura curricular organizada en torno a las disciplinas convencionales imposibilita el desarrollo de todas las competencias” (2007: 165).

Otro de los aspectos que dificultan la planeación didáctica al maestro es la vinculación entre el enfoque por competencias y su

aplicación en situaciones concretas de la enseñanza. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Los maestros pedían lo práctico, “y dígame cómo hacerle”, y “a mí lo que me importa es la planeación”. Compaginar al mismo tiempo lo que es la teoría y lo que es la práctica les fue muy, muy difícil. Sí, muy difícil, porque el profesor buscaba la práctica (CHDirectorao3).

En el cómo está el cascabel de todo esto. Sí, el cómo ayudar a los profesores a crear unidades didácticas integradas para aterrizar esto que está en la teoría (CHDirectorao8).

Uno de los cuestionamientos que se le ha hecho a la profesión docente de educación básica es que ha puesto mucho énfasis en cuestiones de orden instrumental, tales como la elaboración de una carta descriptiva, el uso de materiales didácticos y la aplicación de estrategias didácticas, con la ausencia de un respaldo teórico y una reflexión por parte del maestro. Para Zavala y Arnau, “si pensamos las diferentes propuestas metodológicas que, con mayor o menor acierto o aceptación, se han ido aplicando en nuestras aulas como modas *prêt-à-porter* [listo para usarse], todas ellas muestran al profesorado como aplicador de métodos alternativos” (2007: 163). De tal suerte que el maestro espera aplicar un nuevo enfoque pero contemplando una serie de tareas rígidas, como la planeación inamovible. Así, el docente, al momento de intentar trabajar por competencias, construye una propuesta que vincula con sus experiencias, conocimientos y prácticas anteriores. Esto es, el maestro elabora una interpretación de una nueva propuesta pedagógica (en este caso por competencias) a partir de su experiencia docente, que probablemente consistía sólo en la instrumentación de un enfoque pedagógico. El siguiente testimonio es significativo:

Si hay un obstáculo es el no tener un fundamento teórico, porque en la práctica el maestro ve cómo le hace pero aplica el proyecto y lo evidencia [...] creo que nos estamos saltando, directamente el maestro no está viendo todo lo que está detrás (DFDirectorao1).

En el enfoque por competencias la planeación didáctica se distingue porque el maestro construye y programa una serie de situaciones de aprendizaje para el grupo y los alumnos. La actividad que se genera a partir de ellas permite que cada alumno desarrolle las competencias del programa de cursos (Durand y Chouinard, 2006). Estas situaciones didácticas se presentan a través del método de desarrollo de proyectos, análisis de casos o resolución de problemas (Scallon, 2004). Sin embargo, emplear cualquiera de estas tres formas de aprendizaje no implica que se estén desarrollando competencias. Trabajar por competencias demanda que el maestro, con base en los intereses del grupo, diseñe situaciones de aprendizaje pertinentes, interesantes y que sean un reto para el alumno. Para Zavala y Arnau,

el resultado es una enseñanza en la que el profesorado deberá utilizar una metodología variada con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de proyectos [...] la utilización apropiada de aquellas estrategias y métodos coherentes con el conocimiento del que disponemos sobre cómo se producen los aprendizajes (2007: 167).

Con los testimonios anteriores se puede entrever que a la planeación didáctica se le da un peso muy importante en la escuela primaria, pero sobre todo en el sentido de rigurosidad, y se deja de lado que ésta es un soporte orientativo que le permite al maestro desarrollar su práctica en el aula. Una directora apunta:

Con la mayor dificultad con la que nos encontramos es que no hay una planeación por competencias. No hay una planeación acordada, o las planeaciones que existen son muy ideales y lo que pretende la RIEB es que se respeten las características de cada uno de los alumnos (DFDirectorao6).

Para la entrevistada, la principal falta del enfoque por competencias es que no existe un modelo de planeación por competencias. O bien, se podría decir que la planeación didáctica por competencias es flexible (Perrenoud, 2002), ya que, al trabajar a través de los métodos de proyectos, resolución de problemas y análisis de casos, se

conoce el momento de inicio de la actividad, pero no la fecha de término. En la planeación por competencias se realizan ajustes sobre la marcha de la actividad de acuerdo con el desarrollo del grupo. Sin embargo, en el contexto institucionalizado de la educación primaria mexicana esto supone un problema, debido a que los contenidos y aprendizajes esperados deben ser cubiertos por el maestro en un tiempo determinado, y al director le corresponde asegurarse de ello. Esto no da cabida a la elaboración de planeaciones de corte orientativo; es aquí, probablemente, donde radica la preocupación y la angustia que las directoras perciben en los maestros, pues necesitan cubrir contenidos bajo un enfoque que plantea dejar de lado una gran parte de los contenidos con el propósito de alcanzar aprendizajes sólidos y fecundos (Perrenoud, 2002).

Apoyo pedagógico-curricular, conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento

Las directoras entrevistadas reconocen que la planeación didáctica con la reforma actual presenta una serie de dificultades para los maestros. Ante esto, organizan una serie de estrategias pedagógicas para apoyar a los docentes en la elaboración de su planeación didáctica bajo el enfoque por competencias. Es importante destacar que las entrevistadas tienen como formación de origen la docencia y que durante un tiempo considerable fueron ellas mismas maestras frente a grupo. A partir de la experiencia y la formación docente con la que cuentan, ponen en marcha una variedad de estrategias para dar seguimiento y sustento a la planeación que realizan los docentes. Así, se encontró que las directoras fundamentalmente establecieron cuatro estrategias de apoyo: la primera, el conocimiento profundo del plan y los programas de estudio; la segunda, el desarrollo de formatos de planeación didáctica por competencias; la tercera es la organización de reuniones colegiadas, y la cuarta estrategia es el seguimiento a la planeación didáctica. Con respecto a la primera estrategia (conocimiento del plan y programas de estudio), los siguientes testimonios son ilustrativos:

Yo dije, es que tengo que ponerme a estudiar para poderlos ayudar, porque me decían es que dime ahora cómo planeo (CHDirectorao8).

Trato de acercarlos a esa parte en donde tienes que darle mínimo la revisada al programa de asignatura, a ver qué aprendizajes esperados existen (CHDirectorao3).

Los materiales que se han convertido en el soporte que orienta el trabajo por competencias en el aula son el plan y los programas de curso. Las directoras contemplan la necesidad de dominar la estructura, elementos y contenido de estos materiales; además de acercar a los maestros a que los conozcan. Uno de los aspectos que consideran esenciales es que los docentes necesitan advertir la importancia de los aprendizajes esperados, que constituyen una suerte de aspectos observables, referentes e indicadores que los alumnos deben conseguir al término de cada bloque de estudio. Un aprendizaje esperado es la descripción de las acciones que debe realizar el alumno para constatar que domina determinado contenido de una asignatura (SEP, 2009).

Como segunda estrategia se encontró que las directivas desarrollan formatos de planeación didáctica por competencias. Se debe contemplar que cada escuela diseña una guía con los elementos indispensables que requiere la planeación didáctica, lo que se conoce como formato de planeación, el cual tiene un peso importante para directores y maestros. La entrada de la RIEB desplazó a los formatos de planeación porque, al estar diseñada bajo el enfoque por competencias, se necesitaba incorporar otros elementos, como competencias disciplinares, aprendizajes esperados, campos formativos y situaciones didácticas. En consecuencia, fue necesario un nuevo formato. Al respecto las directoras generan ciertos dispositivos:

Les he pedido a los maestros que podamos hacer una planeación. No les he dado un formato, y digamos no, pero sí alguna situación que nos indique qué rasgos del perfil de egreso podríamos estar fortaleciendo con las actividades que realizamos (DFDirectorao1).

Les hice un formato, bueno cuando hago el formato, tengo que poner arriba el título de mi proyecto y en ése tengo que poner de qué

bloque es, qué asignaturas estoy utilizando, qué aprendizajes esperados están inmersos, qué competencias hay, la competencia integradora, la secuencia didáctica, inicio, desarrollo y cierre (CHDirectorao8).

Se entiende que la RIEB demanda del maestro una planeación flexible y pertinente a cada grupo, con lo cual en el primer testimonio se identifica que para la directora es importante que cada maestro lea el plan de estudios y los programas de asignatura y en función de ello construya su formato de planeación didáctica. No obstante, los programas de asignatura tienen inconvenientes: cada uno de ellos tiene una organización distinta, algunos cuentan con orientaciones didácticas, otros no, algunos incluyen sugerencias didácticas, otros hablan de competencias y otros más no tienen competencias sino temas y ejes de enseñanza-aprendizaje. Así, en el segundo testimonio de los arriba citados la directora señala que es importante identificar los elementos indispensables que necesita una planeación por competencias y los plasma en un formato con la intención de que los maestros puedan reconocer los aspectos nodales de la planeación por competencias. En el segundo testimonio se reconoce, pues, cómo confluyen prácticas educativas anteriores a la RIEB (elaboración de formatos de planeación para la escuela) y los elementos actuales que demanda (planeación por competencias). Así, el formato único de planeación es un protagonista importante y necesario para las directoras.

La tercera estrategia que se encontró fue que las directivas organizaron reuniones con el propósito de que los maestros elaboraran su planeación didáctica:

Nosotros nos reunimos, revisamos planeaciones. También, cuando el tiempo lo permite, hay que convencer al profesor de que no es para juzgarlo, sino para ayudarlo. Platicamos cómo le hacen los demás compañeros, cuáles son las problemáticas (DFDirectorao5).

Para Durand y Chouinard (2006), la formación de equipos de maestros para la elaboración de la planeación didáctica facilita la tarea, ya que lleva a que los maestros se apropien del programa de

curso y a que cuestionen la pertinencia de las estrategias de aprendizaje que diseñan. Organizar reuniones para analizar las planeaciones didácticas de los maestros es una actividad que representa un reto para las directoras, dado que tales reuniones deben plantearse con el propósito de apoyar al maestro en su trabajo docente. Estas reuniones tienen la intención de que los maestros intercambien opiniones e ideas, que cada docente pueda adaptar a su grupo las propuestas de otros colegas y enriquecer la planeación didáctica. Además, las directoras elaboran planeaciones didácticas conjuntas con los maestros, con el fin de brindar confianza:

Para planear me ponía de acuerdo con ellos, para que no sintieran temor de que si estaba mal, no más le íbamos haciendo cambios y cambios (CHDDirectora03).

Como se ha señalado, la elaboración de planeaciones didácticas por competencias generó en los maestros una serie de retos y dificultades. Para enfrentar estas situaciones las directoras entrevistadas, quienes también tenían dudas sobre cómo desarrollar la planeación didáctica, trabajaron codo a codo con los maestros a fin de ir construyendo, en una suerte de ensayo-error. De acuerdo con Barrère (2006), para los directores el trabajo grupal con los maestros es una competencia central, es el espacio y el medio para actuar y reflexionar sobre las prácticas docentes que se despliegan en la escuela.

La cuarta estrategia que se pudo apreciar fue que las directoras realizan un seguimiento a la planeación de los maestros en dos sentidos. El primero es la visita a los salones cuando el maestro desarrolla su práctica, y el segundo sentido es la revisión individual de las planeaciones didácticas. En cuanto a la visita al salón de clases, dos directoras apuntan:

Me meto al salón, o sea entro al salón de clases y le digo ésta es la planeación y en qué vas. Y empiezo a revisar cuadernos y pregunto ¿por qué tienes estas sumas y estas restas?... si no hay un problema o algo (CHDDirectora02).

Todo lo que tiene que ver con la planeación, con el trabajo, a lo mejor más trabajo como de seguimiento, de acompañamiento con los compañeros maestros. Que antes a lo mejor no se daba, el maestro de alguna manera era autónomo, entraba a su salón y trabajaba. Ahora como que tenemos que estar más en acompañamiento: cómo va, qué está pasando, qué tienen, cómo van los niños, cómo lo están adquiriendo (DFDirectora06).

Las directoras reconocen que la reforma actual demanda un conocimiento cercano, de primera mano, sobre el trabajo que el maestro desarrolla con su grupo. Así, la visita a grupos es una estrategia que tiene la intención de constatar si cada maestro lleva a la práctica lo planeado, es decir, requiere entrar al salón de clases para percatarse de cómo está desarrollando su planeación con los alumnos. Los directivos reconocen que la RIEB resalta la importancia de que los alumnos trabajen a través del método de proyectos; así, la intención de revisar los cuadernos y de identificar cómo el profesor imparte su clase es llevar al maestro a la reflexión sobre su trabajo planeado.

Como se señaló, el segundo sentido del seguimiento que instrumentan las directoras consiste en la revisión individual de planeaciones didácticas de los maestros. Cabe aclarar que si bien en la reforma de 1992 la planeación didáctica de los maestros tenía que tener la firma de visto bueno del director, ello no implicaba que éste realizara una revisión de dicha planeación. Con la RIEB esto ha cambiado, el análisis de planeaciones por parte del director es una tarea importante. Las directoras entrevistadas respecto a esta actividad han encontrado una serie de prácticas:

Tuve a maestros nuevos, y me bajaron planeaciones del internet [...] Me topo con eso, le digo: “mira, si vas a trabajar con esta planeación de internet, bueno, dime cómo lo vas a ubicar con los niños, por qué te sirve para los niños. Justificámela y hazle una adecuación, no son los mismos niños, cada grupo es diferente”. Y entonces ya cuando les pedí que me hicieran adecuaciones y comentarios al final, ya mejor me hicieron planeación de ellos. Porque yo de todo les pedía una justificación (CHDirectora02).

En México existen casas editoriales que se encargan de diseñar planeaciones didácticas para cada nivel de la educación primaria, las cuales se venden de manera impresa o vía internet. Con la revisión de planeaciones las directoras se han percatado de que muchos maestros presentan planeaciones didácticas que fueron compradas o copiadas de otros colegas. Esto ha llevado a que las directoras conozcan las planeaciones didácticas que se venden, a leer de manera puntual cada planeación que sus docentes elaboran y, sobre todo, a cuestionar al maestro sobre lo que implica trabajar con este tipo de planeaciones, dado que se necesita realizarles modificaciones de acuerdo con las características de los grupos. Las directoras reconocen que la revisión individual de planeaciones ha sido positiva para los maestros:

Me mandaban su planeación, “pero léela por favor, léela y ponme anotaciones”. Entonces lo que se me hizo bien curioso es que, hay maestros que se resisten a que uno raye su planeación, incluso hasta muy bonitas hechas a computadora y ven una ofensa si uno se la raya [...] me lo pedían que la leyera y querían que realmente yo la leyera, para que les pusiera notaciones (CHDirectora08).

Yo los motivo mucho cada vez que hay una planeación, yo les escribo y les digo: me parece muy bien tu desempeño en esto, esa estrategia me parece buena, sigue adelante tu entusiasmo por planear bien y cambiar porque te hace una persona diferente, te motiva mucho; yo siempre les escribo (CHDirectora02).

Revisar las planeaciones didácticas de los docentes, analizarlas y, sobre todo, retroalimentarlas con comentarios, sugerencias y el énfasis sobre los elementos positivos es una de las estrategias que las directoras consideran que les ha dado buenos resultados. Lo significativo es que en estos testimonios aparece la importancia de que cada directivo transforme el propósito de la revisión de planeaciones de una actividad de control y verificación, que puede ser motivo de sanción, en un ejercicio de análisis, reflexión y enriquecimiento del trabajo docente. Al respecto una directora apunta:

Con el látigo nadie va a aprender, ni con la sanción administrativa nadie va a aprender. Eso sí lo tengo bien claro, no hay más que agarre al profe en la sensibilización (CHDirectorao8).

Las directoras entrevistadas señalan que el trabajo con los maestros necesita establecerse en un ambiente de sensibilización, es decir, destacar la importancia del trabajo con la nueva reforma y reconocer que el maestro tiene un lugar preponderante en dicho proceso. Este testimonio pone de manifiesto un principio esencial de cualquier reforma educativa: que no por el hecho de enunciar una serie de prácticas que se deben cambiar esto sucederá, o bien, que estas prácticas se modifican mediante sanciones al maestro. Las directoras establecen distintas estrategias para que los maestros logren su planeación didáctica por competencias. Lo que une a estas estrategias es una labor de trabajo colaborativo entre las directoras y los maestros; ellas se encargan de dirigir y dar seguimiento a las planeaciones de los docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del desarrollo del capítulo emerge una serie de reflexiones. Aunque no fue ése el propósito, es fundamental considerar dos aspectos sobre la función directiva, su formación y su función. Con respecto a la formación, es necesario apuntar que en México no hay una formación previa y continua para ocupar el puesto de director escolar. Ya otros trabajos han señalado la importancia de que esta figura llegue preparada al establecimiento escolar (García, Slater y López, 2010; Zorrilla y Pérez, 2006), dado que hay una estrecha relación entre el logro educativo de las escuelas y el papel que desempeñan los directivos escolares. Es preciso que se establezcan programas de formación para ellos. Además, es importante que en una reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para maestros, directores, supervisores, jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos y maestros de apoyo, entre muchos más; ya que el cambio de un plan de estudios demanda en el caso de los directo-

res conocimiento y dominio del enfoque pedagógico y una serie de estrategias para apoyar a los maestros en su práctica.

En cuanto a la función, se debe reconocer que a pesar de que se contempla al director como un gestor (en quien confluye la actividad administrativa y pedagógica de la escuela), en la práctica cotidiana continúa prevaleciendo sólo la función administrativa. Es decir, un director desarrolla una serie de actividades de orden burocrático que no le dejan tiempo para interactuar con los maestros en el ámbito pedagógico-curricular. Como se constató en los testimonios de las directoras, el apoyo pedagógico que ofrecen a los maestros es importante y no se puede dejar de lado. Al respecto, algunas investigaciones (Pont, Nusche y Moorman, 2009; García, Slater y López, 2010) han evidenciado que hay una estrecha relación entre el logro educativo de las escuelas y el papel que desempeña los directivos. Pont, Nusche y Moorman señalan: “la implementación y la institucionalización exitosas de la reforma requieren que el liderazgo escolar promueva adaptaciones de los procesos y sistemas escolares, así como culturas, actitudes y comportamientos” (2009: 20). Si los directivos no tienen tiempo para trabajar la reforma educativa con los maestros, es poco probable que se aplique.

El capítulo presentado devela las dificultades que han tenido directoras escolares con los maestros acerca de la planeación didáctica. De acuerdo con la metodología del enfoque por competencias, la planeación didáctica no necesariamente debe ser precisa. Por el contrario, es una herramienta de apoyo para el docente, quien diseñará situaciones didácticas para que los alumnos las enfrenten y realizará ajustes de acuerdo con el curso que siga la situación didáctica. Esto abandona el principio de una planeación rígida, lo que genera una angustia en los maestros, ya que está sedimentada la idea de una planeación exacta y puntual. Para Zavala y Arnau (2007), el problema radica en que los diferentes enfoques pedagógicos apoyados en el paradigma centrado en el aprendizaje han tenido la desventaja de ser presentados como propuestas o fórmulas, que al ser utilizadas por el maestro generarán por arte de magia el aprendizaje en el alumno. De tal suerte que el maestro espera aplicar el enfoque por competencias, pero contemplando una serie de tareas y prácticas rígidas, como la

planeación precisa e inamovible. Así, el docente comienza a constituir una serie de filtros a partir de su experiencia para comprender y aplicar el nuevo enfoque.

Sobre la planeación didáctica destaca el hecho que las directoras entrevistadas consideraron a ésta como una actividad que no tenía una relación con la práctica docente. Ello equivale a ver la planeación como un acto burocrático en donde los docentes sólo rinden un informe de trabajo. Con lo cual se deja de lado la planeación como una actividad esencial del trabajo docente que proyecta la creatividad, reflexión y autonomía del maestro. La RIEB consideró que cada maestro debía elaborar su planeación didáctica con base en el contenido e intereses del grupo. De acuerdo con las directivas, esto generó incertidumbre, ya que no se encontraron materiales u orientaciones que les permitieran a los maestros diseñar planeaciones por competencias. En opinión de las entrevistadas, los aspectos que más se dificultaron a los docentes fueron la planeación transversal, la aplicación del enfoque en el aula y la fundamentación teórica. Destaca, sobre todo, la necesidad que tienen los docentes de instrumentar el enfoque por competencias como una suerte de receta. Así, las directoras consideran que requieren trabajar con los docentes para reflexionar sobre la necesidad de aplicar el enfoque en relación con el contexto e intereses de los alumnos.

Las entrevistadas generaron y aplicaron una serie de estrategias pedagógicas con el fin de apoyar a los docentes en el diseño de su planeación didáctica. Estas estrategias se configuraron a partir de su experiencia docente, formación y trayectoria como directivas escolares. Como se ha señalado, las estrategias se concentraron en el conocimiento del plan y programas de estudio, diseño de formatos de planeación, organización de reuniones colegiadas y seguimiento a docentes. Estas estrategias son positivas por dos aspectos. El primero es que las directoras consideran que han logrado resultados importantes en sus escuelas, han logrado trabajo colegiado como un elemento esencial para cualquier institución educativa. El segundo aspecto es que el director escolar emerge y se coloca como una figura primordial para brindar apoyo pedagógico-curricular. Como se mencionó al principio de este capítulo, al director se le ha asociado

sólo con la labor administrativa. Sin embargo, en los testimonios de las directoras se devela que esta figura comienza a ejercer una función en el ámbito pedagógico curricular y, sobre todo, con un reconocimiento por parte de los docentes. Con esto se constata que las reformas desplazan prácticas educativas y generan nuevas que no se tenían contempladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S., L. M. de Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa y A. Zabala (1992), *Del proyecto educativo a la programación del aula*, Barcelona, Graó.
- Anzures, T. (2011), “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 363-388.
- AA. VV., (2004), “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula”, en L. del Carmen, F. Carvajal, M. Codina, Equipo de segundo ciclo de primaria del CP de P. de Tarragona, T. Flanquer, J. Fuguet, J. L. Gallejo, N. Giné, A. Machado, M. P. Menoyo, J. Nieto, A. Parcerisa, D. Quinquer, C. Roca, T. Solé, S. Soteras, M. V. Torres, M. J. Urrozola (eds.), *La planificación didáctica*, Caracas/Barcelona, Laboratorio Educativo/Graó, pp. 43-60.
- Barrère, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cuevas, Y. (2011), “La Reforma de la Educación Básica Primaria 2009, análisis del Plan de Estudios basado en competencias”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (versión electrónica), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denyer, M., J. Furnémont, R. Poulain y G. Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Á. (1997), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- _____ (2006), “Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

- _____ (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Durand, M. J. y R. Chouinard (2006), *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montreal, Hurtubise.
- Elizondo, A. (ed.) (2001), *La nueva escuela, I: dirección, liderazgo y gestión escolar*, Barcelona, Paidós.
- García, J. M., C. Slater y G. López (2010), “El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- Geertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giné, N. (2004), “La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje”, en L. del Carmen, F. Carvajal, M. Codina, T. Flanquer, J. Fuguet, J. L. Gallego, N. Giné, A. Machado, P. Menoyo, J. Nieto, A. Parcerisa, D. Quinquer, C. Roca, T. Solé, S. Soterías, M. V. Torres, M. J. Urrozola (eds.), *La planificación didáctica*, Caracas/Barcelona, Graó, pp. 35-42.
- Jodelet, D. (2003), “Aperçus sur les méthodologies qualitatives”, en S. Moscovici y F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 139-162.
- Lara, L. F. (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México.
- Perrenoud, P. (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pozner, P. (2005), *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- Ray, J. A. (2011), “Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 415-440.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Quebec, De Boeck.
- SEP (2009), *Programas de estudios 2009: primer grado. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Taylor, S. y R. Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Zabala, A. y L. Arnau (2007), *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Zorrilla, M. y G. Pérez (2006), “Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México”, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 113-127, <www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140409>, consultado el 6 de agosto, 2013.

4. LAS COMPETENCIAS EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DE PROFESORES FORMADORES DE DOCENTES

*Pedro José Canto Herrera*¹

*Pedro Josué Sosa Solís*²

*José Gabriel Domínguez Castillo*³

El mundo contemporáneo exige a los docentes estar lo suficientemente preparados para ofrecer a sus alumnos oportunidades de aprendizaje en las que se utilicen tecnologías de la información y comunicación (TIC), a fin de que éstos logren adquirir los aprendizajes esperados y desarrollen las competencias necesarias en su práctica profesional. Es decir, los docentes deben contar con competencias propias para el uso de las TIC, tanto en ambientes presenciales como virtuales, a fin de enseñar eficazmente las asignaturas exigidas.

El propósito de este capítulo es analizar la literatura acerca de la competencia docente en el uso de TIC en la educación normalista, con objeto de reflexionar sobre los retos y acciones por realizar como resultado de un diagnóstico obtenido de la observación de profesores de escuelas normales en Yucatán. En el diagnóstico participaron 155 profesores que laboran en escuelas normales superiores del estado. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario de tipo autorreporte integrado por 63 enunciados organizados en cinco secciones: habilidades básicas, uso de internet, uso de procesadores de texto, elaboración de presentaciones multimedia y uso de hoja electrónica de cálculo. Y la confiabilidad del instrumento fue $\alpha = 0.989$.

- 1 Profesor-investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).
- 2 Coordinador de Instituciones para la Formación de Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY).
- 3 Profesor de la Facultad de Contaduría de la UADY.

El capítulo incluye los temas siguientes: reformas educativas en México, planes de estudio de las escuelas normales, competencias docentes, competencia en el uso de TIC, contexto regional de las escuelas normales en Yucatán y diagnóstico de las habilidades digitales de los docentes de las escuelas normales de la entidad.

REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

En México, en los últimos años, se han implementado reformas educativas que intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento y a las necesidades que la sociedad en general presenta; además, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado de manera acelerada desde su concepción hasta sus prácticas, en respuesta a la complejidad de las sociedades actuales (Robles Sánchez, 2012).

En los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria entre 2004 y 2011 se han puesto en marcha reformas educativas que en 2004 comenzaron en preescolar, siguieron después en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011, en primaria (Ruiz Cuéllar, 2012).

En la educación básica se diseñaron programas con el enfoque por competencias que dio origen al plan de estudios 2011, el cual establece que la educación básica favorecerá el desarrollo de competencias, que se definen como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implican un saber hacer y la valoración de las consecuencias de ese hacer (SEP, 2011). En dicho plan se señala que la movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria, para ayudar a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes a su resolución y reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Las competencias que deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de

situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011).

Con respecto a las primeras dos competencias la SEP implementó la Gestión para el Desarrollo de Habilidades Digitales, donde reconoce que las TIC son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. De igual forma reconoce que la ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumentaría la desigualdad entre los países y las personas (SEP, 2011).

PLANES DE ESTUDIO EN LAS ESCUELAS NORMALES

La historia de la formación inicial de profesores en México es rica, diversa y está plagada de cambios y reformas, las cuales, por lo general, se vinculan con el secretario o ministro de educación en turno. Desde el principio y hasta la fecha la formación inicial de los profesores de educación básica en México se ha realizado en las escuelas normales.

El desarrollo de las escuelas normales se debió en parte a las escuelas rurales, ya que trabajaban en común acuerdo multiplicando el proyecto de educación nacionalista, llevando sus enseñanzas a los lugares más apartados del país, intercambiando experiencias, ayudando a homogeneizar criterios pedagógicos y luchando por la unificación de los grupos marginados. La formación del maestro rural se inició en 1921, comprometida con una concepción humanista y social de la profesión docente (Oria, 1990).

El plan de estudios tenía una duración de cuatro semestres (dos años): en el primer año tenía un carácter complementario y prevocacional y en el segundo se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales. En marzo de 1926 este plan se unificó para todas las normales rurales (Curiel, 1981).

En 1936 las escuelas normales rurales se transformaron en escuelas regionales campesinas, y para la formación de profesores se

utilizó un plan de estudios que comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas y uno para materias profesionales (Curiel, 1981).

En 1945 se realizó el Segundo Congreso Nacional de Educación Normal en la ciudad de Monterrey, al que asistieron representantes de los departamentos de la SEP y de otras secretarías, así como representantes del Sindicato de Trabajadores de la Educación Mexicana (STEM), y la mayoría de los representantes de los gobiernos de los estados y territorios. De entre las ponencias que se presentaron surgió clara la necesidad de fundar escuelas normales urbanas y rurales, lo que posteriormente condujo a que los planes de estudio de ambas se unificaran, pero las rurales se diferenciaron por ofrecer, además del currículum general de materias dedicadas a la enseñanza, otras materias de carácter específico como las de industria agrícola. Por vez primera en México se aplicaba un mismo programa en todo el país, con la misma orientación, propósitos y contenidos, pero la tendencia favorecía nuevamente a las escuelas urbanas sobre las rurales (Oria, 1990).

En 1969 el Consejo Nacional Técnico de la Educación dictaminó la separación del ciclo secundario del profesional en las escuelas normales que todavía ofrecían ambos. Poco después, en 1972, la Asamblea Nacional de Educación Normal propuso una reforma al plan de 1969 que incluyó que los alumnos realizasen simultáneamente estudios de bachillerato y los correspondientes a la formación profesional (Solana *et al.*, 1981).

A partir de 1969 se llevaron a cabo diversas modificaciones a los planes de estudio de las escuelas normales en la licenciatura en educación primaria: reformas de 1975, de 1984, de 1997 y de 2011.

De la reforma de 1975 surge un plan que entra en vigor en 1978, denominado Plan del '75 Reestructurado, el cual tenía una duración de ocho semestres; su diseño estaba fundamentado en la tecnología educativa y determinado por objetivos; se ingresaba después de la secundaria, se obtenía un título de profesor normalista y se otorgaba doble formación: la de profesor de educación primaria y propedéutica (bachillerato) para cursar estudios universitarios (Robles Sánchez, 2012). Este plan tenía una orientación enfocada a la ins-

trumentación de cuestiones didácticas y su perfil estaba definido en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores dirigidos hacia la formación para el ejercicio de la tarea docente.

Con el propósito de subsanar las carencias presentadas por el Plan de estudios '75 Reestructurado, en 1984 se procedió a hacer una reforma que tenía dos grandes retos: 1) orientar la formación de docentes bajo un esquema teórico-práctico, y 2) construir la figura del docente-investigador. Este plan de estudios tenía como requisito de ingreso el bachillerato y se otorgaba el título de licenciatura. Los nuevos planes de estudio se enfocaron en la investigación con dos líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, y cursos instrumentales distribuidos en 36 espacios curriculares (Robles Sánchez, 2012).

No obstante, el plan de estudios de 1984 causó diversos problemas, ya que propició la fragmentación y dispersión de los esfuerzos del estudiante y la dificultad para lograr la articulación de los contenidos; además, se sustituyeron contenidos referentes a la educación básica, fin último del proceso formativo en cuestión, y se privilegió la teoría sobre la práctica.

Los resultados obtenidos de la experiencia en la implementación y desarrollo de los planes de estudios de 1975 y de 1984 reflejaron la imperiosa necesidad de replantear la formación de profesores y hacer adecuaciones para responder no sólo a la etapa histórica que requería profesionales de la enseñanza, sino hacer de éstos una figura capaz de valorar, reconocer y situar sus conocimientos en contextos reales, situación que se había perdido al centrar la formación en una preparación del docente-investigador, en ocasiones alejado del contexto real y con una visión confusa de los procesos educativos en el contexto laboral: la teoría se percibía distante de la práctica.

Con base en la experiencia obtenida de las anteriores reformas curriculares se modificó el plan de estudios de las escuelas normales, para dar lugar al plan de estudios de 1997. En este nuevo plan los egresados salían con el título de licenciatura en educación; contaba además con una definición explícita de un perfil de egreso que resaltaba la intención de este programa por construir una figura docente por cada nivel educativo de la educación básica: preescolar, primaria

y secundaria. Las actividades de formación estaban divididas en tres ámbitos: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; todo ello con la finalidad de acercar al alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula. El perfil de egreso incluía cinco características: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación primaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; cada uno de estos rasgos expresaba las características que el docente debía poseer al finalizar su proceso formativo (Robles Sánchez, 2012).

Con la implementación de las reformas educativas de la primera década del siglo se hizo necesario revisar y modificar el plan de estudios de las escuelas normales, lo que dio paso al plan de estudios de 2012. Este plan de estudios tiene una duración de cuatro años y contempla tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje (ECA), enfoque basado en competencias (EBC) y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

En el plan de estudios de 2012, como parte del ECA, se considera que el aprendizaje es un proceso activo y consciente, en el que la persona que aprende construye significados y da sentido a los contenidos y experiencias con las que está en contacto. Como parte del EBC, el perfil de egreso de este plan de estudios contempla tanto competencias genéricas como competencias profesionales, de las que, para el propósito de este capítulo, destaca la competencia en el uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2012).

A pesar de las buenas intenciones de las modificaciones curriculares, la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la falta de participación de importantes sectores de los profesores dieron como resultado una falta de apropiación de esa reforma (*Diario Oficial de la Federación*, 2012).

Inicialmente, en el ciclo escolar 2011-2012 se realizó una implementación del plan de estudios en forma piloto o prueba; sin embargo, debido a la insuficiencia del tiempo disponible para realizar

estudios de necesidades del profesorado, el escaso tiempo destinado a la capacitación de los profesores para atender las necesidades académicas que la reforma exigía, la poca representatividad de la presencia de los docentes de las escuelas normales en la consulta y construcción de los nuevos programas de estudio, la falta de materiales o fuentes de referencia para el trabajo de estudio, y la falta de concreción de algunos cursos, todo ello derivó en confusión y en retraso en la puesta en marcha inicial del plan piloto para algunas entidades (Cardeña Ojeda, 2012).

COMPETENCIAS DOCENTES

El mundo actual está pasando de una sociedad industrial a otra basada en el conocimiento, con un estado intermedio, que es el de una sociedad de la información. Ello da como resultado la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para adaptarlo a situaciones nuevas (Bozu y Canto, 2009).

En los últimos años se han desarrollado diversas propuestas de modelos de competencias docentes con la idea de contar con un perfil docente basado en éstas. De acuerdo con Bozu y Canto (2009), un perfil docente basado en competencias puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión: una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente, y una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera así como en el ejercicio de la profesión. Sin embargo, resulta complejo llegar a determinar el perfil de docentes que necesita nuestro sistema educativo, puesto que detrás de la reflexión sobre “qué tipo de profesorado necesitamos” se hallan valores, principios e ideologías.

En este contexto la figura del profesor cumple con una función social, que es la de ser formador de las nuevas generaciones, alguien

que, además del conocimiento necesario, tiene las competencias para el ejercicio de la profesión y ser modelo para sus estudiantes, dentro y fuera de la escuela. Así pues, el profesor del siglo XXI debe cuestionarse no solamente qué va a enseñar, sino y sobre todo qué van a aprender sus estudiantes, teniendo siempre en cuenta que los contextos de origen son heterogéneos y diversos, y favoreciendo y estimulando el deseo de aprender.

Lógicamente, este escenario exige adecuaciones en el perfil del profesor, para responder con propiedad a las diferentes demandas que se generen en el nuevo esquema. En este entendido el profesor debe dominar las competencias científico-metodológicas de su área, y debe asumir las competencias propias de su labor docente (organizar, planear, ejecutar y evaluar el aprendizaje desde una perspectiva holística). La tendencia es la de formar un profesor complejo y polivalente, que más que un instructor sea un profesor que promueva aprendizajes significativos, domine e integre las TIC en sus procesos de enseñanza, brinde escenarios para la solución de problemas y tenga un enfoque globalizador; es decir, que permita abordar los problemas dentro de un contexto amplio y fomente un clima de cooperación y respeto, priorizando la reflexión y el fomento del pensamiento crítico.

Como puede verse, la formación de profesores por competencias significa más que una simple habilitación con cursos de una o dos semanas, o la ubicación de las destrezas de los profesores en un plano técnico a través de una tabla de cotejo o escala. Las prácticas anteriores son muy comunes en nuestro país y podrían generar confusión y llevarnos a pensar que lo importante es definir competencias estandarizadas y concretarlas en indicadores y descriptores para cualquier contexto, lo que podría llevar a una visión parcelada, precisamente lo que trabajar por competencias no es.

Como hemos visto, trabajar por competencias va más allá de definir cuáles son las competencias clave para un programa escolar basado en lo que dicen los documentos internacionales, regionales o locales. Las competencias, por su naturaleza, deben responder a enfoques integradores, holísticos, interdisciplinarios en los que el profesor dinamice y desarrolle un pensamiento relevante, crítico y reflexivo.

Bernal y Teixidó (2012) comentan que cuando se habla de competencias docentes, debe entenderse la interrelación de la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar), la competencia personal (saber ser) y, además, ser capaz de llevarlas a cabo de modo adecuado en un contexto determinado.

Hoy día es evidente que la sociedad ha tenido que enfrentar grandes cambios y grandes retos, producto de un mundo en constante cambio y evolución. Éstos, a su vez, han afectado colateralmente a las instituciones educativas. Por tanto, es una realidad que las instituciones educativas demandan otro tipo y modelo de profesor, porque otras son las necesidades de los alumnos y de la sociedad, y si el docente cumple una función social –la de enseñar a las nuevas generaciones a vivir en la época y el entorno social y económico que les ha correspondido–, entonces, sin lugar a dudas, su papel debe modificarse. La sociedad presente y futura exige al docente mejorar sus competencias, de tal forma que le permitan incrementar sus saberes, resolver problemas, enfrentarse a situaciones difíciles y complejas en contextos diversos, y habilidad para el manejo de las modalidades no convencionales.

Algunos de los modelos de competencias docentes más referenciados son el de Perrenoud (2006), el de Cano (2005) y el de Zabalza (2007).

De acuerdo con Perrenoud (2006) toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. En la formación profesional se quiere preparar al individuo para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que a pesar de su singularidad puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad (por ejemplo, un controlador aéreo o un médico deben saber enfrentar situaciones urgentes; la policía estatal, una toma de rehenes; un ingeniero, un desperfecto imprevisto; un abogado, un testigo inesperado).

Debido a lo anterior, Perrenoud, al intentar comprender el movimiento de la profesión, propone diez grandes familias de competencias. Pero al mismo tiempo aclara que este inventario no es definitivo, ni exhaustivo. El mismo autor comenta que ningún re-

ferencial puede garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que posee y moviliza.

Para Perrenoud (2006), las 10 familias de competencias son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua.

Por su parte, Cano (2005), después de realizar un análisis de varios listados de competencias docentes, identificó las siguientes siete competencias genéricas que considera más relevantes: competencia de planificación y organización del propio trabajo; competencia de comunicación; competencia de trabajar en equipo; competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos; competencia de utilizar las nuevas TIC; competencia de disponer de un autoconcepto positivo, y competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.

En su modelo, Zabalza (2007) considera que el concepto de competencia hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad, que, a su vez, incluyen tareas concretas que se denominan unidades de competencia. Este autor propone las siguientes 10 competencias que permiten a los profesionales de la docencia desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los diferentes niveles requeridos para el empleo: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); manejar las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar actividades; comunicarse y relacionarse con los alumnos; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e identificarse con la institución y trabajar en equipo. Los tres modelos presentados an-

teriormente tienen varias competencias docentes en común, una de ellas es la competencia en el uso de TIC.

COMPETENCIA EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)

Las TIC están produciendo cambios en la sociedad que han llevado a que éstas formen parte significativa de la vida cotidiana, académica y laboral de las personas; de ahí la importancia que tiene una buena formación en las aulas relativa al uso de las TIC (Sáez López, 2010). Tal importancia se ve reflejada en el hecho de que hoy en día la competencia en el uso de TIC es parte de la formación inicial de cualquier profesional.

En los últimos 20 años se ha estudiado con frecuencia el impacto que tiene una buena integración de las TIC para producir una mayor independencia e iniciativa de los estudiantes, lo que favorece el desarrollo de la capacidad de análisis, reflexión, cooperación, socialización, comunicación y construcción de significados (López de la Madrid y Chávez, 2013). No obstante, es importante señalar que las TIC, por sí mismas, no provocan cambios ni enseñan a los estudiantes, aunque un uso innovador de ellas puede ofrecer una respuesta eficaz y de calidad a la diversidad del alumnado, aspecto que repercute en una mejora educativa cuyos frutos emanan de la propia práctica docente (Cabero, 1999).

De acuerdo con Azorín y Arnaiz (2013), las TIC han provocado cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que han transformando la metodología tradicional, apostando por un nuevo futuro educativo que inexorablemente aboga por el uso de la tecnología como máximo exponente.

La UNESCO aporta elementos importantes y enumera los principios básicos dictados por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés), los cuales intentan que el desarrollo tecnológico de los profesores resulte efectivo a partir de las siguientes afirmaciones:

- Debe integrarse la tecnología a todo el programa de formación docente.
- La tecnología debe integrarse dentro de un contexto.
- Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que hagan un uso innovador de la tecnología (UNESCO, 2004: 37-38).

Los estándares para la competencia en el uso de TIC o de habilidades digitales están alineados con los de la ISTE de la UNESCO (2008), y se relacionan con el estándar de competencia para docentes denominado *Elaboración de proyectos de aprendizaje*, al integrar el uso de las tecnologías de la información y comunicación diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje, y con los indicadores de desempeño correspondientes.

Los indicadores de desempeño en el uso de las TIC para los docentes son:

1. Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
2. Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
3. Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, utilizando las TIC.
4. Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.
5. Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas.
6. Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones de la vida real.
7. Desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas.
8. Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación de documentos o la investigación; un *soft-*

ware para la presentación e integración de las actividades de la investigación, y un *software* para procesar datos, comunicar resultados e identificar tendencias.

9. Utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital.
10. Hacer uso responsable de *software* y *hardware*, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo.
11. Hacer uso ético, seguro y responsable de internet y herramientas digitales.

Las TIC son una actividad pendiente en la formación académica de los profesores de las escuelas normales debido a que no eran parte de los planes de estudio en los que se formaron dichos profesores; por tal motivo se han creado diversas estrategias: una serie de cursos que se implementaron desde diversos ámbitos: nacional (Curso de Habilidades Digitales para Todos), estatal (habilitación de las escuelas con computadoras para los estudiantes) y escolar (mejora de la señal *wi fi* de internet y la alámbrica); en cada ámbito los aprendices tienen destinada una labor formativa que exige resultados óptimos (López, Arriaga y Benítez, 2007).

Como parte de los trabajos que la SEP está realizando para integrar las acciones para el uso de las TIC, está la elaboración de la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011).

Durante 2007 se realizó una Prueba de Concepto del Proyecto Aula Telemática en 17 escuelas secundarias, donde se estableció, de manera empírica, que era factible y provechoso el empleo de dispositivos interconectados mediante plataformas interoperables que administraran objetos multimedia de aprendizaje en los niveles del aula, de la escuela y del servicio educativo en su conjunto (SEP, 2011).

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones acerca de las TIC; por ejemplo, Drent y Meelissen (2008) realizaron una investigación sobre los factores que obstaculizan o facilitan el empleo de las TIC en el aula y concluyeron que son cuatro los factores positivos que influyen en un uso innovador de las TIC por parte de los docentes: el enfoque pedagógico centrado en el estudiante, una actitud positiva ante las TIC, la experiencia en la utilización de la computadora y que el docente tenga un espíritu emprendedor.

Por su parte, Sáez López (2010) realizó un estudio cuyo propósito fue analizar y comprobar el uso que reconocen los docentes respecto de las TIC, así como la relación que tiene ese uso con su práctica docente cotidiana; para ello administró un cuestionario integrado de siete dimensiones (contexto en relación con las tecnologías, nivel de manejo de herramientas informáticas aplicables a la educación, aplicación de los principios de la metodología constructivista, estrategias didácticas y metodológicas utilizadas con las TIC, idea y perspectivas que se tienen respecto a las TIC, soluciones ante la resistencia a las TIC y beneficios pedagógicos de las TIC) a 32 maestros de educación infantil y primaria de dos colegios rurales de Castilla la Mancha, España. Encontró que para los docentes la formación en TIC es muy importante, aunque consideran que no hay los medios suficientes para su uso, aunado a que las TIC no son fáciles de aplicar en educación. También encontró que al momento de usar las TIC el rol del docente es muy importante, lo que se relaciona con la concepción positiva que tienen los docentes acerca de la aplicación de las TIC en el aula. Finalmente, encontró que de manera general los docentes afirman manejar relativamente bien una serie de aplicaciones básicas (procesador de texto, internet y programas educativos).

López de la Madrid y Chávez (2013) realizaron un estudio para analizar el proceso de formación de profesores en el uso académico de las TIC, administrando un cuestionario a 177 profesores de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Encontraron que los docentes se han capacitado de forma más frecuente en el manejo general de la computadora e internet y en el uso de plataformas educativas, aunque muchos de ellos señalaron que no las utilizan. En cuanto a la aplicación de las TIC en el aula, la formación más frecuente giró en

torno a las competencias docentes para la incorporación de las TIC y, en menor medida, en el manejo de bases de datos y de las redes sociales.

CONTEXTO REGIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES EN YUCATÁN

De acuerdo con las estadísticas publicadas por el gobierno de Yucatán, puede observarse un equilibrio en cuanto al número de alumnos por escuela en la Educación Normal; sin embargo, difieren en cuanto a la distribución geográfica y las condiciones tanto académicas como de infraestructura que existen en unas y otras. Respecto a la Licenciatura en Educación Primaria, ésta se imparte en cuatro escuelas normales públicas: la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña” en Mérida, la Escuela Normal de Dzidzantún, la Escuela Normal de Ticul y la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid.

La primera, la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”, es la de mayor antigüedad en el estado, fue fundada en 1882 y actualmente está atendiendo una matrícula de 148 alumnos con 25 profesores. La segunda, la Escuela Normal de Dzidzantún, comenzó a funcionar el 19 de octubre de 1977 como una normal experimental y cuenta actualmente con 184 alumnos que provienen tanto de la cabecera municipal como de poblaciones cercanas; opera con una planta total de 14 profesores y tiene una extensión de 21 hectáreas con espacio para un jardín botánico. La tercera, la Escuela Normal de Ticul, comenzó a funcionar el 10 de octubre de 1977; en ella laboran 15 docentes y cuenta actualmente con una población de 211 estudiantes distribuidos en los cuatro grados escolares; cabe señalar que esta institución brinda servicios exclusivamente en el turno vespertino. Finalmente la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, en la que se imparte la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe, está ubicada en Valladolid, municipio en el que la población de cinco años y más habla la lengua indígena (maya), en total, 36 132 personas, de una población aproximada de 70 mil habitantes; a este número debe añadirse la población maya hablante del

vecino estado de Quintana Roo (de ahí la pertinencia de este modelo educativo en la región). Dicha normal de Valladolid cuenta con 167 alumnos y una planta integrada por 19 docentes.

Por otro lado se encuentra las licenciaturas en Educación Preescolar y Preescolar Intercultural Bilingüe que se imparten en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, que comenzó sus labores el 11 de octubre de 1973 y cuenta actualmente con un total de 262 estudiantes y una planta conformada por 24 profesores. Por último, la Licenciatura en Educación Secundaria, Física y Artística es impartida por la Escuela Normal Superior de Yucatán (Mérida); sus labores datan de 1997, para posteriormente, en el año 2000, adoptar el nombre de Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, en honor del profesor yucateco que desarrolló vastas publicaciones en temas educativos, políticos y sociales. Actualmente atiende a 916 alumnos y posee una planta conformada por 79 profesores.

DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES DIGITALES

El diagnóstico en la Educación Normal está orientado a identificar las competencias de los profesores de las escuelas normales públicas que son útiles en la enseñanza, aprendizaje y elaboración de proyectos indicados por las diferentes reformas educativas en las que se reconoce la importancia de la implementación de un modelo de educación con acceso a tecnologías y desarrollo de habilidades digitales.

Además, se plantea la posibilidad de que a partir del diagnóstico de las competencias de los profesores se realice una integración de los centros de cómputo establecidos en las escuelas normales con aulas digitales o telemáticas, así como el establecimiento de sistemas de redes vinculadas con los distintos departamentos de las instituciones para lograr un servicio eficaz, que redundará en mejoras permanentes en la operatividad de las propias instituciones. Asimismo, los profesores utilizarán internet como una manera de apoyar su trabajo docente en el aula. Esto se logra a través de la integración de las herramientas colaborativas de uso gratuito y libre en los portales de internet.

La primera parte del diagnóstico consistió en identificar a los líderes de cada escuela normal para llevar a cabo el proceso en cascada, para que cada escuela normal autogestara sus procesos y se diera un seguimiento más oportuno.

Posteriormente se inició una serie de visitas como parte de un acompañamiento permanente para evaluar de manera continua el acercamiento a los líderes en la administración del instrumento. A la vez, se tuvo que establecer horarios para que los profesores pudieran hacer uso de los centros de cómputo de sus respectivas instituciones a fin de acceder a los distintos servicios para determinar las competencias.

En el diagnóstico de las habilidades digitales de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán se utilizó principalmente un cuestionario cuya finalidad fue identificar el uso personal de la computadora y los diversos programas y/o paqueterías que manejan los docentes en formación.

Contestaron el cuestionario 155 profesores, 88 hombres (56.8 por ciento) y 67 mujeres (43.2 por ciento); 47 (30.3 por ciento) laboran en la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY), 13 (8.4 por ciento) en la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”, 25 (16.1 por ciento) en la Escuela Normal Preescolar, 19 (12.3 por ciento) en la Escuela Normal de Dzidzantún, 34 (21.9 por ciento) en la Escuela Normal de Ticul y 17 (11.0 por ciento) en la Escuela Normal de Valladolid; 30 son administradores (19.4 por ciento) y 125 son maestros frente a grupo (80.6 por ciento).

El cuestionario utilizado es tipo autorreporte y estaba integrado por 63 enunciados, organizados en cinco secciones: habilidades básicas, uso de internet, uso de procesadores de texto, elaboración de presentaciones multimedia y uso de hoja electrónica de cálculo. En la sección A, habilidades básicas, se utilizó una escala dicotómica de (0) No sé cómo hacerlo y (1) Puedo hacerlo solo(a). En las secciones restantes (B, C, D y E) se utilizó la siguiente escala de cuatro opciones de respuesta: (0) No sé cómo hacerlo, (1) Algunas veces necesito ayuda para hacerlo, (2) Puedo hacerlo solo(a) y (3) Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo.

La confiabilidad del cuestionario se calculó utilizando el alfa de Cronbach, siendo el total del cuestionario $\alpha = 0.989$. Los coeficien-

tes de cada una de las secciones así como su correspondiente número de enunciados se encuentran en el cuadro 1.

CUADRO 1

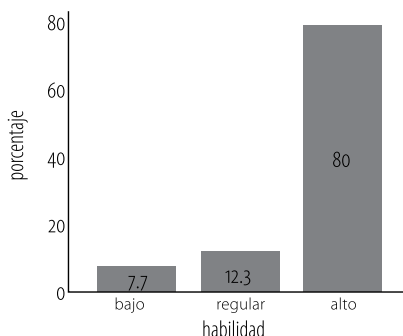
Número de enunciados y coeficiente de confiabilidad por sección del cuestionario

Sección	Número de enunciados	α
Habilidades básicas	11	0.899
Uso de internet	12	0.961
Uso de procesadores de texto	13	0.979
Elaboración de presentaciones multimedia	16	0.984
Uso de hoja electrónica de cálculo	11	0.973
Total	63	0.989

La mayoría de los profesores de las escuelas normales dominan las habilidades básicas, ya que 80 por ciento de ellos tiene un nivel alto de dominio (gráfica 1) y en promedio 82.5 por ciento puede aplicar solo dichas habilidades. Además, la habilidad básica que la mayoría de los profesores domina es la de modificar el tamaño de una ventana, minimizarla y restaurarla; mientras que la que menos dominan es la de instalar *software* desde un CD o mediante un instalador bajado de internet (cuadro 2).

GRÁFICA 1

Porcentaje de profesores según nivel de habilidades básicas



CUADRO 2

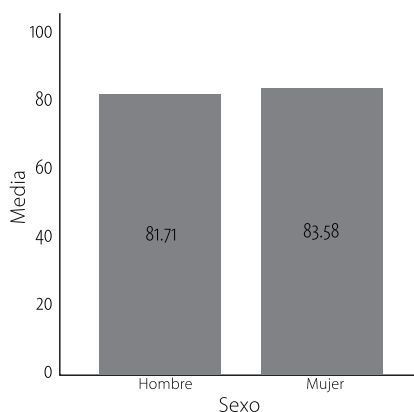
Porcentaje de profesores según el grado de dominio por habilidad básica

Habilidad básica	Escala	
	No se cómo hacerlo	Puedo hacerlo solo
Ejecutar un programa a partir del menú inicio	7.7	92.3
Crear un acceso rápido a una aplicación	27.1	72.9
Instalar <i>software</i> desde un CD o mediante un instalador bajado de internet	36.1	63.9
Modificar el tamaño de una ventana, minimizarla y restaurarla	6.5	93.5
Cambiar entre varias ventanas abiertas	14.2	85.8
Crear carpetas	12.3	87.7
Localizar un archivo guardado en el disco duro	9.0	91.0
Copiar/Duplicar un archivo existente	9.7	90.3
Guardar un archivo en un lugar específico del disco duro	11.0	89.0
Analizar un archivo con un programa antivirus	25.2	74.8
Actualizar el antivirus de forma manual/automática	33.5	66.5
Promedio	17.5	82.5

Como se observa en la gráfica 2, las mujeres mostraron un mayor nivel de dominio en el uso de habilidades básicas que los hombres; sin embargo, dicha diferencia no fue significativa.

GRÁFICA 2

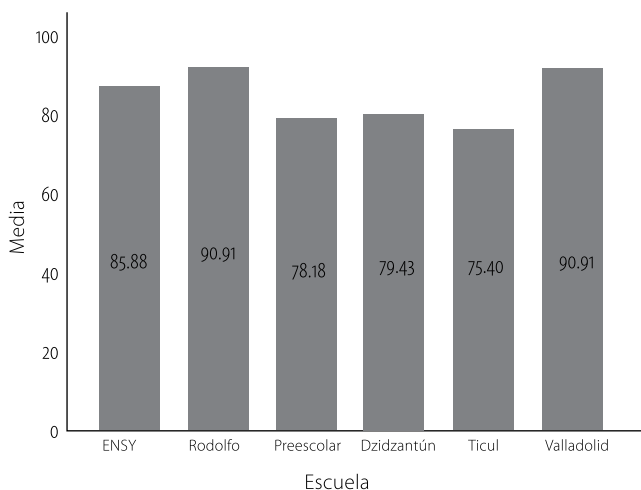
Nivel promedio de dominio en el uso de habilidades básicas por sexo



Los profesores de la Escuela Normal de Valladolid fueron los que mostraron mayor nivel medio de dominio en habilidades básicas, mientras que la Escuela Normal de Ticul fue la que mostró el nivel más bajo (gráfica 3). No se encontró diferencia significativa en el nivel de dominio entre las escuelas.

GRÁFICA 3

Nivel promedio de dominio en el uso de habilidades básicas por escuela normal



Respecto al grado de dominio en el uso de internet, como se observa en el cuadro 3, la mayoría de los profesores normalistas no sabe cómo elaborar una página web con ligas a otros documentos o sitios; algunas veces necesita ayuda para reconocer y actuar ante riesgos de virus provenientes de internet, puede tomar acciones al reconocer propaganda, bromas o información falsa proveniente de internet y puede enseñar a otra persona a revisar el correo electrónico desde el trabajo, casa o escuela.

Como se observa en la gráfica 4, los hombres tuvieron un mayor nivel de dominio en el uso de internet que las mujeres; no obstante, no se encontró diferencia significativa.

CUADRO 3

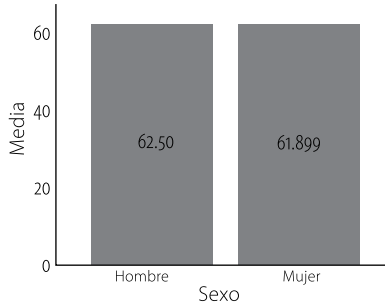
Porcentaje de profesores según su grado de dominio sobre la habilidad en el uso de internet

Uso de internet	Escala			
	No sé cómo hacerlo	Algunas veces necesito ayuda para hacerlo	Puedo hacerlo solo	Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo
Inscribirme a un servicio de correo electrónico	11.0	20.0	21.9	47.1
Enviar, recibir y abrir documentos adjuntos a un correo electrónico	9.0	8.4	29.0	53.5
Revisar el correo electrónico desde el trabajo, casa o escuela	7.1	7.7	25.2	60.0
Acceder a un sitio en internet por medio de escribir el URL en la barra de dirección	13.5	11.0	27.1	48.4
Emplear buscadores para localizar recursos en internet (Yahoo, Altavista, Google, etc.)	8.4	11.6	25.8	54.2
Guardar un URL en Mis Favoritos	17.4	19.4	27.1	36.1
Tomar acciones al reconocer propaganda, bromas o información falsa proveniente de internet	18.7	21.3	32.3	27.7
Reconocer y actuar ante riesgos de virus provenientes de internet	21.3	27.1	25.2	26.5
Elaborar una página web con ligas a otros documentos o sitios	60.0	26.5	5.8	7.7
Descargar documentos o aplicaciones de internet	13.5	20.6	30.3	35.5
Guardar imágenes de internet	11.0	14.2	26.5	48.4
Acatar las leyes de derechos de autor relacionadas con el uso de recursos de internet	21.3	19.4	32.3	27.1

Los profesores de la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña” tuvieron un mayor nivel de dominio en el uso de internet que los profesores de las otras escuelas normales, mientras que los profesores de la Escuela Normal Preescolar mostraron el menor nivel de dominio. No se encontró diferencia significativa.

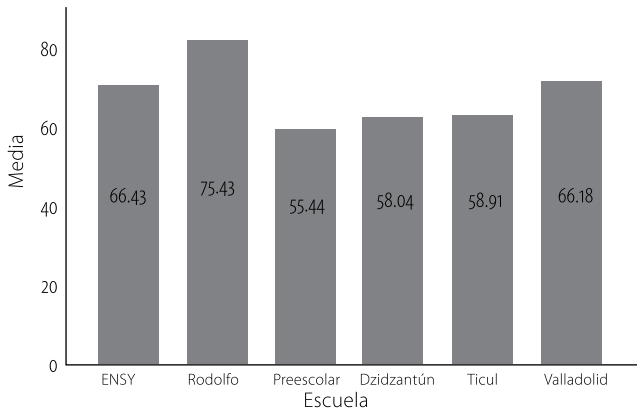
GRÁFICA 4

Nivel promedio de dominio en el uso de internet por sexo



GRÁFICA 5

Nivel promedio de dominio en el uso de internet por escuela normal



Se encontró que la mayoría de los profesores de las escuelas normales no sabe o algunas veces necesita ayuda para ajustar el texto insertando saltos de página, solos pueden buscar y reemplazar palabras dentro de un documento y pueden enseñar a otros a copiar, cortar y pegar elementos como texto o imágenes (cuadro 4).

CUADRO 4

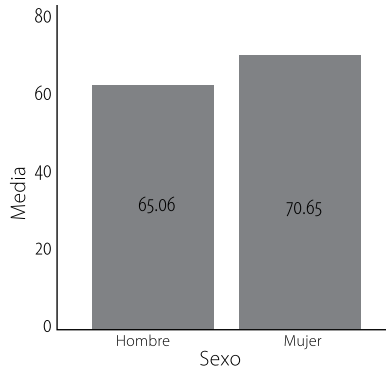
Porcentaje de profesores según su grado de dominio en el uso de procesadores de texto

Uso de procesador de texto	Escala			
	No sé cómo hacerlo	Algunas veces necesito ayuda para hacerlo	Puedo hacerlo solo	Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo
Abrir, editar y grabar un documento	8.4	10.3	27.7	53.5
Desplegar la vista preliminar e imprimir un documento	7.7	8.4	28.4	55.5
Copiar, cortar y pegar elementos (texto, imágenes)	8.4	10.3	25.2	56.1
Crear un documento y darle formato (fuente, párrafo, fondo, etc.)	10.3	16.1	22.6	51.0
Crear y modificar una lista de viñetas	11.0	18.7	29.0	41.3
Cambiar los márgenes, establecer tabuladores y alinear el texto en un documento	11.6	16.1	30.3	41.9
Insertar clipart, gráficas, Wordart e imágenes en un documento	16.8	18.1	22.6	42.6
Diseñar y crear un documento usando columnas y tablas	14.8	16.1	25.8	43.2
Revisar la ortografía de un documento	9.0	8.4	32.3	50.3
Buscar y reemplazar palabras dentro de un documento	7.1	12.9	35.5	44.5
Acomodar el texto alrededor de una imagen	18.7	22.6	25.8	32.9
Ajustar el texto insertando saltos de página	21.3	29.7	21.9	27.1
Crear encabezados y pies de página	20.6	22.6	23.2	33.5

Las mujeres tuvieron un mayor nivel de dominio en el uso de procesadores de texto que los hombres; sin embargo, no se encontró diferencia significativa.

GRÁFICA 6

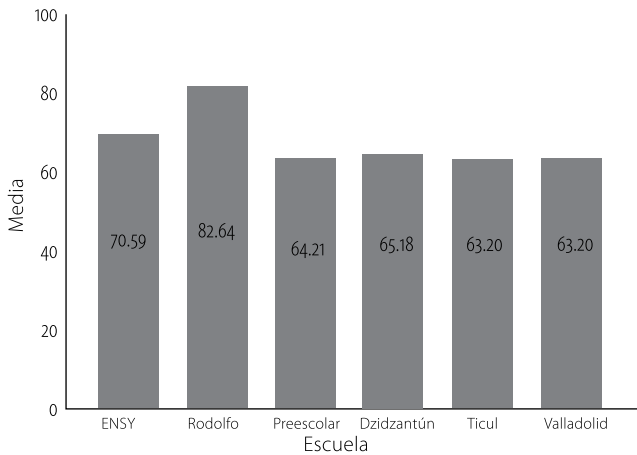
Nivel promedio de dominio en el uso de procesadores de texto por sexo



Los profesores de la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña” tuvieron un mayor nivel de dominio en el uso de procesadores de texto que los profesores de las otras escuelas normales, mientras que los profesores de las escuelas normales de Ticul y Valladolid fueron los que tuvieron los más bajos niveles de dominio (gráfica 7).

GRÁFICA 7

Nivel promedio de dominio en el uso de procesadores de texto por escuela normal



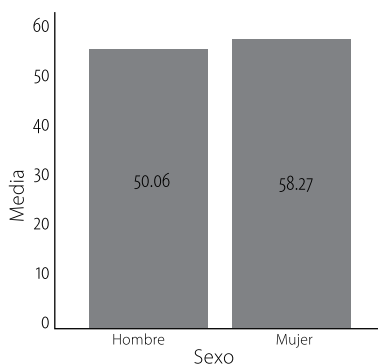
Respecto al grado de dominio en el uso de programas para elaborar presentaciones multimedia (Power Point), como se observa en

el cuadro 5, la mayoría de los profesores normalistas no sabe o algunas veces necesita ayuda para insertar vínculos a otras diapositivas en una misma presentación, pueden solos diseñar adecuadamente la disposición de la información en cada diapositiva y pueden enseñar a otros a borrar e insertar diapositivas y a copiar, cortar y pegar elementos (texto, imágenes, elementos multimedia).

Las mujeres tuvieron un mayor nivel de dominio en la elaboración de presentaciones multimedia que los hombres (gráfica 8). Dichas diferencias no fueron significativas.

GRÁFICA 8

Nivel promedio de dominio en la elaboración de presentaciones multimedia



CUADRO 5

Porcentaje de profesores según su grado de dominio en el uso de programas para hacer presentaciones multimedia

Uso de programa para presentaciones multimedia	Escala			
	No sé cómo hacerlo	Algunas veces necesito ayuda para hacerlo	Puedo hacerlo solo	Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo
Abrir, editar y grabar una presentación	13.5	18.7	25.2	42.6
Modificar una plantilla existente (combinaciones de color, imágenes de fondo, tipo/tamaño de fuente)	15.5	20.6	23.2	40.6
Borrar e insertar diapositivas	15.5	15.5	25.2	43.9

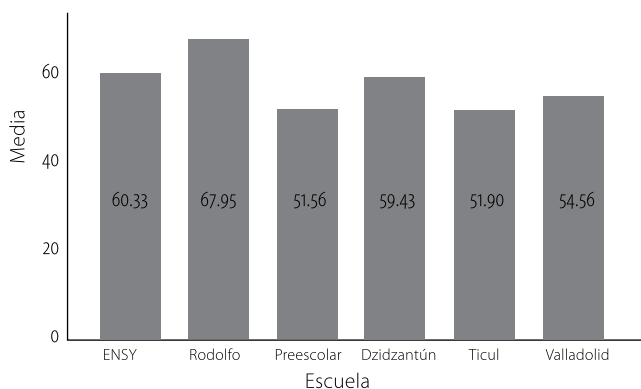
CUADRO 5 (CONTINUACIÓN)

Uso de programa para presentaciones multimedia	Escala			
	No sé cómo hacerlo	Algunas veces necesito ayuda para hacerlo	Puedo hacerlo solo	Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo
Copiar, cortar y pegar elementos (texto, imágenes, elementos multimedia)	13.5	18.1	24.5	43.9
Dar formato al texto (fuente, párrafo, etc.)	16.9	18.2	26.6	38.3
Crear y modificar una lista de viñetas	19.4	16.8	27.7	36.1
Alinear/distribuir cuadros de texto en una diapositiva	27.3	26.0	21.4	25.3
Emplear conectores para enlazar cuadros de texto	27.3	26.0	21.4	25.3
Insertar clipart, gráficas, Wordart e imágenes en un documento	22.6	20.0	23.9	33.5
Insertar sonidos y/o fotos, video o audio en una presentación	31.6	23.9	21.3	23.2
Insertar vínculos a otras diapositivas en una misma presentación	36.8	25.8	12.9	24.5
Insertar vínculos a páginas Web, a otros documentos o aplicaciones	41.9	29.0	9.7	19.4
Aplicar animaciones y transiciones	31.0	19.4	20.0	29.7
Conectar la computadora a un proyector o a un monitor de TV para conducir una presentación	16.1	24.5	23.2	36.1
Diseñar adecuadamente la disposición de la información en cada diapositiva	18.1	15.5	32.3	34.2
Combinar adecuadamente tamaño y tipo de letra, color, fondo y contraste	16.1	15.5	29.0	39.4

Los profesores de la Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña” tuvieron mayor nivel de dominio que los profesores de las otras escuelas normales, mientras que los profesores de la Escuela Normal Preescolar fueron los que tuvieron el nivel de dominio más bajo (gráfica 9).

GRÁFICA 9

Nivel promedio de dominio en la elaboración de presentaciones multimedia por escuela normal



Respecto al dominio en el uso de hoja electrónica (Excel), la mayoría de los profesores normalistas no sabe cómo o algunas veces necesita ayuda para aplicar y evaluar una fórmula anidada y pueden hacerlo solos o pueden enseñar a otros a eliminar filas/columnas (cuadro 6).

CUADRO 6

Porcentaje de profesores según su grado de dominio en el uso de hoja electrónica de cálculo

Uso de hoja electrónica de cálculo	Escala			
	No sé cómo hacerlo	Algunas veces necesito ayuda para hacerlo	Puedo hacerlo solo	Puedo enseñarle a otra persona a hacerlo
Añadir más hojas al libro	36.8	16.8	23.9	22.6
Dar formato a las celdas seleccionadas	32.9	23.2	23.9	20.0
Combinar/unir celdas	31.6	20.6	23.2	24.5
Filtrar datos	51.0	24.5	13.5	11.0
Insertar gráficos en una nueva hoja del libro	41.3	26.5	16.1	16.1
Utilizar funciones lógicas	47.1	21.3	18.7	12.9
Eliminar filas/columnas	25.2	18.1	29.0	27.7
Diferenciar entre fórmula y función	45.8	28.4	14.8	11.0
Aplicar y evaluar una fórmula anidada	53.5	29.0	9.0	8.4
Modificar la altura de una fila seleccionada	35.5	24.5	19.4	20.6
Ocultar filas/columnas en la hoja activa	41.9	27.1	15.5	15.5

A MANERA DE CIERRE

El análisis de estos resultados nos refleja que a pesar de que los docentes en formación tienen un mayor acceso a las TIC, la aplicación que se da a ésta se reduce a comunicarse a través de la internet, buscar información personal y enviar correos electrónicos.

En el estudio realizado se encontró que la mayoría de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán (poco más de 80 por ciento) sólo domina las habilidades básicas y no sabe o necesita ayuda para utilizar procesadores de texto y hojas electrónicas. Lo que es aún más preocupante es el hecho de que casi 20 por ciento de los profesores no domina al menos las habilidades básicas.

La comparación entre escuelas normales muestra un mayor dominio de las competencias digitales por parte de los profesores de las escuelas que se localizan en la ciudad de Mérida que aquellas que se localizan en el interior del estado.

Son pocos los profesores de las escuelas normales que en su formación inicial recibieron preparación en el uso de las TIC, incluso algunos de ellos recién egresados de las escuelas normales tampoco recibieron esa preparación.

Por otra parte, en las escuelas normales se observa que a pesar de las metas y acciones desarrolladas en los últimos 15 años siguen existiendo retos. En el ámbito institucional referente a la infraestructura se observa que la señal aún es insuficiente para la demanda de usuarios: el internet no tiene la rapidez esperada, lo que ocasiona que las personas se desesperen y en ocasiones no reciban el servicio adecuado por falta de conectividad suficiente para todos.

Es importante señalar que, no obstante el esfuerzo realizado por autoridades y profesores por avanzar en la integración de las TIC en el aula, el dominio de la mayoría de los profesores de las escuelas normales del estado de Yucatán es más bien instrumental, y muy bajo entre algunos profesores. A pesar de todo, es importante seguir manteniendo el esfuerzo por mejorar las competencias de los profesores en aras de mejorar la calidad de la enseñanza que se ofrece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azorín, C. M. y P. Arnaiz (2013), “Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa”, *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 13, núm. 13, <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero14/Articulos/Formato/139.pdf>>, consultado el 8 de junio, 2013.
- Bernal, J. y J. Teixidó (2012), *Las competencias docentes en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- Boza, A., R. Tirado y M. D. Guzmán Franco (2010), “Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces”, *Relieve*, vol. 16, núm. 1, pp. 1- 24.
- Bozu, Z. y P. J. Canto Herrera (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, vol. 2, núm. 2, pp. 87-97.
- Cabero, J. (1999), *Tecnología educativa*, Madrid, Síntesis.
- Cano, E. (2005), *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Cardaña Ojeda, C. A. (2012), “Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 3, núm. 5, pp. 1-14.
- Curiel, M. E. (1981), “La educación Normal”, en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la Educación Pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación* (2012), “Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, <<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/decreto/decreto.HTM>>, consultado el 16 de junio, 2013.
- Drent, M. y M. Meelissen (2008), “Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?”, *Computers & Education*, núm. 51, pp. 187-199.

- López de la Madrid, M. C. y J. A. Chávez (2013), “La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC”, *Sinéctica*, núm. 41, <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&cid=609_la_formacion_de_profesores_universitarios_en_la_aplicacion_de_las_tic>, consultado el 14 de julio, 2013.
- López Serrano, M. E., E. Arriaga López y M. A. Benítez Porcayo (2007), “Las competencias digitales como parte del desarrollo profesional de los formadores de docentes”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, pp. 1-15.
- Oria, V. (1990), *Política educativa nacional: camino a la modernidad*, México, Imagen.
- Perrenoud, P. (2006), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J. C. Sáez.
- Robles Sánchez, M. M. (2012), “El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica”, *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, núm. 2, pp. 1-15, <http://sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES_2_2MARTINAPDF_V1.pdf>, consultado el 14 de junio, 2013.
- Ruiz Cuéllar, G. (2012), “La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”, *REIFOP*, vol. 15, núm. 1, pp. 51-60, <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf>, consultado el 8 de mayo, 2013.
- Sáez López, J. M. (2010), “Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente”, *Revista Docencia e Investigación*, núm. 20, pp. 183-204.
- SEP (2011), *Plan de estudios. Educación básica 2011*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2012), *Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Solana, F., R. Cardiel y R. Bolaños (1981), *Historia de la Educación Pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2004), *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*, Montevideo, Trilce.

_____ (2008), “Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno”, Santiago de Chile, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile.

Zabalza, M. (2007), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

5. LAS APORTACIONES DE LOS DOCENTES A LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA¹

*Frédéric Yvon*²

El objetivo de este capítulo es presentar las observaciones realizadas durante el año escolar 2009-2010 en dos aulas de primer año de primaria. Estas observaciones permiten impugnar las apreciaciones tan frecuentes en la literatura científica sobre el trabajo docente, el manejo del cambio y el fenómeno de resistencia al mismo (Bareil, 2013) y el estatus de la actividad docente en la concepción de instrumentos didácticos. La presente investigación utiliza las herramientas metodológicas desarrolladas en las ciencias del trabajo y de la ergonomía, en particular para dar cuenta de la complejidad del trabajo de los docentes (Faïta, 2003), aún más perceptible en un contexto de cambio. El trabajo concluye en una propuesta de nueva alianza entre los diseñadores de los sistemas educativos (quienes deciden los procedimientos) y los profesionales de la educación (quienes los aplican) para superar el continuo enfrentamiento entre ambos.

PROBLEMÁTICA

Los servicios públicos, y los sistemas educativos en particular, se encuentran sometidos desde hace dos decenios a un continuo cues-

1 La traducción fue realizada por María Eugenia Orihuela Viveros. Esta investigación se realizó con ayuda de Laura Mercado y el apoyo del profesor Ángel Díaz-Barriga. Una versión anterior de este texto fue leída y comentada por Philippe Veyrunes. Ellos han hecho posible la redacción de este capítulo. Para todos mi sincero agradecimiento.

2 Profesor asociado en las universidades de Ginebra y de Montreal.

tionamiento sobre su eficacia y a una ola de cambios importantes. Sin embargo, estos cambios rara vez se han logrado con éxito. En general, se estima en 70 por ciento la tasa de fallos en las tentativas de transformación en el funcionamiento y prácticas de cualquier organización (Collerette, 2008). Aun si la cifra fuera inexacta (Hughes, 2011), es indiscutible la dificultad para modificar culturas y prácticas organizacionales por parte de directivos y decretos (Crozier, 1979). Sin duda, las prácticas pedagógicas no escapan a la regla. Los recientes ejemplos de renovación pedagógica en Quebec y la renovación de la enseñanza primaria en Ginebra muestran que los obstáculos son innumerables antes de que puedan modificarse efectivamente y en forma perdurable el currículum y el trabajo en clase y en los establecimientos de los docentes. Si agregamos que estas dos reformas buscaban implementar programas formulados en términos de competencias y no de conocimientos, no podemos más que estar inquietos por el futuro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciada en México en 2009.

El fracaso de las reformas educativas se atribuye continuamente al mismo factor que en las otras organizaciones públicas o privadas: la resistencia de los actores de primer nivel para cambiar su manera de trabajar (Hultman, 1998). Esta resistencia puede tomar diversas formas: ideológica, cultural, cognitiva, práctica. Los ejecutantes encargados de implementar los cambios que el sistema o la jerarquía reclaman son considerados el eslabón débil de las reformas: o no comprenden las modificaciones que se les solicitan, o se oponen a dichas modificaciones si éstas chocan con sus valores y les reprochan “traicionar” el corazón de la misión educativa, o simplemente prefieren someterse a prácticas pedagógicas acostumbradas en vez de ceder al “canto de las sirenas” de las nuevas modas pedagógicas.

Este diagnóstico del factor humano como fuente de oposición a las reformas ha llevado a renovar las políticas educativas hacia estrategias híbridas (Carpentier, 2012); más que definir de antemano todas las modificaciones que deben implementarse prescribiendo con precisión las actividades didácticas, un margen de maniobra dirigida es acondicionado para que los docentes puedan apropiar-

se de la visión del cambio: grandes líneas han sido trazadas (por ejemplo la definición exacta del concepto de “competencia”) pidiendo a los docentes, ya sea individualmente o en pequeños grupos, traducir las directivas en prácticas docentes. Tal concepción de la implementación del cambio se basa en la postura profesional de los docentes.

La RIEB puede considerarse una estrategia híbrida: por un lado, se proporcionaron herramientas didácticas para apoyar las prácticas en clase (libros de texto) y, por otro, los maestros se formaron de acuerdo con el “enfoque de competencias” para actualizar los principios de la reforma en clase. La formación estaba compuesta por tres módulos: el primero trataba el término de “competencia”; el segundo abordaba las situaciones de aprendizaje; finalmente, el tercer módulo se enfocaba específicamente a la evaluación. Es posible, por supuesto, lamentar que la formación de los maestros se efectuara en paralelo a la *implementación* de la reforma y que los métodos de evaluación no fueran modificados durante ese mismo año.

La cuestión que nos planteamos es saber cómo los docentes implementaron la reforma, cómo la aplicaron en sus aulas, si podemos constatar modificaciones importantes en sus prácticas docentes, si en la práctica manifiestan comportamientos de rechazo, de bloqueo o de resistencia pasiva (adoptando el nuevo vocabulario pero sin cambiar las actividades en clase); finalmente, habiendo cambiado los manuales, saber qué tácticas suelen emplear durante su actividad docente.

El objeto de esta investigación es, pues, examinar de la manera más precisa y concreta posible qué ocurría con la reforma en las clases de primaria en la ciudad de México. Nuestra sutileza de análisis limitó la posibilidad de trabajar con una amplia muestra. Dos docentes fueron elegidas de manera aleatoria para constituir nuestra muestra representativa: una joven maestra recién egresada de la Escuela Normal y una maestra con vasta experiencia. Intentamos realizar una detallada descripción de lo que sucedía con la RIEB y sus preconizaciones en la actividad real en clase.

Nuestro postulado consistió en tomar un punto de inicio inverso a los estudios clásicos: en lugar de considerar las nuevas pres-

cripciones educativas como una tabla de evaluación que permite imputar faltas a los docentes por aplicar en forma errónea o torpe la reforma o por la ausencia de ejecución de la misma, buscamos captar las diferencias a fin de comprenderlas más que condenarlas: si los docentes son profesionales, postulado sobre el que se basan la mayoría de las recientes reformas, su interpretación y traducción en sus clases de las nuevas preconizaciones didácticas son reveladoras de un pensamiento profesional en acción.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Con el fin de aprehender la actividad docente respecto a los cambios reales, extrajimos nuestros planteamientos teóricos de la psicología ergonómica (Leplat, 1997) y de los métodos desarrollados para analizar el trabajo (Leplat, 2000). La psicología ergonómica ha desarrollado una serie de conceptos para describir el trabajo en situación. Este cuadro de análisis ha inspirado a los investigadores en ciencias de la educación para analizar las operaciones de trabajo de los docentes (Durand, 1996; Goigoux, 2002; Amigues, Faïta y Kherroubi, 2003; Yvon y Saussez, 2010),

Los conceptos centrales del análisis del trabajo permiten distinguir entre el trabajo que se manifiesta en una tarea (lo que se tiene que hacer y las modalidades prescritas para su realización) y aquel que se manifiesta en una actividad (las modalidades efectivamente utilizadas por el trabajador) (Leplat y Hoc, 1983; Leplat, 1986). Esta distinción permite identificar las discrepancias consustanciales a la actividad humana. Como se precisó anteriormente, no se trata de condenarlas dentro de una perspectiva ergonómica sino de comprenderlas sin enjuiciarlas.

Para permitir la comprensión de lo que realmente sucede en el lugar de trabajo, la ergonomía ha desarrollado toda una serie de métodos originales. Los ergónomos han debido, en efecto, desprenderse de protocolos experimentales cuya función es validar y comprobar las relaciones entre variables previamente identificadas (Leplat, 1982). Aquí las variables no se conocen de antemano.

La visión clínica debería ser aquella del etnógrafo que explica la actividad de los trabajadores como si se tratara de un universo autónomo.

Los métodos de análisis se acercan al método de estudio de casos (Leplat, 2002): extraemos datos de diversas fuentes para triangular informaciones. Sin embargo, no se trata de validar y apoyarse en datos comunes extraídos de diferentes fuentes, sino por el contrario, se trata de estudiar las discrepancias entre los datos de diferentes fuentes: documentaciones escritas (reglamentos, textos prescriptivos, actividad), entrevistas con los trabajadores y con los diseñadores de proyectos, y la observación de situaciones concretas de trabajo. Las diferencias resultan más interesantes desde esta perspectiva que las superposiciones: entre los documentos oficiales, las representaciones que los actores se forman de la actividad y el trabajo efectivo, se esconde la actividad real de los docentes y, más aún, de los hombres y mujeres en el trabajo.

De este modo, diversos métodos pueden utilizarse (Leplat, 2000):

- La entrevista con los trabajadores. Este método se utiliza sobre todo cuando el acceso al terreno de la actividad es difícil. El inconveniente de este método es que sin acceso directo a la práctica concreta, el docente corre el riesgo de reconstruir, idealizar y maquillar su práctica, aun sin mala voluntad (Faïta y Saujat, 2010; Faïta, 1989). La descripción obtenida podría resultar empobrecida: el docente puede no decirlo todo, puede olvidar aspectos importantes de su actividad. Es verdad que una buena parte de su trabajo consiste en apoyarse en automatismos que terminan escapando de la esfera de la conciencia. Existen también los límites del lenguaje cotidiano, que rara vez trata los aspectos concretos de trabajo: cuando se quiere describir lo que se hace realmente, sin apoyarse en prescripciones oficiales (documentos escritos), el profesional suele declarar: “¿cómo te lo explico?” (Schwartz, 1993).

- La observación. Es el método privilegiado por los analistas del trabajo (Guérin *et al.*, 2001). La observación puede ser “participante” u “objetivante” y utilizada esta última como soporte para

herramientas de registro como el video. Esta observación encuentra también sus límites: una buena parte de lo que realiza el trabajador escapa al observador. De acuerdo con la expresión de Clot, “la experiencia no se toca con el dedo” (1995: 152). Es decir, no se accede a las actividades cognitivas, al proceso de toma de decisiones y al tratamiento de la información. Nos habituamos a solicitar a los profesionales que comenten la actividad observada.

- Llamamos verbalizaciones a los comentarios que hacen los profesionales sobre su actividad observada en situación. Estas verbalizaciones pueden ser simultáneas o consecutivas. Son simultáneas cuando la persona observada comenta al mismo tiempo la acción que está ejecutando. Sin embargo, algunas veces es difícil en ciertas actividades hablar simultáneamente a la actividad. Es el caso de la enseñanza: sólo es posible intercambiar con el docente cuando los alumnos se encuentran trabajando o en el recreo, pero no durante su actividad de enseñanza. Se recurre entonces a las verbalizaciones consecutivas. La estrategia consiste en tomar notas específicas y pedir al docente verbalizar sobre ciertos momentos precisos de su actividad de enseñanza.

- La autoconfrontación. Este método combina los métodos de observación-video y las verbalizaciones consecutivas. Es cercano a la retroacción-video utilizada en las actividades de formación para la enseñanza (Tochon, 1996), con la diferencia de que el registro con video no es un soporte para la evaluación o la mejora de la práctica, sino un medio de explicitación y a veces de exploración. Este método permite que la descripción no sea tan dependiente del observador, quien no habría visto todo y tendría una percepción selectiva. No obstante, hay que reconocer que el video no es omnisciente y que el ángulo de la cámara aporta también un punto de vista sesgado sobre la actividad filmada. Sin embargo, las manifestaciones de actividad constituida sirven de soporte a la descripción de su práctica y permiten a veces validar o matizar ciertas representaciones que el sujeto se forma de lo que hace (Theureau, 2010).

Es este último el protocolo que privilegiamos para documentar y comprender la actividad real de las maestras observadas durante

cuatro semanas en una escuela primaria de la ciudad de México. Ésta se encuentra situada en un barrio mixto, compuesto de una clase social media y una desfavorecida. El origen social de los alumnos testimonia esta heterogeneidad socioeconómica: el padre de un alumno es piloto de avión y el de otro, vendedor ambulante. De capacidad reducida, la escuela sólo contaba con dos grupos de primer año de primaria. Son dos maestras de la misma escuela quienes fueron observadas en alternancia tres veces por semana durante un mes, por un total de diez días de observación. El último día se realizó un registro con video como soporte para una autoconfrontación.

Las dos maestras observadas presentaban características muy diferentes:

- La primera, al momento de la observación, tenía 26 años de antigüedad, había trabajado en una escuela de clase única en otro estado de la República, en una escuela privada, en una escuela “piloto”, en diferentes niveles de enseñanza primaria y había sido asignada, tras no haber enseñado desde varios años en primer año de primaria, a esta escuela a principios del año escolar, para reemplazar a una maestra que había sido destinada a otro establecimiento. Dado su reemplazo de última hora, esta maestra no había sido inscrita en la lista de módulos de formación de la RIEB y no seguía por lo tanto los cursos propuestos por la Secretaría de Educación Pública como soporte a la *implementación* de la reforma.

- La segunda maestra empezaba su cuarto año de experiencia como docente. Así, su formación en la Escuela Normal era muy reciente y su experiencia se limitaba a este establecimiento escolar (sin considerar sus periodos de prácticas). Al contrario de la precedente, enseñaba bajo un contrato de medio tiempo y sólo en primer año de primaria desde el comienzo de su función. Seguía la formación relativa al enfoque por competencias y manifestó una gran insatisfacción sobre ésta: la instructora no respondía a ninguna de sus preguntas, les asignaba muchas actividades para realizar en casa sin corregirlas, los hacía trabajar en grupo sin darles directrices claras,

etcétera, signo posible de un fallo en la apropiación de los fundamentos de la RIEB por parte de la instructora y la necesidad para ella de apegarse al máximo a las actividades propuestas en las guías destinadas a los instructores.

Podemos entonces deducir que estas dos maestras tenían un conocimiento endeble de los textos prescriptivos de la reforma y una comprensión incompleta que provenía de la cadena de instructores. La reforma se materializaba para ellas de una manera muy concreta: los nuevos libros de texto. Transformamos entonces la cuestión “¿cómo aplican las maestras el nuevo currículo?” en “¿cómo utilizan las maestras los manuales obligatorios?”.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DE DOS DOCENTES

Durante las diez jornadas observadas en las clases de estas dos maestras, pudieron apreciarse claramente regularidades en la manera de organizar el trabajo de los alumnos. Estas regularidades parecen sin embargo más arraigadas en la más experimentada de las dos. Tomaremos un ejemplo típico obtenido de la primera:

- a) La maestra escribe la fecha sobre el pizarrón, fecha que hace copiar a cada alumno en su cuaderno de ejercicios;
- b) propone una actividad para realizar sobre el pizarrón (línea por escribir o cálculo por realizar);
- c) la maestra pasa entre las filas para asegurarse de que todos se encuentren trabajando y responde eventualmente a ciertas cuestiones sobre las consignas de trabajo;
- d) posteriormente toma asiento en su escritorio, adonde los alumnos le llevan su trabajo una vez terminado. Los corrige en el orden en que se los presentan, valida el ejercicio o subraya los errores.

Esta forma de trabajar es clásica en enseñanza. Ciertos autores designan este patrón pedagógico como *seatwork* (Doyle, 1986) y otros como “práctica individual supervisada” (Bissonnette, Ri-

chard y Gauthier, 2005) o “paso entre las filas del aula” (Veyrunes, 2012). Si nos mantenemos en ese nivel descriptivo, podríamos concluir que nada cambia aun con la reforma y que las maestras continúan trabajando como de costumbre. Esta ausencia de modificaciones es clásicamente interpretada en la literatura como la manifestación de una resistencia al cambio. Debemos por tanto cambiar de nivel de análisis e ir más a fondo de las operaciones concretas de las dos maestras: afinar el análisis para no quedarse en generalidades.

Primer caso: escribir un cuento

De acuerdo con el programa de primer año (que no presentaremos aquí), el libro de texto de Español se divide en cinco bloques. Cada bloque se desprende de tres ámbitos que dan lugar cada uno a un proyecto. En resumen, el año escolar se organiza en una sucesión de 15 proyectos, reagrupados en cinco bloques bimestrales que se orientan conforme a los tres ámbitos:

- ámbito de estudio,
- ámbito de literatura,
- ámbito de la participación familiar y comunitaria.

En particular, el cuarto bloque propone tres proyectos asociados respectivamente a cada uno de estos medios:

- elaborar un fichero temático (ámbito de estudio),
- reescribir cuentos (ámbito de literatura),
- seguir instructivos simples (ámbito de participación familiar y comunitaria).

Nos centraremos en particular en el proyecto 2, ya que fue objeto de una observación precisa. El proyecto consiste en proponer a los alumnos grabar un cuento original a partir de sus lecturas y conocimiento acerca de cuentos.

- Veinte minutos después, distribuye otra hoja fotocopiada de la misma fuente, en la que hay que asociar un sonido y una imagen.
- Cinco minutos más tarde distribuye una tercera hoja donde deben escribir una onomatopeya dentro de una burbuja de cómic. El ejercicio se realiza colectivamente.
- Después de seis minutos pone la grabación de un cuento: “Caperucita Roja”.
- Al terminar la primera escucha, distribuye un cómic compuesto de seis recuadros que cuentan la historia de “Caperucita Roja”. Los niños vuelven a escuchar el cuento siguiendo la acción con los dibujos.
- Una vez terminada esta segunda escucha, les recuerda que todos los sonidos del cuento se llaman “onomatopeyas” y les pide colorear los dibujos mientras ella pasa a otro cuento: “El Gato con Botas” y en seguida, “La Bella Durmiente”.
- La maestra termina la actividad pidiendo al grupo preparar un cuento en casa que deberán contar al día siguiente.

El “proyecto de cuento” termina con esta maniobra magistral: se delega la creación de un cuento fuera de clase y ella habrá pasado esta parte de la sesión haciéndolos trabajar sobre la correspondencia entre un ruido y su retranscripción fonética apoyándose en otro manual. La noción de onomatopeya no está señalada en el libro, aun cuando ocupa un lugar central en esta actividad. La referencia de la grabación se intercambia: se escuchan audio-cuentos en lugar de grabar alguno.

A falta de material apropiado, la maestra debe renunciar a hacer que los alumnos graben un cuento y esta diferencia es simplemente una muestra de los ajustes que se ve obligada a realizar debido a la falta de recursos disponibles para desarrollar la actividad.

La autoconfrontación permite a la maestra retornar hacia esta actividad que había sido filmada. En palabras de la profesora con mayor experiencia:

Este libro viene como más pobre que los otros. Fíjate, no viene de lecturas. No traje lecturas. Y qué rico está el del año pasado. Y muy

grueso. Trae puros cuentos. Entonces, a mí, sí, me gustaría una lectura para..., por ejemplo, si necesitamos cuentos, no traje los cuentos. Nos piden de la biblioteca y no los encontramos.

¿Los libros que están en el libro no están en la biblioteca?

Con que viniera uno para el maestro. Si el maestro va a necesitar tantos libros, que son libros del rincón de la biblioteca, que se nos facilitara con el paquete del maestro.

[...] El proyecto es bueno. Le falta enriquecerlo, que nos dirán... no sé. Yo puse a escoger, decirles, contar los cuentos a los niños... Se los conté. Después, conseguí CD de diferentes cuentos. La semana pasada, yo les conté cuentos. Les dije: miren, les traje estos cuentos. Los escribimos. Votaron por cual querían escuchar. Se hizo una votación: “Tú, ¿cuál quieres escuchar? ¿Tú, cuál quieres?”. Y todos, fueron diciendo: “Yo, éste”, “Yo, éste”. Así, una palomita, con la portada, y ellos escogieron. Ya que escogieron, ya empecé a leer, de cuentos larguitos, y pues... Y este cuento de Caperucita Roja, unas 20 veces lo escucharon, sí.

[...] El material que conseguí... pude conseguirlo con una compañera. O sea, ¡hay que buscar! Conseguí el cuento con las escenas, y el niño lo va redactar, y con el papá, porque eso fue tarea: “Eso, se lo llevan de tarea, y ustedes van a ir redactando”. Yo sé que su mamá los escribe con ellos. ¿Por qué? Porque ellos lo llevaban allí (*señala la cabeza*). Y, sí, hay letras de papá, de mamá, de alguien, con redacción, pero el niño lo llevaba, lo había escuchado. Hay niños que no te escriben, pero te lo cuentan verbalmente. Si uno no sabe escribir, no hay problema, que te lo cuente. Escena por escena, y el papá escribe.

La estrategia utilizada por la maestra proviene de que no encuentra libros de cuentos en la biblioteca y que los niños no tienen tampoco, como en años pasados. Buscó otra manera de realizar la actividad utilizando grabaciones en lugar de libros.

Segundo caso: exploración de la naturaleza y de la sociedad


El segundo ejemplo se extrae del libro *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*. Este libro de texto también se compone de cinco bloques. Al contrario del libro de *Español*, no se menciona el pro-

yecto: los aprendizajes no finalizan con una ejecución concreta. Se trata de una continuidad de actividades que obedece a una progresión lógica que parte del alumno hacia un ámbito cercano. El tercer bloque se titula “Mi entorno social y familiar” y aborda diversos aspectos del ámbito del alumno: la familia, la localidad. Hacia el final del bloque (SEP, 2009d: 78) se propone a los niños trabajar sobre “Las características de mi comunidad”.

FIGURA 2

Libro de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*, Bloque 3 (SEP, 2009d: 78)

Las características de mi comunidad
Beto le enseña a Pati las fotos de sus amigos de Monterrey



➤ Observa las fotografías y comenta en tu grupo:

- ¿Quién tiene más edad?
- ¿De qué color es la piel de los niños?
- ¿Cómo es el cabello de los niños?
- ¿Cómo es la ropa que usan?

➤ **Juguemos al espejo**

Elige a un niño o una niña, párate enfrente y describe su estatura, su edad, el color de su cabello, el color de su piel, la ropa que usa. Después pídele que te describa a ti.

➤ Ahora, dibuja o recorta en revistas y periódicos las fotos de algunas personas que se parezcan a las de tu comunidad. Con los recortes y dibujos elabora un mural. Pégalo en tu salón y comenta con tus compañeros en qué se parecen y se diferencian las personas.

Sin embargo, nada existe en el programa de primer año que prepare para la actividad de la página 78. El programa de primer año proponía trabajar sobre “la cultura de mi comunidad”:

Con la información obtenida oriente a los niños para que realicen un cartel utilizando fotografías de vestidos, comidas y festejos tradicionales, así como de los lugares significativos para la comunidad. Promueva que observen las celebraciones y fiestas representadas en los carteles elaborados por el grupo para reconocer la diversidad cultural de su comunidad y que ellos forman parte de una historia común (Programa de estudios, Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad - Bloque 3: Mi historia personal y familiar - Costumbres y tradiciones).

Así, la actividad propuesta por el manual y la manera de llevarla a cabo son una aportación de los diseñadores del libro que no tiene como fuente el programa oficial. Los diseñadores de manuales quizá hayan estimado que las actividades no eran suficientemente numerosas y había que agregar los objetivos de aprendizaje. Podríamos discutir largamente el tratamiento llevado a cabo sobre el manual para definir una comunidad social por sus características físicas (color de piel, de cabello, vestimenta) más que por rasgos culturales. Esta manera de apoyarse en la apariencia física de las personas de mi entorno para caracterizar “mi pertenencia a una comunidad”, en vez de desarrollar una toma de conciencia de “mi identidad cultural”, como lo propone el programa oficial, podría ser interpretado como un tratamiento racista de la temática. No obstante, sobre todo nos interesa lo que la maestra hizo con esta actividad del libro.

La maestra se basa en la página del libro para desarrollar una secuencia didáctica más compleja; habrá previamente solicitado a los alumnos, como se menciona en el manual, recortar imágenes de personas. Esta actividad es utilizada como una condición previa más que como resultado de la secuencia que en el libro tiene el estatuto de confirmación de su identidad:

- A las 11:16 la maestra coloca un cartel sobre el pizarrón y pide a los alumnos pegar la imagen de una persona que debieron haber cortado de revistas en su casa. Con base en diferentes fotos pegadas sobre el cartel, ella repite: “Todo mundo es diferente” y les solicita sacar sus cuadernos de Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad (SEP, 2009d: 78).

- Ella les pregunta el nombre de cada uno de los personajes, después les pide compararlos (quién es el más grande, el más moreno, quién tiene el pelo más claro...). Comenta el hecho de que el personaje de Luis lleva anteojos: “chicos, cuando alguien tiene lentes ¿nos burlamos de él?”. Tras las respuestas negativas de los niños, ella aclara: “es importante respetar a las personas”. Después habla de una persona mayor que atraviesa la calle y les pregunta que harían en aquella situación.

Posteriormente les pregunta si conocen el juego del espejo. No son, sin embargo, las consignas señaladas en el libro (describir a un camarada de clase). Les pide reunirse con un compañero de clase e imitarlo: “Tú vas a hacer todo lo que él haga”. Se asegura de que todos los alumnos trabajen en dúos y designa las parejas si hay alumnos solos.

- A las 11:55 pone fin al ejercicio y les pide contar lo que hicieron. Les pregunta: “¿por qué algunos niños no se adaptan al niño que les tocó?”. Y agrega: “a veces no puedes escoger la persona con quien estás”.
- Después solicita a los niños describir al compañero con quien trabajaron. Los otros alumnos tratan de adivinar.
- Luego les pide dibujarse ellos mismos en “la mejor posición que les haya gustado del espejo”. Al reverso de la hoja, les pide precisar qué les ha gustado de esa posición. Los niños dibujan.
- A las 12:24 termina la actividad y se vuelve hacia el cartel. Comenta: “todos no son iguales [...] cada uno es diferente ¿verdad?, así somos en la comunidad”.

Podemos claramente hablar de un desvío de imágenes y consignas (por la inversión del orden de la secuencia, que proporciona otras consignas diferentes a las del libro) con el objetivo de alimentar una reflexión sobre el respeto y la tolerancia (que no se mencionan en el libro de texto), pero también por servir de soporte a una integración pluridisciplinar:

1. El juego del espejo se encuentra en el libro de *Educación Artística*: “soy espejo y me reflejo”:

Realiza esta actividad trabajando en pareja.

- Pónganse uno enfrente del otro.

- Imaginen que uno de los dos es un espejo y que reflejará la imagen de su compañero: uno hará gestos y movimientos y el que finge ser espejo imitará todo lo que su compañero haga.

- Luego, inviertan los papeles y repitan el ejercicio (SEP, 2009a: 30).

2. Es igualmente muy cercano a la actividad que propone el libro de *Educación Física* (SEP, 2009c: 16).
3. Se moviliza el español como disciplina, ya que la maestra les hace escribir sobre su postura.

Así, la secuencia didáctica permite trabajar sobre la diversidad física de las personas de la comunidad social (estamos en México en un barrio socialmente heterogéneo), desarrollar valores de tolerancia y respeto (competencias para la convivencia en el perfil de egreso del plan de estudios 2009), trabajar sobre el conocimiento de sí mismo y de su esquema corporal, permitiendo a los alumnos realizar movimientos físicos.

4. En el transcurso de las verbalizaciones consecutivas a esta actividad la maestra precisará que sólo faltaron las matemáticas para que la actividad abarcara todas las disciplinas. Se equivoca en este punto. Encontramos en el libro de texto de *Matemáticas* (SEP, 2009e: 29), “¡Juguemos al espejo!”, una actividad similar que se inscribe en el programa de estudios de primer año: “Reproducir posiciones o disposiciones de personas u objetos, vistas en fotografías o en dibujos” (SEP, 2009f: 93).

Así pues, el distanciamiento de la actividad propuesta en el libro es importante: se cumple otra función que se vuelve compleja.

Tercer caso: ¡construyamos un zoológico!

Podríamos imaginar que este distanciamiento de las actividades didácticas propuestas en los libros sería privilegio de una maestra experimentada y que una maestra principiante se apegaría más a las actividades preescritas. Hay una parte de verdad: pudimos comprobar que la maestra con menos experiencia hacía un uso mucho más sistemático y fiel de los manuales, lo que permitía quizá darle seguridad. No obstante, encontramos también, en su caso, muchos distanciamientos.

Como arriba se señala, en el programa de estudios el proyecto 1 del bloque 4 tiene como finalidad “elaborar un fichero temático”. Esta actividad está traducida en el manual como “¡construyamos un zoológico!”. La referencia al fichero temático sólo constituye una reducida parte del proyecto señalado en el libro: (“Formen equipos y revisen si tienen la información necesaria para poder llevar a nuestros animales a vivir al zoológico. Escribe en una ficha tus respuestas, no olvides colocar ilustraciones o dibujos”) (SEP, 2009b: 109).

Al principio de este módulo, la maestra reúne a los niños en el patio. Proporciona a cada uno un pedazo de papel sobre el que está escrito el nombre de un animal: cada uno debe imitar el sonido emitido por el animal y los niños que emitan el mismo sonido deben agruparse. Concluida la actividad, la maestra la encadena con el principio propuesto en el libro preguntando quién ya ha visitado un zoológico y qué animales ha visto:

Reflexión y práctica:

¿Has visitado algún zoológico? ¿Cómo es? ¿Qué animales tienen ahí?
¿Cuáles son los que más te gustan? ¿Todos los animales se encuentran juntos? Comparte con tus compañeros tus respuestas. Dibuja tres animales de un zoológico en este espacio (SEP, 2009b: 107).

Interrogada sobre este preámbulo durante la autoconfrontación, la maestra con menos experiencia vuelve hacia esta actividad:

Yo conozco esta actividad como un actividad de integración grupal, pero yo hice la adaptación. Puede ser con frutas, con... con, este... puede ser con otro tipo de situaciones.

No sé si la actividad estaba bien planeada, porque muchos se confundieron. No hacían el sonido del animal, preguntaban a sus compañeros. Lo que me faltó hacer en este momento fue hacer un ensayo, doblar de nuevo los papelitos, cerrarlos y otra vez hacer la actividad real. Pues, como tenemos el tiempo contado, estaba midiendo mis tiempos y no me daba. Como están chiquitos, se les dificulta seguir las instrucciones. Íbamos a hacer trabajos sobre animales, entonces, ellos iban a hablar sobre animales. Y después, entonces, ya preguntamos cuáles son los que viven en el zoológico...

La maestra explica también que temía que la mayoría no hubiera visitado un zoológico, por lo que decidió partir de los sonidos que emiten los animales para introducir la actividad didáctica.

Cuarto caso: la lotería

El último caso fue también extraído de la actividad de la maestra menos experimentada. La actividad en cuestión fue filmada y la enseñante autoconfrontada. Esta actividad se desprende de una secuencia didáctica en matemáticas. Recordemos que el libro de texto no ha sido validado por la SEP y que no se inscribe en un enfoque por competencias. Se presenta entonces como una recopilación de ejercicios:

- 8:21. Pide a los niños tomar el bote de granos: “Nada más un puñito”. Les distribuye una hoja en la cual está impreso un tablero de doble entrada: sobre la línea superior figuran las decenas, sobre la línea inferior figuran las unidades.
- “Vamos a jugar algo parecido a la lotería”. El principio consiste en distinguir las decenas y las unidades: 42 se descompone así en 40 y 2, lo que lleva a poner un frijol sobre la cifra 40 del tablero y sobre el 2 de la otra línea: “Para un número, van a poner dos frijoles”.

La maestra enumera luego varios números, marcando una pausa entre cada uno para dar tiempo a cada quien de poner sus dos frijoles y controlar que nadie se distraiga: 36, 99, 23, 55, 77, 40.

- Al final del ejercicio, un alumno protesta: “¡no tiene chiste, todos ganaron!”.
- La maestra pide colorear las decenas en azul y las unidades en rojo “sin salirse de la rayita”. Les hace recortar el tablero y pegarlo en el cuaderno de matemáticas, no sin haber escrito antes la fecha.
- Escribe en el pizarrón varios números (32, 46, 61, 55) que les pide descomponer en unidades y en decenas.
- A las 8:56 les pide sacar su libro de matemáticas y abrirlo en la página 131, en la que figuran dos tableros: el primero ha servido de inspiración para el juego de lotería y el segundo para el ejercicio inscrito sobre el pizarrón:

FIGURA 3

Ejercicio de números

10	1
20	2
30	3
40	4
50	5
60	6
70	7
80	8
90	9

Ejemplo: 35 = 30 + 5
14 = ___ + ___
74 = ___ + ___
38 = ___ + ___
56 = ___ + ___
92 = ___ + ___
12 = ___ + ___
61 = ___ + ___
83 = ___ + ___

Fuente: SEP, 2009d: 13.

La maestra explica durante la autoconfrontación las libertades con respecto al manual:

En el libro solamente viene esto. Ni siquiera viene un preliminar o con más grado de dificultad. Se ven actividades como más cortas. [...] Ellos se tenían que apoyar de esta tabla con las decenas y las unidades. Yo tomé

esta misma tabla para ir a la actividad. Yo seleccioné esta tabla con la computadora, la acomodé de otra manera, y se me ocurrió que con los frijolitos podíamos jugar lotería para que ellos formaran números antes, a manera de juego, para después hacer esta actividad. Para no entrar directo... Dije no: primero hago un juego donde ellos hagan la misma... que consiste exactamente en lo mismo, pero de manera de juego para que lo hagan más rápido, compartan con sus compañeros y hagan la actividad como que más grupal, así para si tenían la oportunidad de equivocarse, corregían. De hecho, cuando yo estaba pasando en los lugares, yo me daba cuenta de dónde habían puesto los frijolitos. [...] Trato, la mayoría de las veces, antes de entrar en el ejercicio o el contenido, hacer algo que a los niños les atraerá su atención, para ya después, si tienen dudas, las aclaremos, y después entrar en el ejercicio. [...] Yo, desde que estudie en la Normal, siempre nos exigían que las planeaciones fueran así, siempre. Siempre partir de lo que ellos saben para después entonces después entrar, entrar en el tema o en el contenido. Siempre tratando de acercarnos más a la realidad en donde ellos podrían ocuparlo. Porque generalmente, a veces, damos contenidos donde ellos no saben, en su casa, en su vida real en dónde lo van a ocupar. Siempre hay que buscar lo cotidiano, que ellos ocupan para poder aplicarlo y que lo entiendan con más facilidad. Yo recuerdo que mis planeaciones eran así. Había el momento de atrapar su atención y después yo empezaba directo con mi clase, y siempre al último, con un ejercicio para corroborar que lo que ellos aprendieron estuviera correcto, que lo habían aprendido bien o, en este momento, aprovechar para resolver algunas dudas. Yo busco la manera o algún material, sencillo porque no puedo adaptar más cosas y para todos. Son cosas sencillas.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los cuatro casos arriba presentados fueron seleccionados debido a su diversidad. Durante las tres semanas de observación otros casos de “desviación” pudieron identificarse (el cajero, el ejercicio de especialización [SEP, 2009e: 131]). Estos episodios no son, por lo tanto, excepcionales. El hecho de haber podido ser filmados y comentados en autoconfrontación permitió profundizarlos y, con ello, sostener varias tesis concernientes al trabajo de los docentes en un contexto de cambio:

1) La tesis de una inercia de sistemas educativos y de la permanencia de ciertas prácticas pedagógicas recibe aquí una confirmación completamente relativa, pues, en un cierto nivel de análisis, podemos comprobar en las dos maestras observadas algunas invariantes de las situaciones educativas: la mayor parte de las actividades didácticas se llevan a cabo dentro del salón. Esta aula dispone de un mobiliario clásico: un pizarrón al fondo del salón y mesas de dos plazas dispuestas en filas para permitir la circulación de la maestra. El curso comienza por una corta exposición magistral antes de proponer un trabajo individual a cada alumno, lo que permite lograr y mantener silencio y liberar a la maestra para dedicar su atención a tal o cual alumno. En el contexto de la *implementación* de la RIEB, las dos maestras continúan movilizan- do los mismos formatos pedagógicos (principalmente la práctica supervisada con cortos episodios de curso dialogado). Es la escuela de siempre y cualquier observador que se detuviera en este aspecto de generalidad podría concluir que nada ha cambiado a pesar de la reforma. Un diagnóstico como éste permitiría defender la tesis de una resistencia al cambio de los docentes, quienes mantienen los mismos hábitos de trabajo.

A favor de las maestras, la RIEB no incorporó en sus textos una reflexión sobre el mobiliario escolar y sobre las modalidades de organización de trabajo de los alumnos. Los libros de texto y los programas no abordan por ningún lado la articulación entre mobiliario escolar y el formato pedagógico que proponen (Doyle, 1986). La reforma mexicana de la enseñanza primaria no se responsabiliza de la modificación de la “forma escolar” (Vincent, 1994). Las formas tradicionales de la escuela son retomadas a pesar de la reforma (Veyrunes e Yvon, 2013).

Un análisis preciso de las situaciones educativas permite matizar de manera sustancial el argumento anterior: a otro nivel de análisis, la reforma impulsa las actividades de la enseñanza que se inspiran en los manuales pero que a la vez dialogan con ellas para modificarlas. Reencontramos aquí el argumento crítico desarrollado por Klette (2010): la resistencia al cambio es una construcción social que no se resiste a un examen más riguroso.

2) Las maestras no se conforman con poner en práctica las actividades del manual: buscan darles un sentido de acuerdo con su experiencia y sus convicciones pedagógicas. Habíamos partido inicialmente de la distinción entre la tarea (lo que hay que hacer y los procedimientos prescritos que dicen cómo llegar a ese objetivo) y la actividad (lo que realmente hacen los docentes). Los datos de la autoconfrontación permiten documentar la manera en que cada una de las maestras interpreta la tarea contenida en los manuales. Podemos hablar de una *relectura* de las actividades didácticas propuestas: la maestra principiante busca una guía de lectura en los principios pedagógicos aprendidos en la Escuela Normal (caso 4). Para ella, las actividades son con frecuencia consideradas como descontextualizadas. Asimismo, se esfuerza continuamente por hacer preceder la actividad del manual por un preámbulo que permita a los niños partir de sus propias vivencias, de su realidad, con el fin de hacer significativos sus aprendizajes (caso 3). Inútil recordar aquí que se trata de uno de los principios fundamentales de un enfoque por competencias: en vez de partir de los contenidos didácticos que el alumno debe aprender, un enfoque por competencias propone partir de situaciones auténticas que faciliten anclar los aprendizajes. Por otro lado, la maestra más experimentada da en su entrevista señales de autoconfrontación que no habíamos moviliado aquí: su inquietud por la seguridad afectiva de los niños para lograr cualquier aprendizaje. Percibimos las evidencias en el caso 2 al releer la actividad en el libro de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*.

3) De cara a los nuevos manuales, las dos maestras observadas no son tampoco pasivas. Su actividad no se limita a una actividad cognitiva de comprensión. Desarrollan igualmente toda una serie de estrategias para corregir, completar, compensar, enriquecer y contornear las actividades didácticas de los libros de texto. En psicología ergonómica, se utiliza con frecuencia la referencia a la teoría instrumental (Rabardel, 1995), que opera una distinción entre artefacto e instrumento. El artefacto es el objeto en sus características físicas. Desde este ángulo, el libro de texto es un artefacto: un libro de forma rectangular, compuesto de páginas impresas en color y de

capítulos con imágenes, ilustraciones y consignas de trabajo. En manos de una persona que no es docente, este libro se presenta bajo sus características físicas. No sabrá utilizarlo. Para que un artefacto se convierta en un instrumento de acción, hay que sobreponerle un esquema de utilización. Este esquema puede transmitirse en un contexto formal de formación o extraerse de la experiencia: un maestro experimentado no utilizará el libro de texto como un maestro principiante. Un estudio de Spallanzani y colegas (2001) muestra que los docentes principiantes se apegan a las actividades del manual por necesidad de seguridad, mientras que los experimentados se toman más libertades. Podemos deducir dos procesos: un proceso de “instrumentación” y un proceso de “instrumentalización”. La *instrumentalización* consiste en cambiar las características de un artefacto para que corresponda a la función buscada: conocemos el objetivo de aprendizaje y adaptamos los recursos para lograrlo. El caso 3 revela este proceso: insatisfecha con el soporte propuesto en el manual, la maestra busca utilizar otros soportes para que los alumnos realmente aprendan. El proceso de *instrumentación* puede ilustrarse con el caso 2: el artefacto no se toca ni se readapta, pero se hace de él un uso diferente, desviando las consignas de identificación de personas por rasgos físicos, insistiendo no sobre la identidad (soy como tal personaje del libro), sino sobre las diferencias (en el libro y en el cartel todo mundo es diferente y vivimos en un mundo diversificado con personas diferentes a quienes yo debo respetar con sus diferencias).

4) Otro aprendizaje se desprende del análisis minucioso de la actividad real de estas dos maestras. Sus actividades didácticas consisten en corregir y adaptar los recursos prescritos. Con ello, suelen dar un valor agregado a los recursos disponibles y a las realizaciones que siguen el sentido de la reforma y el enfoque por competencias (caso 2: secuencia didáctica pluridisciplinaria e integrativa). Un regreso a las prescripciones permite entonces constatar las lagunas e incoherencias: el libro de texto de *Español* presenta una continuidad de actividades que se apartan de la lógica de un proyecto, pues ciertas actividades están directamente extraídas de los libros de texto precedentes, incluso de cuadernos de 1988. Podríamos hablar

de actividades recicladas y de un proceso de *collage*. Ninguna actividad didáctica está prevista para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El libro de texto de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad* contiene actividades no previstas por el programa oficial. El libro de *Español* modifica un proyecto didáctico (elaborar ficheros) en “Construyamos un zoológico”. Lo prescrito muestra todas sus imperfecciones. Nuestra cuarta tesis será, de hecho, sostener que la actividad real de los docentes es reveladora de los defectos de la prescripción. La actividad real puede servir de terreno experimental a condición de realizarse de manera comprometida y respetuosa hacia la actividad docente. Éste será nuestro punto de conclusión.

CONCLUSIÓN

La apropiación del cambio atraviesa por procesos más complejos de lo que puede hacer creer cualquier interpretación en términos de resistencia a los cambios. Existe en las dos maestras observadas –quienes no manifiestan nada excepcional y nos dan acceso a la realidad cotidiana de docentes mexicanos en educación primaria– una inteligencia de la acción y de las situaciones profesionales que son parte integrante de toda actividad profesional. Un análisis minucioso de la actividad de los docentes permite poner en evidencia y reconocer su contribución a una reforma que se revela imperfecta en su concepción y en los instrumentos didácticos que la sostienen. Esta plusvalía nos representa una mina de oro de inventividad y de pistas de mejora. ¿Qué ocurre con la experiencia desarrollada por los docentes? Las condiciones y la organización de trabajo sólo permiten intercambios muy pobres: ¿podemos imaginar qué sucedería si sus experiencias individuales pudieran confrontarse y discutirse en la colectividad con el fin de alimentar la reflexión y la acción de cada uno? También podría extraerse gran ventaja de sus distanciamientos de lo prescrito: sus actividades concretas son fuente potencial para el mejoramiento de las herramientas de la acción pedagógica. Así, podemos vislumbrar lo que podría ser el fortalecimiento de una verdadera reforma pedagógica: una refor-

ma que se apoyase en la actividad de las maestras y de los maestros reconocidos como profesionales para reorientarla y mejorarla: una continua concepción e implementación de reformas educativas enriquecida por la experiencia concreta de maestros y maestras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues, R., D. Faïta y M. Kherroubi (eds.) (2003) “Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l’activité”, *Skholê*, hors-série 1, pp. 5-16.
- Bareil, C. (2013), “Two paradigms about resistance to change”, *Organization Development Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 59-71.
- Bissonnette, S., M. Richard y C. Gauthier (2005), “Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 150, pp. 87-141.
- Carpentier, A. (2012), “Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives”, *Education et Francophonie*, vol. 40, núm. 1, pp. 12-31.
- Clot, Y. (1995), *Le travail sans l’homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- Collerette, P. (2008), “Pour une gestion du changement disciplinée dans l’administration publique”, *Télescope*, vol. 14, núm. 3, pp. 33-49.
- Crozier, M. (1979), *On ne change pas la société par décrets*, Paris, Fayard.
- Doyle, W. (1986), “Classroom organization and management”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, McMillan.
- Durand, M. (1996), *L’enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Faïta, D. (1989), “Monde du travail et pratiques langagières”, *Langages*, núm. 93, pp. 110-123.
- _____ (2003), “Apport des sciences du travail à l’analyse des activités enseignantes”, *Skholê*, hors-série 1, pp. 17-23.
- Faïta, D. y F. Saujat (2010), “Développer l’activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique”, en F. Yvon y F. Saussez (dirs.), *Analyser l’activité ensei-*

- gnante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Quebec, Presses de l'Université Laval, pp. 41-71.
- Goigoux, R. (2002), "Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 138, pp. 125-134.
- Guérin, F., A. Laville, F. Daniellou, J. Duraffourg y A. Kerguelen (2001), *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*, Montrouge, ANACT.
- Hughes, M. (2011), "Do 70 Per Cent of All Organizational Change Initiatives Really Fail?", *Journal of Change Management*, vol. 11, núm. 4, pp. 451-464.
- Hultman, K. (1998), *Making Change Irresistible: Overcoming Resistance to Change in your Organization*, Palo Alto, Davies-Black Publishing.
- Klette, K. (2010), "Blindness to Change Within Processes of Spectacular Change? What Do Educational Researchers Learn from Classroom Studies?", en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulla, y D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, New York, Springer, pp. 1001-1015.
- Leplat, J. (1982), "Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, núm. 2, pp. 115-130.
- _____ (1986), "L'analyse du travail", *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 31, núm. 1, pp. 9-27.
- _____ (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contributions à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- _____ (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès.
- _____ (2002), "De l'étude de cas à l'analyse de l'activité", *Pistes, Revue Electronique*, vol. 4, núm. 2, < <http://pistes.revues.org/3658#text>>, consultado el 2 de abril, 2013.
- Leplat, J. y J.-M. Hoc (1983), "Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 3, núm. 1, pp. 49-63.
- Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

- Schwartz, Y. (1993), “«C’est compliqué»: activité symbolique et activité industrielle”, *Education Permanente*, núm. 116, pp. 118-131.
- SEP (2009a), *Educación Artística*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1^{er}. grado).
- (2009b), *Español*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1^{er}. grado).
- (2009c), *Educación Física*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1^{er}. grado).
- (2009d), *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1^{er}. grado).
- (2009e), *Matemáticas*, México, Secretaría de Educación Pública (cuaderno de trabajo).
- (2009f), *Programas de estudio 2009: primer grado, Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Spallanzani, C., D. Biron, F. Larose, J. Lebrun, Y. Lenoir, G. Masselter, y G.-R. Roy (2001), *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu’en disent des enseignants du primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Theureau J. (2010), “Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d’action»”, *Revue d’Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, núm. 2, pp. 287-322.
- Tochon, F. V. (1996), “Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la retroaction video en recherché et en formation”, *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 23, núm. 3, pp. 467-502.
- Veyrunes, P. (2012), “Dynamique de l’activité individuelle et collective en classe lors du «passage dans les rangs»”, *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 38, núm. 1, pp. 187-208.
- Veyrunes, P. y F. Yvon (2013), “Stability and transformation in configurations of activity: the case of school teaching in France and Mexico”, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 80-92.
- Vincent, G. (ed.) (1994), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Yvon, F. y F. Saussez (eds.) (2010), *Analyser l’activité enseignante: des outils pour l’intervention et la formation*, Laval, Presses de l’Université de Laval.

6. REFORMA, ENFOQUE DE COMPETENCIAS Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN NUEVA: UNA ALIANZA POSIBLE A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS

Rosa Aurora Padilla Magaña¹

La necesidad de un cambio educativo no es algo reciente; se trata, más bien, de una vieja aspiración pedagógica que data de hace más de un siglo. Un antecedente importante lo podemos encontrar en el movimiento de educación progresiva, suscitado en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX.

Hablar de reforma es hablar de una serie de políticas educativas encaminadas a generar cambios en el sistema educativo; sin embargo, los procesos de reforma en América Latina, ocurridos desde la década de los noventa, se han caracterizado por ser procesos impuestos, externos, verticales y totalmente ajenos a las necesidades de los docentes. Estas reformas han estado caracterizadas más por una transformación de corte meramente político que por una real transformación pedagógica, lo que simplifica y nulifica cualquier proceso de reforma. De ahí lo endeble y ficticio de los cambios propuestos.

La dinámica constante de la sociedad actual nos hace pensar en una sociedad y en un sujeto expuesto a una diversidad de estímulos. La inmediatez que enfrentan los estudiantes de hoy requiere que el docente ensaye nuevas formas de enseñar que le den mayor sentido y valor a lo que se aprende y a lo que se enseña en la escuela. De acuerdo con Meirieu (1992) es tan importante que el alumno recupere la pasión por aprender como el docente la pasión por enseñar.

Ante la más reciente Reforma Integral de la Educación Básica –introducida en 2009 (RIEB, 2009a) con orientación al desarrollo

1 Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

de competencias que permitan formar ciudadanos capaces de interactuar en una sociedad compleja, al saber hacer un uso adecuado del conocimiento y de los medios tecnológicos para su difusión, así como a expresarse adecuadamente y trabajar en grupo–, habría que analizar sus implicaciones didácticas y su vinculación metodológica con escuelas de pensamiento didáctico, como la escuela nueva.

El propósito de este capítulo es presentar la articulación conceptual y metodológica que puede existir entre tres importantes movimientos que han impactado a la educación básica: la didáctica de la escuela nueva, el método de proyectos y el enfoque de competencias en la educación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009a).

El capítulo se inicia con una revisión de las condiciones sociales, históricas y educativas que dieron pie al surgimiento del método de proyectos dentro de la escuela nueva; se recuperan las características didácticas del método de proyectos y su vinculación con el enfoque de competencias, en cuanto a conceptualización, propósitos, características, fases metodológicas e incorporación dentro del aula mediante los planteamientos de los principales representantes de una didáctica de la escuela nueva: John Dewey y William Kilpatrick. Con base en ello se analizan las características metodológicas de algunos planes de clase que incorporan el método de proyectos como estrategia didáctica en el contexto del Diplomado para Docentes de Educación Primaria del estado de Colima, impartido durante 2010, en el marco de la RIEB. Todo esto con el fin de identificar puntos de encuentro entre las características didácticas de la escuela nueva, el método de proyectos y el enfoque por competencias.

UNA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, ESCOLAR Y DIDÁCTICA, A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN LA ESCUELA NUEVA

Existen diversas perspectivas desde las cuales se puede abordar y conceptualizar un proyecto. Para los fines de este trabajo, tomaremos como referencia el método de proyectos propuesto por Dewey (1971) y Kilpatrick (1918) en el movimiento de la escuela nueva.

Los proyectos, de acuerdo con los planteamientos de Dewey y Kilpatrick, constituyen una metodología que favorece la creación de experiencias vinculadas con contextos reales que el trabajo escolar por proyectos permite poner en práctica.

La educación progresiva, gestada en los albores del siglo xx en Estados Unidos, surge con la idea de conciliar aspiraciones de una nueva vida social con las necesidades de una civilización industrial:

el adjetivo progresiva da la clave para determinar lo que fue realmente: la fase educacional del Progresismo Norteamericano. En realidad la educación progresiva empezó como progresismo en la educación, es decir, como un esfuerzo múltiple por utilizar la escuela como medio de mejorar la vida de los individuos (Cremin, 1969: x).

Dos de sus principales promotores, Dewey y Kilpatrick, impulsaron una transformación educativa, tanto en la idea de la escuela como en las prácticas de la misma. La idea de que un pensamiento sólo es comprensible a través de la práctica (James, 1975)² constituye la inspiración de una nueva era educativa.

La construcción de una nueva sociedad estadounidense y el auge científico en diferentes campos de conocimiento impactó indudablemente el campo pedagógico y el reformismo educativo que dentro de éste se generó.

La reforma educacional estadounidense centrada en el progresismo considera esta reforma como una oportunidad para promover el desarrollo social y, según palabras de Dewey, orientar la readaptación educacional, aunque ésta tuvo distintos enfoques. Del progresismo social se pasó a la pedagogía centrada en el niño: “ahora ‘lo dado’ de la ecuación no era ya la escuela, con su contenido y sus propósitos bien definidos, sino el niño con sus antecedentes y necesidades particulares” (Cremin, 1969: 82).

2 Para James (1975), un significado que no sea práctico carece de sentido, sólo se puede adquirir una comprensión perfecta del pensamiento cuando nos preguntamos por los efectos prácticos que puede tener sobre el objeto. Sin embargo, el pragmatismo es una filosofía que conjunta –según el autor– racionalismo con empirismo. James considera que es religiosa como el racionalismo, pero, al mismo tiempo, es objetiva como el empirismo, ya que conserva el contacto con los hechos.

John Dewey se instituye así como el principal propulsor de la educación progresiva. Sus ideas y propuestas para la reforma de la educación armonizaban con las exigencias sociales y laborales de que la escuela se convirtiera en un taller artesanal. Estaba convencido de que la transformación social e industrial suscitada en la sociedad norteamericana tendría que impactar a la escuela, de tal manera que la educación tuviera mayor sentido para la vida: su idea de que la escuela debería constituir “entidades embrionarias” que reflejaran la vida en sociedad. Lo que contrarresta la idea de una escuela aislada de la realidad, como ocurría en la educación tradicional. “La esencia de la nueva educación [como afirmaba Dewey] era situar ese centro de gravedad nuevamente en el niño. Sus impulsos naturales para la conversación, la indagación, la construcción y la expresión se consideraban ahora como recursos naturales [...] del proceso educativo” (Cremin, 1969: 93). De esta manera, la escuela deja de estar al margen de la vida, para convertirse en el centro de la construcción de una nueva vida social.

Para comprender el pensamiento desarrollista de Dewey inspirado en el progresismo, recordemos su idea de una educación como una reconstrucción y reorganización de la experiencia, que forme ciudadanos capaces de vivir y asumir plenamente al saber y poder recuperar sus experiencias pasadas, y con base en éstas reconducir las nuevas: “Dewey quería que la educación ensanchara constantemente la esfera de las situaciones sociales en las cuales los individuos percibían los problemas, hacían sus elecciones e influían sobre ellas” (Cremin, 1969: 96-97). En lugar de mera adaptación a la vida social, lo que Dewey buscaba con sus ideas sobre la reforma educativa era impulsar una transformación de la educación que acompañara al progreso social y a la vida democrática. Inspirado en la filosofía hegeliana, estaba en contra del dualismo entre trabajo y ocio, hombre y naturaleza, pensamiento y acción, individualidad y asociación, método y tema, mente y conducta, que promovía la escuela tradicional. El valor educativo de una experiencia reside en que ésta permite, de acuerdo con Dewey, hacer algo con base en las experiencias acumuladas, lo que a su vez nos proporcionará una nueva experiencia. Esto supone un cambio y continuidad a la vez,

lo que conduce a un conocimiento en la medida en que la actividad cobra un sentido. Dewey (1971) planteaba que, utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas. Así el propósito del método de proyectos en la enseñanza dentro de la escuela nueva es el de proponer, dentro de la escuela, actividades vinculadas con las que se desarrollan fuera de ella. Es en esta integración que este método tiene significado como una técnica de enseñanza en la escuela.

La escuela fundada por Dewey en 1896, denominada Escuela Laboratorio, tenía un carácter experimental y su propósito era ensayar las teorías y sus inferencias sociológicas. Según palabras de Dewey, el objetivo de la Escuela Laboratorio era

descubrir en la administración, la selección de los temas de estudio y los métodos de aprendizaje, enseñanza y disciplina, cómo una escuela podía llegar a ser una comunidad cooperativa mientras desarrollaba en los individuos sus propias capacidades y satisfacía sus propias necesidades (Cremin, 1969: 108).

Una de las ideas de Dewey es que la vida misma, junto con sus ocupaciones, sea el foco central en la experiencia de la educación y en donde el aprendizaje esté enfocado a la capacidad de los individuos para enfrentar nuevas situaciones sociales; lo que implica acercar al alumno a los problemas de la vida y de la sociedad industrial y hacer que participen en ésta, de tal manera que, además de un desarrollo de habilidades manuales e intelectuales, encuentren satisfacción inmediata en lo que hacen y aprenden. El empezar por la experiencia presente y darle sentido, impulsaría el desarrollo social y educacional que se buscaba. Para Dewey, “el método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente” (2004: 157), lo cual se deriva de la experiencia y requiere planes de estudio que incluyan contenidos de tipo social, así como programas en donde se le asigne al juego y al trabajo activo un lugar importante, pues constituyen elementos tanto intelectuales como sociales.

Los trabajos realizados en papel, cartón, madera, cuero, tejido, hilado, arcilla y arena, en donde se desarrollan procesos de plegado, recortado, punteado, medición, moldeado y transformación; y las tareas de jardinería, cocina, costura, impresión, encuadernación, tejido, pintura, dibujo, canto, dramatización, narración de cuentos, lectura y escritura, concebidas como tareas activas y no como meros ejercicios, constituyen modos de ocupación activa (Dewey, 2004) y elementos fundamentales para aprender haciendo. A manera de ejemplo tenemos que la realización de actividades relacionadas con la jardinería no pretende preparar jardineros, sino aproximar al conocimiento y estudio de cuestiones de crecimiento, química del suelo, papel de la luz y la humedad. Es decir, en lugar de estudiar la botánica como tal, los alumnos se pondrán en contacto directo con la vida vegetal y las relaciones humanas. Asimismo analizarán problemas relacionados con la germinación y la nutrición de las plantas, lo que, a su vez, los conducirá a la realización de actividades que permitirán otra forma de aprendizaje.

De esta manera tenemos que aunque Dewey reconocía que la educación era una cuestión de desarrollo y crecimiento individual, también enfatizaba la importancia de centrarla en aspectos sociales y públicos de la experiencia.

Por su parte, William Kilpatrick, conocido como el creador del método de proyecto, promovió una filosofía de la educación que traspasaba el individualismo y tecnicismo que caracterizaba a muchos pensadores de su época como Franklin Bobbit y Edward L. Thorndike, entre otros. Así, su contacto con la filosofía, su interés por la ciencia y la investigación, fueron elementos esenciales para la idea de educación y métodos de enseñanza creados.

Su idea de enseñanza estaba centrada en enseñar para que los niños sacaran provecho de ella y se dieran cuenta de lo que podían hacer a partir de lo que aprendían: “Kilpatrick esperaba lo mejor de sus alumnos, los trataba como personas, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba” (Beyer, 1997: 4).

El pensamiento pedagógico de Kilpatrick recibe influencia de pensadores como Johann Heinrich Pestalozzi, de quien, como Be-

yer relata, “intuyó por vez primera que una de las claves para una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de responsabilidad” (Beyer, 1997: 1). De igual manera, Parker, a quien Kilpatrick consideró como el antecesor de John Dewey y el primer educador progresista de Estados Unidos, le ayudó a revalorar el papel de la experiencia en educación. Kilpatrick también fue discípulo, colega y colaborador de John Dewey, a quien le atribuye el haber reformulado su filosofía de la vida y de la educación.

Kilpatrick (1918) clasifica los proyectos en cuatro categorías: a) proyectos de producción (*producers projects*), cuyo propósito es producir algún artefacto; b) proyectos de consumo (*consumers projects*), cuyo objetivo es utilizar algún objeto producido por otros, aprender a evaluarlo y a apreciarlo; c) proyectos problemas (*problems type*), dirigidos a enseñar a solucionar problemas y, d) proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje (*achievement projects*) cuyo propósito es, por ejemplo, enseñar a manejar una computadora.

Por ello, para definir un proyecto tendríamos que tomar en cuenta el tipo de tarea, el fin con que se realiza y el contexto en donde se realiza.

Así, entre las contribuciones más importantes de Kilpatrick sobre la educación y en especial sobre la enseñanza se pueden destacar las siguientes:

- El despertar el interés es crucial en toda enseñanza. “Los intereses de los alumnos [pueden] cambiar, conectarse con ideas asociadas y con otros intereses, y desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y sano” (Beyer, 1997: 5).
- Proporcionar experiencias significativas de aprendizaje a los niños.

Fue así como Kilpatrick entendió la necesidad de darle sentido y significado a lo que los estudiantes debían aprender, por lo que se propuso diseñar actividades que se basaran en el interés de los alumnos (Beyer, 1997).

Preparar el contexto para generar aprendizajes y diseñar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de demostrar lo aprendido, constituían el eje central de la metodología propuesta por Kilpatrick.

De esta manera, el método de proyectos gestado dentro del movimiento de la escuela nueva y promovido por Dewey y Kilpatrick se caracteriza por hacer del aula

un laboratorio de democracia, donde se aprende a convivir, a respetar los derechos de los demás y a cuidar por los derechos propios [...] [y donde el estudiante debe aprender] temas que tengan sentido y significación porque le permiten entender aspectos que vinculan un conocimiento con la realidad, pero al mismo tiempo le permiten aprender a trabajar en colectivo (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Una revisión de la conceptualización, características, propósitos, fases metodológicas e introducción al aula del método de proyectos propuesto por Dewey y Kilpatrick permitirá identificar la vinculación de este método, creado dentro del movimiento didáctico escuela nueva, con el actual enfoque de competencias propuesto por la RIEB de 2009.

EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO POSIBILIDAD DE CONCRECIÓN DIDÁCTICA PARA EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Con base en el apartado anterior y de acuerdo con Perrenoud (2000), la metodología de proyectos ha sido primero asunto de algunas corrientes de pedagogía activa. El proyecto, como la “escuela del trabajo”, el “texto libre”, la “correspondencia” o la “clase cooperativa”, se inscribían en una *oposición* a una escuela pública autoritaria, centrada en el aprendizaje memorístico y en el ejercicio.

La diversidad metodológica que existe para su realización e implementación dificulta poder contar con una única conceptualización. Sin embargo, con base en las características antes mencionadas, de manera general el proyecto se refiere a una tarea por

realizar que tiene como propósito principal la generación de saberes a través de la acción.

Su propósito es lograr un aprendizaje interactivo vinculado con la acción, mediante un proceso permanente de reflexión que es precisamente lo que diferencia al método de proyectos de la mera realización de un producto.

No obstante, de acuerdo con Perrenoud (2000), su incorporación dentro del aula, se caracteriza por:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos para construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

El método de proyectos puede trabajarse de acuerdo con las siguientes fases (Tippelt y Lindemann 2001):

1. Búsqueda de información para la realización de la tarea o problema a resolver.
2. Elaboración del plan de trabajo para el desarrollo del proyecto (responsabilidades de cada integrante, asignaturas involucradas, estrategias posibles).

3. Decisión sobre la estrategia por seguir.
4. Realización del proyecto (mediante la investigación y experimentación).
5. Valoración y reflexión.

Su manera de introducirlo al aula puede ser mediante o de acuerdo con:

- vinculación con situaciones reales,
- relevancia práctica,
- los intereses y necesidades de los aprendices,
- enfoque centrado en la acción,
- orientación a obtener algún producto,
- desarrollo de procesos,
- aprendizaje holístico e integral,
- autoorganización,
- realización colectiva,
- carácter interdisciplinario.

Es en el método de proyectos donde podemos encontrar una articulación metodológica entre escuela nueva y enfoque de competencias, ya que en ambos enfoques se enfatiza el trabajar los contenidos de manera contextualizada, integral y práctica para despertar el interés del educando, lo que constituye una aportación en materia de didáctica.

Sin embargo, cabe destacar que cada profesor se relaciona con estos enfoques y se los apropia de manera particular, y su introducción dentro del aula se realiza de acuerdo con las particularidades, necesidades y características tanto de su estilo docente como del grupo donde lo aplique.

El enfoque curricular que da sustento a la Reforma Integral de Educación Básica de 2009 es el de competencias.

Al reparar en el concepto de competencias, nos encontramos ante un concepto multifacético, difícil de definir; cuyos orígenes se encuentran en el mundo laboral (Barrón, 2000), pero que ha tenido una rápida inserción en el ámbito educativo.

Este enfoque presenta diferentes perspectivas y tratamientos: uno reduccionista y pragmático, limitado a una visión técnica, y uno más amplio de corte pedagógico (Denyer, *et. al.*, 2007 y Perrenoud, 2002).

En el plano conceptual, el hacer una revisión de los elementos que integran una competencia permite ubicar a la escuela nueva como la escuela de pensamiento didáctico que ya desde tiempos remotos hacía énfasis en el aprender haciendo y resolviendo problemas (Díaz Barriga Arceo, 2006).

La antigua aspiración didáctica de la escuela nueva de recuperar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje a través de contenidos problematizadores ubicados en contextos reales, deja ver que el enfoque de competencias en la educación, desde una perspectiva pedagógica, no es algo nuevo, aunque sí su reconceptualización.

Para Roegiers (2008), el término competencia adquiere sentido gracias a la combinación de situaciones concretas y complejas, lo que lleva a este autor a proponer una pedagogía de la integración “que tiene que ver con la movilización de los conocimientos escolares por parte del alumno en una situación significativa” (Roegiers 2010: 32). Asimismo, con base en Dewey y Freinet, propone que la escuela debe reencontrar las situaciones naturales, que hacen posible, mediante la experiencia, el aprendizaje de recursos. Es decir, plantea la necesidad de conjuntar recursos con situaciones desde un enfoque basado en situaciones/recursos/situaciones, para trabajar el enfoque de competencias, donde las situaciones³ suponen el punto de partida y de llegada. Estas situaciones deben contener tres características: complejidad que requiera la movilización, un problema o plan de acción, y ser adidácticas, es decir, el aprendiz podrá elegir el proceso libremente y sin fines de realizar sólo un aprendizaje escolar, sino, por el contrario, promover uno para la vida. Y sus principales elementos son: un conjunto de material, la tarea o producto esperado y la consigna.

3 Roegiers define a la situación como “situación-problema”, es decir, un conjunto contextualizado de informaciones que deberán articularse con miras a una tarea determinada (Roegiers, 2010).

Esta idea se enriquece en Tardif, quien considera que una competencia “es un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008: 3), tales como información de libros, discusión con otros, contacto con aspectos de la realidad. Su propósito es movilizar conocimientos, habilidades y recursos para la resolución de problemas en situaciones inéditas. Entre sus principales características y fases metodológicas se puede encontrar que recurre a métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje centrados en la resolución de problemas y en el aprender-haciendo, principios fundamentales de la escuela nueva y del método de proyectos.

Desde una perspectiva didáctica y de acuerdo con Perrenoud (1999), en la introducción del enfoque de competencias dentro del aula podemos encontrar las siguientes aportaciones:

- considerar los saberes como recursos que movilizar,
- trabajar regularmente a través de problemas,
- crear o utilizar otros medios de enseñanza,
- negociar y conducir proyectos con los alumnos,
- adoptar una planificación flexible e indicativa,
- menor separación disciplinaria.

Adicionalmente, Zabala y Arnau (2007) consideran que en el diseño de las secuencias didácticas es importante considerar lo siguiente:

- determinar cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos de cara a los nuevos contenidos de aprendizaje,
- que los retos planteados sean abordables y, sobre todo, adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes,
- que las actividades favorezcan los conflictos cognitivos y promuevan la actividad mental,
- que favorezcan el desarrollo del aprender a aprender con miras a desarrollar su autonomía.

Una revisión y análisis de la conceptualización, características, propósitos, fases metodológicas e incorporación a las actividades dentro del aula, primero de la escuela nueva, luego del método de proyectos que dentro de ésta surge de acuerdo con las ideas de Dewey y Kilpatrick y posteriormente del enfoque de competencias, permite señalar ciertos puntos de encuentro que presentamos en el cuadro 1.

El análisis presentado en el cuadro 1 permite identificar cómo tanto la escuela nueva como el método de proyectos, creado como parte de esta escuela de pensamiento didáctico, guardan estrecha vinculación con el enfoque de competencias, porque se trata de enfoques centrados en acciones con relevancia social, para un aprendizaje con sentido vinculado con situaciones reales de la vida y de la sociedad, que pretende despertar el interés mediante experiencias significativas que se dan con base en el aprender haciendo en situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes para la resolución de problemas a través de situaciones vinculadas con la realidad y resolución de problemas en colectivo con relevancia práctica.

De esta manera, ver el aprendizaje como experiencias reales donde los contenidos permitan resolver problemas relacionados con la vida misma, sería el planteamiento didáctico más importante, tanto de la escuela nueva como del método de proyectos generado dentro de este movimiento y del enfoque de competencias.

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS DE LOS PLANES DE CLASE DONDE SE EMPLEA EL MÉTODO DE PROYECTOS

Con el propósito de ayudar a los docentes de educación primaria a apropiarse del enfoque de competencias que propone la RIEB de 2009, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), diseñó e impartió el diplomado mediante el cual se orientó a docentes de toda la República mexicana a comprender el sentido de esta reforma y sobre todo

CUADRO 1

Puntos de encuentro entre escuela nueva, método de proyectos y enfoque de competencias

Categorías	Escuela Nueva		Método de proyectos	Enfoque de competencias	Puntos de encuentro
	Dewey	Kilpatrick			
Conceptualización	Escuela como medio de mejorar la vida de los individuos. Escuela = taller artesanal. Escuela, construcción de entidades embrionarias que reflejarán la vida en sociedad.	Enseñar para que los niños se dieran cuenta de lo que podían hacer a partir de lo que aprendían.	Tarea por realizar para la generación de saberes a través de la acción.	Combinación de situaciones concretas y complejas (pedagogía de la integración) para la movilización de conocimientos.	Generación de actividades con relevancia social.
Propósitos	Educación con mayor sentido para la vida. Transformación de la vida social. Acercar al alumno a los problemas de la vida y de la sociedad.	Darle sentido y significado a lo que los estudiantes podían hacer.	Lograr aprendizaje activo vinculado con la acción.	Movilizar conocimientos para resolución de problemas en situaciones inéditas.	Aprender con sentido vinculado con situaciones reales de la vida y de la sociedad.
Características	Educación centrada en el niño, sus intereses y características. Vida misma, foco central de la experiencia. Aprender haciendo.	Despertar el interés. Proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes.	Movilización de saberes por medio de prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes, así como que permitan descubrir nuevos saberes como forma de sensibilización y motivación. Todo esto a través de prácticas sociales, permitir identificar logros y	Conjuntar recursos con situaciones desde un enfoque basado en situaciones/recursos/situaciones. Situaciones, punto de partida y de llegada con tres características básicas: complejidad, problema y plan de acción.	Despertar interés a través de experiencias significativas. Aprender haciendo mediante situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes.

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN)

Categorías	Escuela Nueva	Método de proyectos	Enfoque de competencias	Puntos de encuentro
	Dewey	Kilpatrick		
Metodología	Educación como reconstrucción y reorganización de la experiencia	Diseñar actividades basadas en el interés de los alumnos. Prepara el contexto para generar aprendizajes. Diseñar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de demostrar lo aprendido.	Búsqueda de información. Elaboración de un plan de trabajo. Decisión sobre la estrategia a seguir. Valoración y reflexión.	Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje centrados en la resolución de problemas y el aprender haciendo. Centrada en experiencias y solución de problemas para aprender haciendo.
Introducción al aula	Planes de clase con contenidos de tipo social. Programas donde el juego y el trabajo activo tienen un lugar importante. Tareas activas, trabajos en papel, cartón, madera. Hilado, jardinería, cocina, costura dramatización, narración de cuentos.	Aula = laboratorio de democracia donde se aprende a convivir y donde se vincula el conocimiento con la realidad y se aprende a trabajar en colectivo.	Vinculación con situaciones reales. Relevancia práctica. Centrado en la acción. Obtención de un producto. Autoorganización. Realización colectiva. Interdisciplinariedad.	A través de situaciones vinculadas con la realidad y resolución de problemas en colectivo con relevancia práctica que permitan movilizar saberes.

a incorporarla en el aula con estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación acordes con el enfoque de competencias.

Este diplomado estuvo comprendido por tres módulos. En el primero de estos se revisó lo referente a las reformas educativas en México y América Latina, con el propósito de que los docentes comprendan el sentido de esta Reforma (RIEB 2009a). En el segundo se trabajó el enfoque de competencias desde una perspectiva conceptual y metodológica y se destacó al método de proyectos como una de las principales estrategias para el desarrollo de competencias, y a los portafolios y a las rúbricas como herramientas para la evaluación de competencias (RIEB 2009b). El tercer módulo, referido a la evaluación del y para el aprendizaje, tuvo como propósito reforzar el sentido de una evaluación y su vinculación con el enfoque de las competencias (Inclán y Cuevas, 2010).

Para Aebli (2001), el momento de la planeación o preparación de clase requiere que el docente contemple una diversidad de situaciones y elementos, y tomar en cuenta que en la actualidad se le resta importancia a que sea el docente quien elabore su propuesta didáctica a través de los planes de clase, y que la elaboración de éstos se reduce a una serie de pasos instrumentales previamente establecidos que han reducido el ejercicio docente a la aplicación de formatos de planeación, estrategias didácticas, objetivos, actividades y una serie de estructuras generalizables que si bien pueden llegar a servir como orientación o ejemplo, no pueden sustituir la riqueza del acto de enseñar y la capacidad del docente para diseñar este acto con miras a proponer aprendizajes y la particularidad del contexto y de su aula. Este debate adquiere vigencia y sentido cuando se propone una reforma dirigida a fomentar aprendizajes y competencias para la vida, en la que la planeación o preparación de clase debe convertirse en un momento de reflexión intelectual para el docente a partir del cual puede crear situaciones que inviten al alumno a aprender y, al mismo tiempo, generar nuevas actividades educativas. Como producto final del diplomado, se pidió a los docentes participantes la elaboración de un plan de clase bajo el enfoque de competencias.

Se tomó de manera aleatoria las planeaciones realizadas por los docentes del estado de Colima. Las cifras generales surgidas de la

revisión de los trabajos de Colima ofrecen los siguientes datos: de los 154 trabajos de profesores de primer grado que incluyeron el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias 129 son planeaciones referidas a Español y 14 a Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad. Los maestros de sexto también optaron por elaborar proyectos para la asignatura de Español, con 59 proyectos contabilizados y 23 en Ciencias Naturales.

El cuadro 2 deja ver que la mayoría de las planeaciones de clase de los docentes del estado de Colima participantes en el diplomado que incluían el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias se llevaron a cabo en la asignatura de Español del primer grado. Ello deja como tarea pendiente esclarecer por qué la generalidad de los docentes diseñó planes de clase para la materia de Español, aunque existe una posible respuesta relacionada con que los libros de texto pertenecientes a esta asignatura brindan herramientas didácticas que facilitan el desarrollo del trabajo escolar bajo el enfoque por competencias.

CUADRO 2

Planeaciones de los docentes del estado de Colima que emplearon el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias

Grado	Asignatura	Planes de clase que incluían el método de proyectos
1º grado	Español	129
	Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad	14
6º grado	Español	59
	Ciencias Naturales	23
Total		236

Con base en los datos del cuadro 2, que muestra que es en primer grado y en la asignatura de Español donde se realizaron la mayor parte de los planes de clase que incluían el método de proyectos, se procedió a la revisión de las temáticas incluidas en estos planes de clase por los docentes de Colima. La revisión llevó a identificar las temáticas en la elaboración de planes de clase a través del método de proyectos que se pueden ver en el cuadro 3.

CUADRO 3Temáticas de los planes de clase donde se incluye el método de proyecto_s

Mi cancionero	42
Construyamos un zoológico	13
Campaña para cuidar el ambiente	11
Desfile de oficios y profesiones	8
¡Que comience la función!	7
Fichero temático	7
Reescribir cuentos	6
Preparar una conferencia con carteles	4
Anunciar productos de la localidad	4
Instrucciones simples	4
Juegos y juguetes mexicanos	4
Notas informativas breves	3
Organicemos una fiesta	3
Mi libro de vida	3
Midiendo conozco el mundo	2
Reglamento escolar	1
El periódico	1
Los símbolos	1
Identificar textos	1
El foro de los expertos	1
El censo INEGI	1
Así es el lugar donde vivo	1
Organizar la biblioteca	1

Con base en la contabilización que se muestra en el cuadro 3 decidimos analizar las características didácticas de los planes de clase que utilizaban el proyecto Mi cancionero.

A partir de las características metodológicas más comunes, tanto del método de proyectos como del enfoque por competencias, las categorías de análisis a las que recurrimos para analizar los planes de clase, elaborados como producto del diplomado llevado a cabo en el marco de la RIEB en donde se utilizaba el método de proyectos, en especial el proyecto Mi cancionero, fueron:

- manejo de situaciones problema,
- tipo de contexto,
- tipo de tareas,
- características didácticas.

Después del análisis de planes de clase que emplean el método de proyectos podemos decir que:

- a) Con respecto al manejo de situaciones problema, éste se hace a partir de preguntas problematizadoras como: ¿dónde podemos encontrar canciones escritas?, ¿saben dónde se escriben las canciones?, ¿las canciones sólo las podemos encontrar en discos?, ¿dónde podemos investigar las canciones escritas?, ¿sabes cómo se forma un cancionero?
- b) Con respecto al tipo de contextos, aquellos a los que más se recurre son: escolar, familiar y cercano a los intereses de los niños.
- c) El tipo de tareas a las que se recurre es: tareas encaminadas a la elaboración de un producto. Tareas grupales, donde las actividades individuales y colectivas fomentan el trabajo colaborativo y la integración de los alumnos. Tareas de investigación y selección en diversas fuentes de información, las cuales fortalecen el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación escrita y oral. Tareas de elaboración y corrección de textos. Tareas dirigidas a la elaboración de productos concretos, los cuales son difundidos en la comunidad escolar con el objeto de transformarla. Tareas de difusión de los productos escolares realizados dentro del aula. Tareas de coevaluación y autoevaluación, encaminadas a que los alumnos participen activamente en el proceso de evaluación.
- d) Estrategias de evaluación empleadas: lista de cotejo, rúbricas, portafolio, escalas de valoración y observación y análisis del cancionero. Revisar la escritura de las canciones. Coherencia y concordancia con el dibujo. De una canción seleccionada, revisar su escritura en el cuaderno y el compendio de las canciones con sus elementos (portada, índice, etc.). Trabajo individual y en equipo, participación, colaboración y autoevaluación.

- e) Entre las características didácticas encontradas están: el docente no empieza un proyecto a partir de la definición del concepto de lo que es un cancionero, sino que éste es construido por los alumnos a partir de las actividades realizadas. Generalmente empiezan la clase con preguntas previas, como ¿te gusta cantar canciones?, ¿cuáles canciones te gustaban en preescolar?, ¿alguno de ustedes sabe lo que es un cancionero?, ¿te gustaría hacer un cancionero?, ¿qué tipo de canciones les gustan más?, ¿cómo se festeja en tu casa las fechas importantes?, ¿cómo le podríamos hacer para tener una canción para cada festividad?, ¿te gustaría hacer un libro con todas las canciones que aprendiste durante el año?

Los profesores vinculan el trabajo en clase con las actividades que los alumnos desarrollan en su vida cotidiana y motivan la atención en el descubrimiento de los sitios de interés que existen en su comunidad y son afines al proyecto. Además, cabe mencionar que tanto los aprendizajes esperados como los conocimientos y habilidades requeridos para consolidar el proyecto están vinculados con el Plan y Programa de Español 2009. Las actividades planeadas para trabajar con los alumnos son las que sugiere el programa, pero el docente va más allá y las adecua al contexto del grupo. Las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica conservan similitudes con el programa, pues fueron adaptadas para integrar el trabajo con otras materias. La evaluación está integrada a los aprendizajes esperados y la secuencia didáctica.

Las preguntas iniciales despiertan interés en los alumnos (idea promovida por Kilpatrick). Una revisión de las características del método de proyectos como estrategia didáctica y del enfoque de competencias nos lleva a identificar que los planes de clase elaborados bajo el método de proyectos muestran elementos didácticos que guardan una estrecha relación con las implicaciones pedagógicas de la enseñanza por competencias señaladas por Perrenoud (1999). Entre ellas se encuentran:

- Considerar los saberes como recursos para movilizar.
- Trabajar regularmente a través de problemas.

- Crear o utilizar otros medios de enseñanza.
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos.
- Adoptar una planeación flexible e indicativa, improvisar.
- Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.
- Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo.
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria (Perrenoud, 1999: 69).

Esta caracterización de la enseñanza por competencias muestra que la movilización de saberes a través de la puesta en práctica de situaciones problema que representen un reto cognitivo a los alumnos, es un principio didáctico fundamental tanto del enfoque por competencias como del método de proyectos.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL: TAREAS PENDIENTES PARA LLEVAR LA REFORMA AL AULA

Con base en lo anterior, podemos decir que las intenciones y enfoques pedagógicos de las reformas son aspiraciones educativas y principios didácticos cuyo origen se encuentra en movimientos sociales y educativos de la llamada escuela nueva, una escuela de pensamiento didáctico que, a partir de las necesidades sociales de su época, impulsó la transformación de la escuela de ese entonces. Transformación que, inspirada en las necesidades sociales y de desarrollo de un país a principios del siglo xx, ha tenido un fuerte impacto para la renovación pedagógica de las últimas décadas.

Los movimientos pedagógicos de inicios de siglo pasado y el impacto que éstos han generado hasta nuestros días dan cuenta de que no es a través de sistemas de exámenes, evaluaciones a docentes y “reformas” dadas por decreto, como lo plantea la actual política educativa, que se va a lograr mejorar los sistemas de enseñanza y aprendizaje de nuestros docentes y estudiantes.

Los puntos de encuentro localizados entre los planteamientos conceptuales y metodológicos de *la escuela nueva*, *el método de proyectos* y *el enfoque por competencias* son principios didácticos que

pueden resolver la necesidad de la renovación pedagógica que hoy por hoy requieren las aulas de nuestras escuelas.

Las nuevas formas de aprender de los estudiantes de hoy en día requieren emprender la aventura de reencantar la educación, es decir, crear y recrear una nueva didáctica inspirada en los principios de la escuela nueva.

La revolución tecnológica sin precedente, la importancia que ahora se le da no sólo al conocimiento, sino a su uso y aplicación, los nuevos lenguajes y los nuevos sujetos sociales, son signos de una nueva sociedad gestada en los albores de este siglo, que demanda, como en la sociedad progresiva estadounidense del siglo xx, una didáctica centrada en necesidades del alumno y con un docente inquieto por promover actividades de aprendizaje con relevancia social, que generen un aprendizaje con sentido estrechamente relacionado con situaciones reales de la vida, que despierten el interés por aprender a través de experiencias significativas y planteen situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes para aprender haciendo, mediante la resolución de problemas con relevancia práctica.

Sin embargo, como antaño, existen muchas contradicciones que dificultan la tarea de una auténtica renovación de la enseñanza y de la educación acorde con las necesidades del mundo de hoy. Tenemos que, por un lado, se quiere formar a un ciudadano capaz de aprender durante toda la vida; y por otro nos enfrentamos a sistemas de evaluación estandarizada y robotizada con lineamientos encaminados a entrenar al alumno para contestar exámenes.

Todo ello nos conduce a pensar que las actuales acciones de “reformas”, por sí solas, no generarán la tan ansiada renovación de la enseñanza. Para comprender el sentido de muchas de las acciones y decisiones que se promueven en la actual reforma de la educación básica se tiene que echar un vistazo a los movimientos de cambio y renovación pedagógica generados en las distintas corrientes educativas y de pensamiento didáctico; a fin de analizar sus intenciones y el contexto donde éstas surgieron, y de esta manera establecer las relaciones pertinentes con las actuales reformas y el contexto económico, político y social.

Con base en lo anterior, consideramos que una auténtica renovación de la enseñanza sólo podrá llevarse a efecto cuando los cam-

bios no se den por decreto, sino a raíz de un análisis de la realidad actual y de las necesidades educativas que ésta genera, para lo cual es importante que, siguiendo a Freinet, se inicie un proceso de “destrucción creadora”.

Reformas van, reformas vienen; sin embargo, la transformación educativa y social impulsada por el movimiento didáctico de la escuela nueva deja ver que lo importante es darle mayor sentido y significado a la escuela, a través de la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes con las características socioculturales y económicas de cada época, una necesidad que se viene presentando desde hace más de un siglo.

Lo más importante ante las nuevas reformas educativas no es simplemente acatarlas o repudiarlas, sino ir más allá de sus intenciones políticas y/o económicas, para llegar a donde éstas deben llegar, que es el aula, al docente y, sobre todo, a los estudiantes; ya que es el docente el único capaz de producir los cambios que en materia de enseñanza y aprendizaje requieren los estudiante de hoy en día. Es a éste al único que le corresponde crear y recrear la acción didáctica dentro del aula con base en su experiencia, en los adelantos del conocimiento, en las características y necesidades de su escuela, de sus estudiantes y de la sociedad de hoy. Pero no se trata de dar carpetazo a lo ya existente, sino de hacer una revisión y análisis de lo acontecido en materia educativa, para de esta manera construir una nueva didáctica que dé respuesta tanto a las necesidades de aprendizaje como de enseñanza.

Para ello es necesario considerar los estudios realizados en relación con la docencia, de tal manera que se pueda despertar en los estudiantes el interés por aprender y aplicar lo aprendido a la comprensión y transformación de su propio entorno.

Además es necesario considerar que ante las diferentes perspectivas e ideas de “cómo enseñar”, lo más importante es elegir o adoptar aquellas que respondan a nuestra propia idea de educación y enseñanza. Sólo al tener un por qué y un para qué de lo que hacemos en el aula podremos darle un nuevo sentido al arte de enseñar y hacer que nuestros alumnos recuperen el sentido y la pasión por aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea.
- Barrón, C. (2000), “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en M. A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM.
- Beyer, L. (1997), “William Heard Kilpatrick”, *Perspectivas*, vol. xxvii, núm. 3, pp. 503-521, <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>, consultado el 12 de mayo, 2012.
- Cremin, L. A. (1969), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- Denyer, M., J. Furnémont, E. Poulain y G. Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1971), “L'école et les méthodes actives”, *Revue des Sciences de l'Éducation (Pour l'ère nouvelle)*, núm. 2, pp. 49-57.
- _____ (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.
- Inclán, C. y Y. M. Cuevas (2010), “Propuesta conceptual del Diplomado” (documento interno de trabajo).
- James, W. (1975), *Pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar.
- Kilpatrick, W. H. (1918), “The project method”, *Teachers College Record*, 19, pp. 319-334, <<http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>>, consultado el 14 de junio, 2012.
- Meirieu, P. (1992), *Aprender sí, pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Madrid, Océano.
- _____ (2000), “Aprender en la escuela a través de proyectos”, *Revista de Tecnología Educativa*, vol. xiv, núm. 3, pp. 311-321.
- RIEB (2009a), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria. Módulo 1: Elementos básicos*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2009b), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 2. Desarrollo de competen-*

cias en el aula, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.

Roegiers, X. (2008), “Las reformas curriculares guían a las escuelas pero ¿hacia donde?”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 12, núm. 3, <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf>>, consultado el 3 de mayo, 1012.

————— (2010), *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, México, Fondo de Cultura Económica.

Tardif, J. (2008), “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-16.

Tippelt, R. y H. Lindemann (2001), *El método de proyectos*, San Salvador, Ministerio de educación de El Salvador, <<http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001>>, consultado el 12 de marzo, 2012.

Zabala, A. y L. Arnau (2007), *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.

7. PERFIL DEL FORMADOR DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LAS EXPERIENCIAS EN CHIAPAS

*Nancy Leticia Hernández Reyes*¹

*Juan Carlos Cabrera Fuentes*²

*Leticia Pons Bonals*³

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros es un asunto que tanto investigadores como autoridades y sociedad en general consideran importante y necesario, pero aparecen discrepancias de opinión cuando se debate acerca de cómo hacer de aquélla un proceso continuo. Interesa aquí el proceso de formación de maestros de primaria implementado para impulsar la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (RIEB) en México, particularmente en el estado de Chiapas. Para abordar este tema se recuperan las experiencias de formadores que participaron en la implementación de esta reforma en distintas sedes establecidas en el estado de Chiapas durante los años 2009-2010. La tarea asignada a ellos fue formar a los maestros que serían responsables de inducir el cambio escolar en las aulas, tomando como base el enfoque por competencias. Un aspecto central en la implementación de la RIEB fue el perfil del formador, pues se esperaba que contara con experiencia en la formación de maestros, comprendiera el sentido del enfoque por competencias que impulsa la reforma y

1 Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas; fungió como enlace entre el IISUE-UNAM y la Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (EREUNAM) durante la aplicación de los módulos II y III del Diplomado para la RIEB de 2009.

2 Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas.

3 Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas.

fuera capaz de guiar el aprendizaje de los maestros, atendiendo a la diversidad propia de los contextos escolares de los que proceden y en los que llevan a cabo su práctica docente.

En primer término, podemos darnos cuenta de que la tarea de formar a 571 389 maestros de educación primaria que dan clases en 99 319 escuelas distribuidas en todo el país es una tarea difícil (SEP, 2013), y lo sigue siendo aun si nos remitimos a los datos del estado de Chiapas, que reducen esta cifra a 30041 maestros que imparten clases en 8 511 escuelas primarias (SEP, 2013), distribuidas en las 15 regiones, que dan cabida a múltiples contextos culturales, desigualdad de posibilidades de acceso a recursos económicos y materiales, y con muy diversas capacidades humanas. Por ejemplo, en Chiapas encontramos poblaciones pertenecientes a los siguientes grupos étnicos: lacandones, tojolabales, choles, tseltales, tsotsiles, jacaltecos, kanjobales, mames, mochos, zoques y motocintlecos. Estos grupos conforman los pueblos originarios de la entidad, constituyen 28.5 por ciento de la población y son hablantes de 22 lenguas indígenas (Nolasco, 2008; Pons, Cabrera y Chacón, 2012).

¿Cómo se plantea la implementación de una reforma educativa de corte nacional en cada una de las entidades federativas?, ¿cómo se atienden las particularidades de cada entidad?, ¿cómo hacerlo en Chiapas? Un presupuesto de la RIEB es la formación de los maestros como agentes responsables de vincular el desarrollo de las competencias con las necesidades del contexto, pero ¿quiénes son las personas responsables de formar a los maestros? Lo que se expone a continuación responde a estos cuestionamientos y se centra en la figura de los formadores, encargados de la generalización de la RIEB en Chiapas.

En un primer momento se revisan los documentos oficiales que enmarcan la RIEB, destacando los lineamientos establecidos en materia de formación; en un segundo apartado se explica cómo la RIEB definió el perfil del formador; en la tercera parte, cómo se integró un equipo de investigación en Chiapas, que buscó recuperar la mirada de los formadores y maestros participantes en la reforma para conocer el perfil del formador de la RIEB; en la cuarta parte se describen aspectos del proceso de generalización de los tres módulos del diplomado en el cual, para el caso de Chiapas, se formaron 30 integrantes

de los grupos académicos Nacional y Estatal (GAN y GAE), así como a 550 formadores-multiplicadores; en la última parte de este trabajo se abordan las experiencias de dichos formadores.

Como conclusión de este trabajo se evidencia que existe una desarticulación entre el discurso oficial y aquel que construyen los formadores en la práctica; sin embargo, tal como lo ha planteado Rosa Nidia Buenfil, “a pesar de que las políticas educativas (*e.g.* las globalizadoras) no llegan a las escuelas y a los contextos educativos tal como fueron propuestas, sí dejan huellas en las prácticas locales de todos los días” (2011: 127).

Las reformas educativas atraviesan por diversos niveles antes de que el maestro las signifique a través de sus prácticas en el aula; en cada nivel se negocian y acuerdan los significados, tomando como base las condiciones concretas de la negociación, así como las capacidades de los agentes que intervienen. Significantes como “reforma”, “formación” y “formador” adquieren contenidos diversos que se construyen en la relación permanente entre lo universal (que para fines analíticos podemos entender como producto de una relación hegemónica de alcance global) y lo particular (como producto de las relaciones y fuerzas de poder que se encuentran presentes en contextos regionales, estatales o locales); sin embargo, esta separación entre universal y particular es ficticia (Buenfil, 2011), pues los significados dados en cada contexto la desvanecen al presentarla como una síntesis.

Retomamos el concepto “interconexión” propuesto por Rosa Nidia Buenfil (2011) para referirnos al proceso de implementación de la RIEB, particularmente a lo que sucede cuando los formadores construyen significados que interconectan los lineamientos oficiales de la reforma con los saberes, creencias y prácticas de su entorno, así como a los que construyen los maestros en las escuelas y sus aulas. Aunque cada región, localidad o grupo chiapaneco, se desenvuelve en un contexto más amplio marcado por la globalización y, por ello, responde a una lógica que se pretende homogeneizadora, la “interconexión” entre lo global y las lógicas diferenciadoras, incluso contradictorias, presentes en cada contexto, provoca que el discurso oficial de la RIEB y los significados particulares que le dan sentido se interconecten de una manera particular.

Con base en lo expuesto, sostenemos que para comprender el perfil de los formadores involucrados en esta reforma es necesario acercarse a los significados construidos por quienes impulsaron la implementación de la misma en las sedes de formación ubicadas en el estado de Chiapas: ellos son los formadores.

EL FORMADOR EN EL DISCURSO OFICIAL: PREVALENCIA DE UNA LÓGICA HOMOGENEIZADORA

En México las reformas educativas se enmarcan en las leyes y reglamentos que, tomando como base la Constitución mexicana, se han derivado para legislar en esa materia. Los documentos oficiales ofrecen lineamientos generales que han sido considerados como el punto de partida para la RIEB, los cuales se plantean desde una lógica homogeneizadora que busca impulsar un currículum nacional que responde a lineamientos de política educativa de corte internacional. En este apartado se revisan dichos planteamientos y se reflexiona acerca de la forma elegida (“en cascada”) para llevar a cabo la formación de los docentes en el marco de la RIEB.

Acerca de la forma en que se da curso a las reformas educativas en México, Tapia (2008) afirma que prevalece una perspectiva tecnológico-burocrática que se caracteriza por ser cerrada, deductiva, vertical e implementarse en “cascada”, esperando que la información baje hacia las escuelas; sin embargo, este traslado olvida los contextos culturales y sociopolíticos en los que pretende aplicarse. Es el desconocimiento de éstos lo que marca el fracaso de las reformas.

Los documentos oficiales que enmarcan la RIEB son los siguientes: el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación (RIEB, 2013). Analizando el contenido de cada uno de ellos es posible encontrar líneas de acción orientadas hacia la formación de los maestros (quienes, en última instancia, son los responsables de implementar en el aula los cambios que la reforma propone), así como

algunos indicios acerca de quiénes serán los responsables de llevar a cabo dicha formación.

Esta cuestión no es una novedad, pues ya desde principios de la década de los sesenta autores como Medina Echavarría apostaban a la planeación educativa y a la formación de los recursos humanos para la educación como detonantes del crecimiento económico y desarrollo social de una nación. Para este autor, entre los soportes humanos de la educación destaca la figura del maestro, quien se “encuentra actualmente sometido a presiones sociales a que tiene que obedecer sin encontrarse a veces con la preparación técnica y psicológica necesaria” (1970: 114). El problema es entonces visualizado como un problema de formación de los maestros para que respondan a las necesidades que la sociedad demanda. Siguiendo los planteamientos de este autor es posible encontrar en los documentos oficiales que son base de la RIEB, aunque con distintos grados de precisión, la necesidad de formar a los docentes como requisito para lograr las metas propuestas.

El Artículo 3° constitucional reglamenta, en su inciso IX, que la unificación y coordinación de la educación en el país será legislada por el Congreso de la Unión a nivel federal, estatal y municipal. Sin embargo el cómo se coordinarán estos niveles y, específicamente, cómo se atenderá a la formación de los maestros, es un asunto que no precisa el artículo, sino los documentos oficiales derivados de él.

En la Ley General de Educación encontramos dos cuestiones fundamentales que orientan la formación de los docentes: la primera tiene que ver con la identificación de dos modalidades de la formación (la que ofrecen las escuelas normales y algunos particulares a manera de formación inicial, y la que se plantea como actualización, capacitación o educación continua); la segunda tiene que ver con el reparto de atribuciones entre diversos niveles de gobierno (la autoridad federal, la autoridad estatal y la autoridad local). Estas distinciones son importantes porque la implementación de cualquier reforma, en acuerdo con lo establecido por la Ley, da por supuesta la coordinación de acciones entre estos niveles; coordinación que en la práctica puede complicarse, dado que en cada contexto particular de aplicación existen estructuras y prácticas administrativo-burocráti-

cas que se han venido implantando desde años atrás, las cuales resultan no ser las más adecuadas cuando la RIEB propone un cambio curricular que trastoca relaciones, procesos de toma de decisiones y flujos de información ya establecidos.

En su Artículo 8º, esta Ley recupera los principios educativos señalados en la Constitución (la educación será democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana) y aclara que éstos regirán también la formación de los maestros en la escuela normal y en aquella que ofrezcan los particulares (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 3).⁴

En el Artículo 12º se fijan las atribuciones exclusivas de la autoridad federal, entre las que destaca “determinar los planes y programas de estudio para [...] la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 5).

En los diferentes puntos del Artículo 12º de esta Ley se precisa esta atribución, exclusiva de la autoridad federal, e incluye, en primer lugar, la determinación de los planes y programas de estudio de escuelas normales y aquellas particulares dedicadas a la formación de maestros de educación básica. No obstante que en este punto se agregue que “se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos actores sociales involucrados en la educación” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 5), es contundente y claro el hecho de que ésta es una atribución de la autoridad federal, lo que implica que una reforma curricular no podría ser implementada desde una perspectiva diferente a la nacional (por ejemplo, desde las localidades o estados).

Otras atribuciones de la autoridad federal en cuanto a la formación de maestros de educación básica son establecer el calendario escolar aplicable a toda la República, “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 6), así como garantizar el “carácter nacional de la educación”.

Legalmente, la implementación de la RIEB, en lo que corresponde a la formación de los maestros de educación básica, se plantea

4 Es claro que este artículo se refiere a la formación inicial. A partir de aquí se recupera el contenido de los documentos oficiales que alude a la formación de maestros de educación básica, lo cual no significa que en los artículos señalados no se aluda a otros niveles educativos que, para efectos de este trabajo, no se tomaron en cuenta.

como una atribución de la autoridad federal, situación que, en principio, elimina cualquier posibilidad de que desde los ámbitos locales o estatales se expongan las necesidades de formación de los maestros, quienes, aparte de poseer capacidades distintas, laboran en contextos muy diversos y difícilmente pueden trabajar bajo el principio de la homogeneidad.

A las autoridades locales en materia de educación les corresponde (de acuerdo con las atribuciones establecidas en el Artículo 13° de la Ley General de Educación) prestar los servicios en todos los niveles, incluida la educación normal (formación inicial) y proponer “los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación... normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 6). Se agrega como atribución de la autoridad local ajustar el calendario escolar pero “con respecto al calendario fijado por la Secretaría” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 7), con lo que las atribuciones que en materia de formación de maestros de educación básica tienen las localidades se minimizan, al hacerlas depender de la autoridad federal.

En el Artículo 20° de la Ley General de Educación la dependencia de las autoridades locales respecto de la federal se suaviza, al sostener que son atribuciones concurrentes de ambos niveles de autoridad las que señalan en sus dos primeros puntos, y que diferencian con claridad las dos modalidades de formación reconocidas oficialmente (inicial y continua):

Artículo 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- *La formación, con nivel de licenciatura*, de maestros de educación inicial, básica –incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena– especial y de educación física;

II.- *La formación continua*, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 9).⁵

5 Las cursivas son nuestras (de aquí en adelante).

En el mismo artículo se vislumbra una posibilidad de conducción de los procesos de formación local, cuando se señala lo siguiente:

Las autoridades educativas locales [...] podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior nacionales o del extranjero para ampliar las opciones de formación, actualización y superación docente (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 9).

Sin embargo, esta apertura hacia el reconocimiento de lógicas diferenciadoras, contrasta con la imposición vertical que, siguiendo una lógica homogeneizadora en materia de formación de maestros de educación básica, se presenta en los artículos precedentes y vuelve ambigua la posibilidad al señalar que esto es posible sólo en situaciones en las que la “calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades” lo requieran.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Eje 3. Igualdad de Oportunidades, punto 3.3. Transformación educativa) se reconoce que uno de los problemas del sistema nacional de educación es el mecanismo de control vertical, así como el gran peso de la burocracia y la falta de impulso a la mejora de las condiciones de trabajo y nivel de vida de los maestros (Presidencia de la República, 2007: 181). Como un derivado de este diagnóstico, en la estrategia 9.2 se recurre a la capacitación de maestros de todos los niveles educativos pero, contrario al problema de control vertical identificado, la intención manifiesta es la de exigir cuentas a los maestros y alinearlos a los objetivos nacionales, tal como se presenta en el siguiente fragmento:

La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento, el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales [...] Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar a niveles primaria, secundaria y educación media superior (Presidencia de la República, 2007: 184).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en respuesta a la reforma curricular por competencias que se implementaría, plantea la estrategia 2 del objetivo 1, referido a elevar la calidad de la educación, a la revisión y fortalecimiento de “los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio” (*Diario Oficial de la Federación*, 2008: 12), con la finalidad de que los maestros adquieran las competencias que les permitan ser facilitadores y promotores del aprendizaje de sus alumnos. En este documento se vislumbra la nueva figura del maestro, ahora como “facilitador” o “promotor”. De la estrategia señalada se derivan diversas líneas de acción que enfatizan:

Encauzar la formación continua de los maestros a partir del desempeño de los maestros en servicio.

Adecurar los sistemas de formación a los objetivos del currículum.

Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los maestros para hacer una oferta pertinente que responda a las necesidades de la educación básica.

Poner en marcha un programa de capacitación docente que atienda a la gestión y tecnologías de información y comunicación de acuerdo a lo propuesto por el currículum.

Ofrecer formación continua y a distancia.

Establecer convenios con organismos e instituciones que apoyen el diseño, desarrollo e implantación de los programas de educación continua.

Crear mecanismos de reconocimiento de la labor docente.

Capacitar a los docentes y equipos técnicos para la aplicación de los nuevos programas de estudio.

Fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos responsables de la formación continua (*Diario Oficial de la Federación*, 2008: 12).

Tomando como base las líneas de acción de este Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (específicamente las que se han marcado en cursivas), se promueve el diseño de los mecanismos que harán factible formar a los maestros responsables de implementar la RIEB a partir de 2009. Proceso que inició convocando a las instituciones de educación superior y otros organismos interesados en realizar propuestas.

Sin embargo, para que el marco legal que propicia la RIEB estuviera listo, fue necesario el establecimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008 por autoridades del Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En este documento se acuerda que la transformación que requiere la educación es un asunto de justicia y equidad y se alude a la construcción de un federalismo en el sentido de la participación de todos los actores educativos que se unen en la consecución de la calidad educativa atendiendo a los distintos espacios en que se mueven. En su apartado “Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas” se propone seleccionar, incentivar y formar de manera adecuada a los maestros.

En materia de profesionalización de los maestros, la Alianza por la Calidad de la Educación establece la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, la certificación de competencias profesionales y la creación de cinco centros regionales de excelencia académica para fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales (Gobierno Federal, 2008: 15).

En el primer punto llama la atención la inclusión de la siguiente sentencia: “participarán instituciones de educación superior de reconocido prestigio” (Gobierno Federal, 2008: 15), con lo que se fortalecen las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y se explica, en parte, la inclusión de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), desde donde se coordinó el equipo responsable de diseñar e implementar la propuesta de formación de maestros que requería la RIEB.

PREPARACIÓN DE LOS FORMADORES

Para iniciar la instrumentación de la RIEB se necesitaba formar a los profesores de todos los grados de primaria; dicha formación debía incluir los contenidos, habilidades y destrezas docentes para desarrollar competencias en todos los profesores de acuerdo con el plan

y programas de estudio de este nivel educativo. Para ello, se convocó, a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio, al IISUE a fin de diseñar el diplomado sobre la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (SEP/UNAM, 2010).

Esta instancia académica fue la responsable de diseñar dicho diplomado, que sería impartido a maestros de las escuelas primarias, iniciando con los grados de primero y sexto grados, seguidos de los de segundo y quinto, para terminar con los de tercero y cuarto grados. El diplomado se implementaría durante 120 horas y estaría dividido en tres módulos.

Aunque en su primera fase, realizada durante el ciclo escolar 2009-2010, el diplomado estuvo diseñado y dirigido a maestros de educación primaria de primero y sexto grados, también participaron docentes de educación física y artística, directivos, asesores técnico-pedagógicos (ATP), supervisores y jefes de sector, de las 32 entidades federativas.

El diplomado se desarrolló con la participación de diversas instancias, por medio de una estructura diseñada para la tarea específica; dicha estructura se conformaba de varios niveles de responsabilidad y acción. Cada uno de estos niveles estuvo integrado por instituciones involucradas en el diseño, la formación, el desarrollo de la puesta en práctica y el seguimiento, como se verá más adelante.

Un primer aspecto que se consideró en el grupo coordinador central, es decir, en la Coordinación Académica Interinstitucional (CAI), fue la definición de los conceptos de *capacitador*, *facilitador* y *formador*, los cuales aparecen referidos de manera indistinta en los contenidos de los documentos oficiales que enmarcan la RIEB. Se hizo una diferenciación importante al considerar que en las bases teóricas de la reforma, con respecto al desarrollo de competencias, la figura idónea era la de formador, ya que el término capacitador refería a una persona cuyo interés está enfocado a hacer llegar a los destinatarios alguna modificación de la práctica en aspectos puramente técnicos y en el terreno del hacer, pero sin una reflexión de cambio fundamentada y sólida. Al respecto del término de facilitador, se consideró que aludía a la figura que funcionaba como guía del aprendizaje a través de estrategias didácticas apropiadas.

Considerando que la RIEB planteaba un cambio profundo en la práctica de los maestros, se acordó utilizar la denominación de *formador* para referirse a la persona responsable de hacer llegar los contenidos del diplomado a todos los maestros de educación primaria en sus diferentes modalidades:

sustentamos este concepto de formación, como un eje teórico de la pedagogía, como principio unificador y como proceso vinculado a la realización del ser humano. Tal idea, desarrollada en la Ilustración, no es sustituible por habilidades y destrezas particulares, ni por objetivos específicos de instrucción (facilitadores o capacitadores). Por el contrario, todo ello no es sino un medio para formarse como ser (SEP/UNAM, 2010: 5).

Otro aspecto de definición básica que acordó la CAI desde un primer momento fue el perfil del formador, pues se consideró que éste era una figura central, ya que debería interconectar los principios de la RIEB con los significados regionales construidos por los maestros, además de darles a conocer y sensibilizarlos sobre los aspectos que definían la reforma; por ello, era necesario buscar que los formadores contaran

con un perfil académico vinculado con la educación básica, que estén enterados de los avances de la investigación educativa en los niveles nacional e internacional, que reconozcan las diferencias en los contextos en donde la tarea docente se desarrolla, que formen parte de una institución académica, que comprendan el sentido y la aplicación del enfoque de competencias en la educación básica y, sobre todo, que hayan tenido experiencia en la formación de docentes (SEP/UNAM, 2010: 5).

En términos de implementación, la RIEB llegó a los maestros de las escuelas después de amplias negociaciones entre diferentes instancias, que acordaron los niveles de participación y las responsabilidades para cada una de ellas:

a) La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFMS), instancia responsable de validar el diseño del diplomado, supervisar el avance de los trabajos, proporcionar información y establecer los criterios normativos de la formación, así como convocar a las autoridades educativas estatales, imprimir y difundir los materiales didácticos requeridos y evaluar los resultados.

b) Coordinación Académica Interinstitucional (CAI), instancia responsable de proponer la integración del Grupo Académico Nacional a la DGFMS, establecer el calendario de reuniones y proponer mejoras para el desarrollo del diplomado. En la CAI participaron representantes de las instituciones de educación superior involucradas en la implementación del diplomado (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pedagógica Nacional), además de personal de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y representantes del SNTE.

c) Autoridades Educativas Estatales (AEE), instancia responsable de diseñar las estrategias para implementar el diplomado en cada una de las entidades federativas, supervisar la implementación del diplomado e informar a la CAI y la DGFMS los avances, mantener actualizados los sistemas de información y agilizar los canales de comunicación entre el Grupo Académico Nacional (GAN) y los grupos académicos estatales (GAE).

d) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM), responsable del diseño de la propuesta curricular, conformar redes académicas de cooperación y seguimiento del diplomado, acompañar al GAN y los GAE, coordinar los encuentros académicos nacionales, cooperar en la formación y seguimiento de los GAE, establecer los criterios de evaluación del diplomado.

e) Grupo Académico Nacional (GAN), instancia responsable de la formación académica de los GAE, coordinar las acciones de éstos, recopilar sus evaluaciones, recuperar las evidencias colectadas en cada entidad (portafolios de evidencias de los formadores del diplomado), integrar el informe sobre el desarrollo del diplomado. En ella intervienen el responsable de la instancia estatal de formación continua, el coordinador académico de la instancia estatal de formación continua, coordinadores estatales de asesoría y seguimiento, académicos de escuelas normales comisionados, académicos de la Universidad

Pedagógica Nacional, enlaces regionales y estatales del IISUE-UNAM y representantes del SNTE. En el caso de Chiapas, el GAN estuvo constituido, en un inicio, por 13 personas, de las cuales, ocho eran asesores técnicos pedagógicos y académicos reconocidos por su trayectoria y experiencia en el nivel primaria. El GAN tenía como una de sus funciones primordiales la formación del Grupo Académico Estatal (GAE), así como coordinar las acciones de formación que posteriormente deberían hacer los integrantes del GAE.

f) Grupo Académico Estatal (GAE), instancia responsable de asistir a las reuniones de formación convocadas en las entidades o en el Distrito Federal, dar seguimiento al desempeño de cada maestro, integrar la base de datos con información sobre maestros formados, evaluar la entrega de evidencias y entregar al GAN los portafolios de los formadores. En esta instancia participaron académicos propuestos por las estructuras educativas estatales, auxiliares técnico-pedagógicos, asesores de centros de maestros, académicos de escuelas normales comisionados, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y representantes del SNTE. En Chiapas el GAE estaba formado en su mayoría por ATP, algunos académicos de las escuelas normales y muy pocos académicos de la UPN, los cuales se integraron mediante un proceso de convocatoria estatal en la que cada jefatura de sector propuso en su mayoría a los asesores técnicos pedagógicos o a personas que por su currículo o amplia experiencia en el nivel fueron invitadas directamente.⁶

g) Maestros de las escuelas primarias, participaron en primera instancia los que se encontraban frente a los grupos de primero y sexto grados, aunque también se incluyeron los de educación física, educación artística, directivos, supervisores, jefes de sector y auxiliares técnico-pedagógicos. Su obligación consistía en asistir a las reuniones de formación convocadas y llevar el registro de sus avances, integrar su portafolios de evidencias y sobre todo, llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, pues es en este último nivel de la cadena en donde se verían reflejados los resultados de la implementación de la RIEB 2009 (SEP/UNAM, 2009: 15-21).

6 Información proporcionada en entrevista realizada el 4 de enero de 2013 a un integrante del grupo académico estatal de formación.

Puede observarse que en la estructura descrita en los incisos anteriores la primera instancia formadora como tal, en tanto responsable de coordinar las acciones para hacer efectiva la aplicación del diplomado, además de definir los contenidos y la estrategia didáctica, es el GAN, cuya composición es muy diversa. La multiplicidad de actores dificultó el proceso de implementación del diplomado, no sólo por el número sino por el perfil profesional, la experiencia en la formación docente y los intereses personales y gremiales que estaban en juego y se alejaban de los estrictamente académicos. A fin de cuentas la implementación de la reforma y la conducción del proceso es un asunto en el que también se expresan las relaciones de poder con características específicas en cada contexto estatal. Fue aquí donde la lógica homogeneizadora de la RIEB se enfrentó a otras lógicas muy diversas que fueron negociando los significados de la reforma.

Entre la multiplicidad de actores convocados al GAN se encuentran los enlaces estatales que se vincularon directamente con el grupo de investigadores que coordinaban el proceso desde el IISUE-UNAM. Para el caso de Chiapas, el proceso se inició sin contar con este enlace, quien se incorporó posteriormente. Por ello, el inicio del proceso fue asumido por las autoridades educativas estatales, situación que complicó la recopilación de información y evidencias del proceso llevado a cabo durante los primeros meses. La enlace estatal de Chiapas fue una docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, quien solicitó la colaboración de los integrantes de un cuerpo académico adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, con quienes impulsó un proyecto de investigación para llevar el seguimiento del diplomado.

El mismo problema de diversidad de intereses se observa en el GAE, en donde se ubican los formadores que trabajaron directamente con los maestros. La improvisación y desconocimiento del enfoque por competencias que establece la RIEB fueron los rasgos característicos de este grupo. Sin embargo, tal como se anotó al principio de este trabajo, algunos formadores de este nivel se sintieron comprometidos con la tarea y trabajaron para darle sentido académico a los contenidos del diplomado buscando contextualizarlos.

ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS DE LOS FORMADORES EN CHIAPAS

A fin de conocer quiénes son los formadores de la RIEB en Chiapas y qué significados construyeron en torno a la reforma y a su papel en la misma, un grupo de investigadores, integrantes del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades de la UNACH, con quienes colaboraron estudiantes de la licenciatura en pedagogía que realizaban su tesis, se propusieron evaluar los tres módulos del diplomado de la RIEB a través de un proyecto de investigación que integró varias investigaciones, entre ellas, algunas tesis de licenciatura.

Con la investigación se buscó documentar cómo, en el trabajo que se llevó a cabo en la formación de los maestros de las escuelas primarias, se interconectaban diversas lógicas; frente a la lógica homogeneizadora que pretendía la RIEB, se presentaron un sinnúmero de reconfiguraciones que daban cuenta de contextos escolares, capacidades y disposiciones hacia el cambio.

El proyecto general, inscrito en el campo de la investigación educativa de corte evaluativo, se tituló Evaluación y Seguimiento del Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (Módulos I, II y III), y tuvo como propósito dar cuenta de los procesos que se generaron en la implementación del diplomado para la RIEB de 2009 conformado por el IISUE-UNAM para maestros de primero y sexto de primaria mediante la evaluación y seguimiento de los tres módulos de los que consta (Hernández, 2010).

Como se sabe, la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos. Por ello, el estudio propuesto, tratándose de una investigación que pretendía dar cuenta de un proceso para contribuir a la toma de decisiones, se abordó desde un tipo de investigación evaluativa con una perspectiva pragmática:

Este enfoque de evaluación de programas surge justamente en respuesta a la incapacidad de los análisis experimentales en proporcionar información útil y válida para la toma de decisiones acerca de

los programas. Caracteriza a las metodologías desde esta perspectiva su orientación a la toma de decisiones y administración de los programas, su énfasis fundamental en proporcionar información válida, su base práctica y pragmática y su postura metodológica ecléctica. Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran (Sandín, 2003: 178).

Las técnicas para la obtención de la información utilizadas en los diferentes subproyectos fueron básicamente encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones. Se realizaron cinco tesis de licenciatura y los estudios se centraron en los siguientes objetivos particulares:

- Conocer el proceso de formación por el que transitaron para participar como formadores.
- Analizar los logros y dificultades del diplomado de la RIEB desde la visión de los formadores.
- Analizar las expectativas de inicio, desarrollo y conclusión del diplomado.

La información recabada fue vasta y evidenció los avatares por los que atraviesa una reforma cuando es impulsada de manera vertical y en alguno de los niveles de su implementación –en este caso, el que quedó a cargo de los formadores– tiene que ser resignificada en la práctica misma, mediante el establecimiento de negociaciones y acuerdos que pasan por cuestiones que van, desde los tiempos y espacios de trabajo, hasta la interpretación de los contenidos que provee el programa de formación.

La implementación de la formación docente en la RIEB de 2009 se realizó en un proceso comúnmente conocido como acción en cascada. Esto es, en primer término, el personal del IISUE trabajó con los profesores que formaron parte del GAN, quienes, a su vez, empezaron a trabajar con los docentes del GAE. Estos últimos, en su momento, realizaron la preparación para que los profesores integrantes del GAE trabajaran los módulos con los diversos grupos

de docentes en cada estado. Las funciones que debían cumplir los formadores del GAN y del GAE de acuerdo, con la *Guía para el formador* (SEP/UNAM, 2010) y con base en el perfil planteado por el GAI en los documentos oficiales, y mencionados de manera general en el apartado anterior, se señalan en el cuadro 1.

Estos grupos (GAN y GAE) debían formar a los participantes programados para cursar el diplomado en esta primera fase, entre ellos maestros frente a grupo de primero y sexto grados, de educación física, de educación artística, directivos de escuelas primarias, supervisores, jefes de sector y asesores técnico-pedagógicos de escuelas primarias. Con ese objetivo, las autoridades educativas estatales (AEE) debían elaborar y acordar la estrategia de generalización para cada uno de los módulos.

La primera fase de formación (generalización del primer módulo del Diplomado) se realizó de acuerdo con la estrategia acordada. Se inició con la formación de los 13 integrantes⁷ del GAN Chiapas, quienes acudieron a la ciudad de México en junio de 2009. A su vez, el GAN Chiapas procedió a formar al GAE del 22 al 24 de junio del mismo año en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En dicha reunión, además de la formación, se les debía dar a conocer la estrategia de generalización, fechas, lugares y grupos asignados; sin embargo, al analizar conjuntamente la magnitud del reto de formar a 13 323 participantes inscritos, se debió crear la figura del *formador-multiplicador*, pese a no encontrarse contemplada en el *Manual de operación* (SEP, 2009). Los 398 formadores-multiplicadores tomarían para sí las funciones explicitadas para el GAE con respecto a la formación de los participantes en el diplomado.

7 Durante la primera etapa de generalización, el estado de Chiapas no contó con la figura de enlace entre el IISUE-UNAM y la Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del estado, por lo que la información se ha podido recuperar a partir de charlas con los coordinadores del proceso, y de los propios registros y productos de trabajo que se encontraban en manos de la Coordinación Estatal de Formación Continua, así como de un documento que resultó de la reunión realizada el 16 y 29 de octubre de 2009 por los integrantes estatales del GAN y GAN ampliado para evaluar el desarrollo del primer módulo.

CUADRO 1

Funciones de los formadores del GAN y GAE en el Diplomado para la RIEB 2009

GAN	GAE
<ul style="list-style-type: none">• Formar académicamente a los GAE.• Coordinar las acciones de formación que realizan los GAE.• Colaborar, en su caso, en la generalización del diplomado.• Recopilar la evaluación realizada por los GAE con base en las plantillas de evaluación de la guía para el formador (Individuales y de grupo).• Integrar, elaborar y entregar un informe sobre el desarrollo académico del diplomado a partir de las evaluaciones realizadas por los GAE.• Recuperar los portafolios de evidencias del trabajo de los formadores, del GAN y de los GAE.• Integrar y entregar la base de datos de maestros participantes en el diplomado a la autoridad educativa Estatal para su registro en el sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.• Validar las evaluaciones realizadas por los GAE para acreditar cada módulo, previo análisis de la plantilla individual y grupal que se localiza en las guías para el formador y entregar al UNAM-ISEUE a través de los EREUNAM para su registro y seguimiento, de acuerdo con la normatividad aplicable.• Asistir a los encuentros académicos nacionales a los que sean convocados.• Atender las demás funciones que se le confieran conforme a su competencia.	<ul style="list-style-type: none">• Asistir a las reuniones de formación a que sean convocados en su estado o en el Distrito Federal.• Dar seguimiento al desempeño académico de cada maestro.• Integrar y entregar la base de datos de maestros participantes en el diplomado a la autoridad educativa estatal para su inclusión en el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.• Evaluar los trabajos realizados, con el objetivo de verificar la integración del portafolio de evidencias.• Entregar al gan su portafolio de evidencias de formador.• Llevar el registro del portafolio de evidencias (Plantilla de Guía para el formador).• Integrar y entregar al gan, con copia a la aee, el registro de evaluación original firmado y con soporte en archivo electrónico Excel (plantillas de la guía para el formador Individual y de grupo).• Atender las demás funciones que se le confieran conforme a su competencia.

La designación de los 398 formadores-multiplicadores fue a través de la Coordinación Estatal de Formación Continua, quien solicitó el apoyo de jefes de sector, supervisores, directores de escuelas y ATP destacados por su trabajo; sin embargo, en esta designación se presentaron varios problemas, pues como algunos de ellos refieren, en algunos casos los formadores fueron tomados de entre los mismos maestros que asistirían a cursar el diplomado, es decir, que no contaban con el perfil necesario para ser formadores; sin embargo, aceptaron participar. Algunos otros llegaron de

manera improvisada y no tuvieron una inducción formal con alguno de los integrantes del GAN Chiapas o de los 13 formadores del GAE, sino que la recibieron sobre la marcha o mediante pláticas con algunos de ellos u otros compañeros formadores en las sedes que fueron conociendo la dinámica de trabajo.

Fueron 11 las sedes regionales donde se llevó a cabo la formación de los 398 formadores-multiplicadores, del 25 al 30 de junio: Tuxtla Gutiérrez, Villa Corzo, Tapachula, Tonalá, San Cristóbal de las Casas, Comitán, Motozintla, Pichucalco, Palenque, Ocosingo y Yajalón. Dicha formación estuvo a cargo de los integrantes del GAN Chiapas y del GAE, y en ella se dieron a conocer las generalidades y conformación del primer módulo del diplomado, así como la realización de algunas actividades y ejercicios para la comprensión del objetivo y las posibilidades de aplicación en el aula. De esta manera, los integrantes del GAN Chiapas, el GAE y los formadores-multiplicadores, en general, parecían contar ya con la formación para dar comienzo al diplomado programado para todos los maestros de primer y sexto grados de Chiapas del 1° al 15 de julio del mismo año (cuadro 2).

Para el caso de las escuelas primarias indígenas esta fecha se desfasó debido a que algunos maestros estaban renuentes a que se impartiera el diplomado, por lo que se tuvo que realizar un trabajo de concientización por parte de supervisores, coordinadores y directivos; por ello, en su caso se inició con algunas semanas de retraso respecto al resto de la formación en el estado. Este y otros problemas, como la suspensión de clases por la contingencia sanitaria, ocasionaron que la fecha en la que se terminó la formación en esta primera etapa se extendiera hasta el mes de noviembre de 2009.

CUADRO 2

Centros de maestros, formadores y participantes en el Módulo I del Diplomado para la RIEB 2009

Núm. Progresivo	CLV-CM	Municipio	Total formadores	Total participantes
1	701	Tuxtla Centro 01	37	940
2	702	Tuxtla Gutiérrez	17	433
	CEFC	Tuxtla-UPN-072	1	18
3	703	Cintalapa	6	197

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Núm. Progresivo	CLV-CM	Municipio	Total formadores	Total participantes
4	704	San Cristóbal de las Casas	21	591
5	705	Las Rosas	3	86
6	706	Comitán	22	675
7	707	Villa Corzo	13	358
8	708	Pichucalco	10	288
9	709	Palenque	11	327
10	710	Yajalón	16	350
11	711	Motozintla	18	489
12	712	Tapachula	29	679
13	713	Simojovel	9	188
14	714	Tonalá	16	424
15	715	Huehuetán	5	154
16	716	Tila	9	214
17	717	Copainalá	13	295
18	718	Juárez	6	172
19	719	Frontera Comalapa	18	374
20	720	Huixtla	21	584
21	721	Ángel Albino Corzo	3	65
22	722	Jiquipilas	5	159
23	723	Las Margaritas	6	159
24	724	Ocosingo	13	153
25	725	Ocozacoatlá	9	140
26	726	Pijijiapan	11	285
27	727	Salto de Agua	8	139
28	728	Tapilula	13	284
29	729	Cacahoatán	8	204
30	730	Venustiano Carranza	5	72
31	731	La Concordia	2	58
32	EXT 713	Bochil	12	260
TOTALES			398	9814

Fuente: Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2009.

Al término de la formación en el primer módulo, los formadores debían entregar en los centros de maestros la documentación que acreditara la asistencia y evaluación de los participantes, así como los productos⁸ de trabajo que se especificaban al final de cada sección; todo ello, concentrado en los centros de maestros, debía enviarse a la Coordinación Estatal de Formación Continua ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, a más tardar el 15 de diciembre de 2009.

La organización de la información de acuerdo con las listas grupales y los productos fue muy lenta debido a que los formadores en algunas sedes entregaron productos y listas impresas y otros en formato digital, algunos más en ambos formatos, y otros, incompletos. Todo ello provocó que el registro en la base de datos se realizara con muchas dificultades. Algunas de las sedes no cumplieron con las fechas establecidas para la entrega de las listas y productos, por lo que se tomó la decisión de cerrar la recepción el 15 de enero de 2010. Los retrasos y formas de entrega de las plantillas provocaron problemas de consistencia en la información recabada. Esta problemática diversa muestra las deficiencias de la formación recibida por los propios formadores, sobre todo al llegar al nivel de los llamados multiplicadores y, aunque cada uno intentó hacer su labor, en muchos casos no se cuidaron los aspectos administrativos para el reporte de resultados.

Al primer módulo del diplomado se inscribieron 13 223 maestros, de los cuales sólo se presentaron 11 231 a comenzar las actividades de formación (84.3 por ciento de la primera cifra). A la conclusión de esta primera fase permanecían 9 814 maestros (73.7 por ciento de la cifra inicial y 87.4 por ciento de los que comenzaron la formación).⁹ Los que iniciaron y no concluyeron suman 1 417 participantes.

8 Se refiere a las evidencias de trabajo que debían entregar todos los participantes del diplomado, pues cada módulo contenía una cantidad específica de productos que el participante entregaba al término de cada uno de ellos.

9 Esta cantidad no considera a los profesores de escuelas particulares que participaron en el primer módulo del diplomado debido a que se decidió que ya no participaran en los módulos subsecuentes, ya que el objetivo primordial era formar a la mayor parte de docentes del sector público.

La segunda fase de formación del GAN sobre el Módulo II del Diplomado para la RIEB se llevó a cabo en la ciudad de México del 19 al 21 de noviembre de 2009. Para esta fase se integraron al GAN 17 formadores que eran parte del GAE, por lo que asistieron a dicha formación 30 integrantes.

La estrategia acordada para el segundo módulo fue la formación de 546 multiplicadores (148 más que en el Módulo I), distribuidos en 19 grupos y 12 sedes regionales (a las 11 iniciales se agregó la sede Frontera Comalapa). Esta formación quedó programada para enero de 2010. La impartición del segundo módulo a los participantes que habían concluido el primero se realizó en febrero y marzo de 2010; mientras que para el tercer módulo del diplomado se inscribieron 8 736 participantes que habían concluido el segundo (66 por ciento de las 13 323 personas contempladas al inicio del diplomado), que se formaron en la última temática durante junio y julio de 2010. Al finalizar la formación, 7 390 participantes concluyeron los tres módulos del diplomado.

El proceso de evaluación y acreditación de los tres módulos del diplomado estuvo a cargo del IISUE-UNAM, que finalmente reportó como acreditados sólo a 4 919 participantes (37 por ciento de lo contemplado al inicio del diplomado).

Finalmente, el esfuerzo realizado por los responsables de impartir los tres módulos del diplomado, así como por los formadores participantes en el proceso, fue pieza clave en los resultados obtenidos, considerando que la magnitud de la empresa requería altos grados de organización y seguimiento.

La experiencia y los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del Módulo I del diplomado fueron básicos para realizar los cambios pertinentes para el desarrollo del segundo y tercer módulos, que se llevaron a cabo con menor número de incidencias.¹⁰

10 Es necesario aclarar que la investigación sólo abarcó la implementación del diplomado para primero y sexto grados, debido a que los integrantes del CAI, después de analizar los problemas surgidos durante estas fases de la generalización, decidieron que el seguimiento para los otros grados del nivel primaria se haría con otra instancia de la UNAM. El IISUE, por su parte, se daría a la tarea de la recepción de la evidencia final del diplomado, la evaluación de los trabajos y la emisión de los diplomas correspondientes a los participantes.

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE FORMADORES: INTERCONEXIÓN DE LÓGICAS EN LAS SEDES DEL DIPLOMADO

Es desde los contextos de formación de los maestros de educación primaria que la RIEB adquiere significados diversos, y son las sedes donde se llevó a cabo su formación los espacios privilegiados para comprender las interconexiones que hacen posible la construcción de significados particulares sobre el perfil del formador, la formación recibida, los problemas enfrentados, la tarea encomendada y la autoimagen que han construido.

En este apartado se recuperan fragmentos obtenidos de dos entrevistas individuales, un foro en el que participaron seis formadores y cuestionarios de evaluación que respondieron siete formadores, con la finalidad de conocer el perfil del formador responsable del diplomado de la RIEB e interpretar los significados que han construido en su experiencia como formadores insertos en este proceso.

El perfil del formador: “de todo un poco”

En el caso de los formadores que integraron el GAE, se encuentran en su mayoría ATP, acompañados de directivos y maestros que se sumaron al proceso:

también hay directivos que les gusta esta función, también hay docentes que les gusta, nosotros les llamábamos algo así como líderes académicos, les gusta pero no por el compromiso al 100, les gusta dar los cursos porque quieren estar al tanto de las reformas, pero también les gusta estar con su grupo, entonces regresan a su grupo, ellos funcionaron como GAE también (I-1).¹¹

11 A partir de aquí los relatos de los formadores se refieren con la sigla I (de informante), seguida del número con el que se registró su colaboración en la investigación del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano.

En el GAE de Chiapas participaron profesores de muy diversa formación: muchos eran ATP que cumplían con el perfil requerido por la RIEB, formación de posgrado, con experiencia como formadores de maestros, conocedores del enfoque por competencias de esta reforma, que además asistieron a las reuniones nacionales y se formaron con el GAN; sin embargo, ellos mismos reconocen que no todos cubrían el perfil, no sólo porque no todos eran ATP con experiencia, sino porque el tener la plaza de ATP no asegura este perfil:

Generalmente, ahí llega la gente que le gusta la academia, y ellos tienen la obligación de impartir los cursos que se programan a nivel nacional, el catálogo nacional, en el catálogo estatal, así es como empiezan. Hay gente muy valiosa que le gusta la función de auxiliar técnico-pedagógico, pero también hay gente que le gusta no estar con grupo y se queda ahí y que son los que no quieren dar cursos, son los que rehúyen de esta función... quieren la comodidad de estar sin grupo y en la cabecera municipal (I-1).

La definición de quién conforma el grupo de formadores para trabajar en cada sede respondió a las necesidades del momento y lugar:

aquí como se organiza es por sector, por zona. Si los GAE no eran suficientes, había que traer asesores de sectores, de zonas, docentes, para cubrir la totalidad de los grupos que se formaban... Eran los ATP de sector y de zona, y cuando ya no se completaba con los ATP de sector y de zona, jalábamos a docentes, directivos, que querían participar, o a veces el supervisor lo comisionaba, y ni modo, ya estaba acá adentro (I-1).

Algunas experiencias de los formadores dan cuenta de la imposibilidad de cubrir la tarea encomendada, considerando el número de maestros que había que formar:

había que buscar multiplicadores, que eran hasta, a veces, 10 por sector o por zona, porque hay zonas muy grandes, se formaban 10 gru-

pos, cinco grupos, y ahí ya no había capacidad del GAE para capacitar, había que traer a la gente de las zonas, capacitarlos aquí en Tuxtla, y ellos reproducirlo ahí en sus sectores (I-1). Yo llegué a tomar el curso... Me integro al diplomado como participante y de repente, al no existir formador, me tomaron como facilitador del grupo y lo saco adelante. Posteriormente me envían a capacitar... No fui el único, se formó un grupo de formadores, nos mandaron a llamar en el centro de maestros y nos capacitan en una semana (I-3).

Los formadores que formaron parte del grupo iniciador e integraron el GAE fueron convocados por su autoridad inmediata:

una convocatoria a nivel estatal, una convocatoria un tanto amarradita, porque cada jefe de sector, cada supervisor, tiene que proponer su propio auxiliar técnico-pedagógico, pero también hay espacios donde la gente ya se conoce y la hacen por invitación, en este caso a mí me invitaron de formación continua, la que llevaba la RIEB en aquel entonces (I-1).

Los seleccionados acudieron al Distrito Federal a recibir la “información de primera mano” y ahí se hacía la planeación general. Los que se fueron incorporando como formadores sobre la marcha llegaron de manera improvisada y no tuvieron una inducción formal, sino a través de pláticas con alguno de los formadores que asistieron al Distrito Federal a formarse u otros compañeros formadores de las sedes que fueron conociendo la dinámica de trabajo. Todo ello permite suponer que el diplomado no se implementó de manera homogénea sino que fue adecuándose a las condiciones y posibilidades de cada formador en la práctica misma.

El formador en formación

La experiencia de formación que tuvieron los formadores en el GAN fue satisfactoria y difiere de la que tuvieron los formadores en Chiapas. Los primeros se refieren a este proceso como un reto, una experiencia satisfactoria y una oportunidad:

Todo un reto y una rica experiencia histórica... (I-9). Una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional... (I-10); para ayudar a los compañeros (I-12); adquirir elementos nuevos (I-13); de aprendizaje y crecimiento profesional (I-14). Una experiencia de actualización (I-15); para aprender y compartir (I-13).

Se sienten orgullosos y satisfechos de haber sido reconocidos, además de que el haber acudido a recibir la formación a la UNAM les reportaba una satisfacción especial:

eso genera una expectativa muy grande porque vas a atender a todo el estado e implicaba dominar un conocimiento nuevo en un lapso corto de tiempo. La gran ventaja es de que, muchos de los que fuimos ya nos conocíamos, ya habíamos estado en otros grupos técnicos... (I-1). Es muy importante tener el respaldo académico de una institución con un reconocimiento internacional (I-12).

Los formadores que se invitó posteriormente bajo el término de “multiplicadores” recibieron una formación diferente en la entidad:

También llevaron un proceso de formación de una semana completa, con sus productos, muchas veces no entregaron los productos terminando el curso, sino que los fueron enviando por correo (I-1).

También los formadores reconocen un proceso de formación en la práctica:

cuando tú trabajas un contenido, que ya lo habías trabajado previamente, y lo vuelves a dar, lo vuelves a teorizar, a revisar, lo entiendes con mayor amplitud, con mayor exactitud; ¿por qué?, porque ahí tienes una doble necesidad, aparte de que lo tienes que dar, tienes que asegurarte que a quien se lo das también lo entienda; entonces haces un doble trabajo en tu mente, porque lo das a entender, pero también lo estás entendiendo tú con mayor profundidad, y eso te genera una mayor confianza (I-1).

Problemas enfrentados por los formadores

Al igual que los maestros frente al aula se quejan constantemente de los requerimientos administrativo-burocráticos que tienen que cumplir y por ello se les dificulta cumplir con los programas, los formadores de la RIEB consideran que la necesidad de entregar los productos ocupó la atención de los maestros, quienes estaban más preocupados por entregarlos que por dialogar o reflexionar con sus compañeros sobre los temas que se abordaban:

la gran novedad fueron los productos, eso es lo más difícil, lo más complicado. Es muy complicado trabajar una teoría y a la vez pedir un producto, porque estaba más preocupado el maestro por saber cuántos productos iba a entregar por módulo que en interiorizarse en la teoría, entonces eso complicó un poquito, pero poco a poco fueron entrando. Aquí el primer módulo fue de mucha expectativa, mucha angustia, zozobra, porque había que entregar productos, y fue el más largo, había que entregar, si no estoy mal, 16 productos, 26 productos, y era por cada sesión, y entonces el maestro no estaba acostumbrado, bueno, de hecho no está acostumbrado a entregar un producto por escrito, es más de discurso, es más de hacerlo en el salón, entonces eso complicó bastante el primer módulo, hubo mucha resistencia, incluso gente que llevó todo el diplomado pero nunca aportó los productos (I-1).

Los formadores concuerdan en que el primer módulo fue el más difícil; para el segundo y tercero ya no enfrentaron tantos problemas, y sin embargo reconocen que la asistencia al diplomado fue disminuyendo:

ya en el segundo y tercer módulo las condiciones ya estaban dadas con el primero, el hecho de que bajaran los productos, ya permitió más el análisis, la reflexión; lo que sí me causó un poquito de extrañeza es que la asistencia bajó, los de segundo y quinto, ahí bajó un poco la asistencia, a lo mejor porque en el primero se abrió para todos, y en segundo y quinto ya no se metieron directivos, ya no se metieron ATPS, fue puro docente de segundo y quinto (I-1).

A la predominancia del interés por los productos se agregó la falta de competencias de los maestros (aunque también de los formadores) para hacer uso de las computadoras. Algunos argumentos al respecto fueron los siguientes: “A los profesores no se les puede exigir que lleven su *lap*, ya sea por recursos económicos o por la falta de capacitación en TICS” (I-5).

Y a lo anterior se sumaron problemas de reducción de tiempos destinados a la formación, espacios inadecuados, falta de materiales didácticos o entrega tardía de éstos, entre otros elementos que incluyen los formadores en sus comentarios. La frase que sintetiza los problemas operativos detectados por los formadores es la que expresó un formador como respuesta a la interrogante ¿qué habría que mejorar?: “Que en las escuelas sedes exista todo lo que marca el diplomado” (I-4).

La falta de condiciones se expresó por otro capacitador de la siguiente forma:

Ahí andan los formadores, andan cargando su cañón y su *lap*, o utilizaban la enciclopedia,... [esto] es parte de las funciones del sector de la supervisión, pero es claro que las personas que nos capacitan no tienen capacidad para darnos a todos el equipo (I-6).

El problema referido por este formador, además de dar cuenta de la inadecuación de condiciones para llevar a cabo su tarea formadora, evidencia un aspecto que se aborda a continuación, el cual tiene que ver con el hecho de que, a pesar de que los diseñadores del diplomado se preocuparon por definir y distinguir con claridad el concepto de formación, para algunos formadores el proceso se limitaba a un proceso de capacitación, como en el fragmento anterior, o de facilitación, como en el siguiente: “Nosotros como facilitadores tenemos que hacer diversas acciones para motivar la participación de todos” (I-4).

LA TAREA: ADECUAR, ENTREGAR PRODUCTOS Y CAPACITAR

Para los formadores su labor consiste en adecuar los contenidos y obligar a los docentes a que entreguen los productos, por lo que el significado de su tarea se acerca más al concepto de capacitar.

Este significado se aleja de lo que la RIEB planteaba cuando se optó por el término *formador* y no por el de *capacitador* o *facilitador*, ya que no se limitaba al conjunto de habilidades y destrezas particulares, ni a objetivos específicos de instrucción (facilitadores o capacitadores) (SEP/UNAM, 2010: 5). Al preguntarle en que consistía su trabajo, un formador del GAE lo explicó con las siguientes palabras:

la reforma traía ya un manual de posesión, era cuestión de revisarlo, adaptarlo, hacerlo más digerible para el maestro, era relativamente difícil y relativamente fácil, si te aplicabas y leías el manual, ya te dabas una idea por dónde podías entrarle (I-1).

El fragmento anterior denota una representación de formación, por parte del formador, que se limita a aprender y transmitir el contenido del manual. A pesar de que el enfoque de competencias de la RIEB procura el aprendizaje situado y la recuperación de los problemas locales para encontrar sentido a los contenidos, el trabajo realizado por los formadores en las aulas siguió un modelo didáctico tradicional que pocas veces recuperó la mirada de los maestros. De acuerdo con los formadores esto tuvo que ver con la insuficiencia de los materiales, poco tiempo y demanda de productos, aspecto que se aborda más adelante; sin embargo, es necesario aclarar que la información recibida por los multiplicadores fue la *Guía para el formador* de la RIEB (SEP/UNAM, 2009: 8), de acuerdo con la cual las tareas que debería cumplir incluían: informar a los docentes, promover la comprensión e incorporación de los docentes al enfoque por competencias, aplicar y ejemplificar los contenidos, recuperar, evaluar e informar acerca del trabajo de los docentes. Muchos formadores se contentaron con seguir las tareas de la guía, sin haber pasado por un proceso de reflexión respecto a lo que éstas implicaban. La misma

situación se reproduce entre los maestros que fueron formados por ellos cuando se limitan a hacer los productos que les requieren para cumplir con la entrega.

Los formadores tienen en su mente la idea de adecuar y acuden constantemente a este término para explicar su trabajo. Al aceptar formar parte del GAE estuvieron dispuestos a aceptar lo que reconocen como un gran reto. Los integrantes del grupo iniciador, después de haber sido invitados a una reunión estatal en la que se les explicó el procedimiento por seguir, y posteriormente a la reunión nacional en la que conocieron el enfoque de la reforma, se dieron cuenta de que había propuestas de trabajo que podrían tomarse y adecuarse al contexto estatal:

hubo una invitación, una reunión estatal, se nos platicó la dimensión de la empresa, se nos dijo qué íbamos a hacer, si estábamos de acuerdo o no estábamos de acuerdo. Yo creo que para cualquiera es un reto entrarle a una asesoría estatal. Optamos por dos cosas, aceptar el reto, y regresando después de haber visto la película, volver a reunirnos y ver de qué se trataba, cómo le hacíamos para que el maestro chiapaneco también colaborara. Ésa fue la idea principal. A lo mejor en México no se logra abarcar la totalidad, por el tiempo, pero ya aquí en el estado, se revisa, hay gente muy valiosa que se compromete más, lo revisa antes, lleva propuestas, prácticamente ya lleva la planeación, ya uno se adecua... (I-1). ...Pues ya tú lo adecuas a como tú trabajas, a tu estilo, a tu manera de ver las cosas (I-3).

Otra tarea necesaria para los formadores es la de entregar los productos que marca el programa del diplomado, y constantemente manifestaron que esto había que lograrlo, “no importa cómo pero hay que hacerlo”. Un formador entrevistado manifestó que los maestros tuvieron que hacer uso de las herramientas de internet, pero esto, que puede ser considerado por él como un aspecto positivo de la reforma, se opaca cuando agrega que muchos maestros cumplieron la tarea pagando por el servicio o pidiendo a otra persona que la enviara. En este caso la formación se orienta a la entrega de los productos siguiendo la máxima de que el fin justifica los medios:

Esto es algo que yo considero importante dentro de la RIEB, que hizo que todo el magisterio utilizara la red, utilizara el ciberespacio para comunicarse, había gente que no sabía tocar una computadora y tuvo la necesidad, ahora sí, de enviar productos, de meterse al internet, y a ver cómo le hacían, muchos lo mandaban de cibercafé, le pedían a sus hijos, pero para mí es un hecho gigantesco el hecho de que todo el magisterio se hubiera metido, mínimamente, a tocar la computadora (I-1).

La adecuación de contenidos y el énfasis puesto en el producto más que en el proceso, responden al modelo de implementación vertical que ha caracterizado las reformas educativas en México, con el que se pretende ajustar cualquier contexto regional o estatal a un programa preestablecido de trabajo. Sin embargo, en el ejercicio de adecuación se cruzan, con la lógica homogeneizante, un conjunto de lógicas que caracterizan los discursos locales de los formadores y de los maestros que se encuentran formando.

Ahora bien, encontramos que para los formadores que asumieron una posición más crítica sobre su trabajo quedó claro el hecho de que la formación de los maestros no es un objetivo que pueda lograrse con un diplomado:

En términos administrativos sí se cumplieron los propósitos, la parte más difícil fue la formación de docentes y en esa no se cumplió, es la parte medular, no se cumplió por el lado de los que asisten al diplomado, la carencia de realizar lecturas... Las cosas que el diplomado logró cubrir es que se conocieron los nuevos programas, su estructura, por lo menos la gente que asistió se llevó ese conocimiento, que no es gran cosa, falta la parte de llevarlo a las aulas. Se planteaba que los profesores aprendieron qué son las competencias, qué son los trabajos por proyectos o por problematización, por estudios de caso, estrategias que se promueven por el diplomado. Nos fuimos dando cuenta del fracaso por los trabajos que entregaron. Todos los instrumentos que algunos profesores conocen pero que no llevan a cabo, esas cosas que más le sirven al maestro no logró aprenderlas, un 10 por ciento de cada grupo pudo haber aprendido lo necesario. La parte práctica todavía quedó pendiente (I-7).

El maestro acudió al diplomado y en él quedaron los significantes “reforma”, “evaluación” y “competencia”; sin embargo, los significados sobre lo aprendido, tal como lo expresa el fragmento anterior, fueron reconstruidos con base en las condiciones que enfrentaron; a las huellas que dejó la RIEB en ellos se sumaron nuevos significados. Falta ver qué pasa en las aulas.

En este proceso de resignificación los formadores ofrecen soluciones para mejorar el proceso de formación, entre las que destacan destinar mayor tiempo al proceso de su propia formación (referida por ellos como capacitación), descargar a los docentes de horas-clase para que se dediquen de lleno al diplomado y dar seguimiento a los productos entregados por los docentes. Algunas expresiones de esto son las siguientes:

Mayor tiempo para capacitarnos, mayores espacios de capacitación, mayor tiempo para poder desarrollar y evaluar los trabajos de los docentes; es una sobrecarga de trabajo (I-2). Que los docentes que asisten a los diplomados tengan descarga, diseñar una estrategia para que ellos mismos puedan ir poniendo en práctica lo que van aprendiendo en el diplomado (I-5). Con respecto al trabajo final, se supone que va a recoger todo lo que debieron aprender los profesores..., qué pasará con ese trabajo, debe dársele seguimiento (I-7).

En los casos referidos prevalece entre los formadores la idea de que el problema de la formación es un problema de condiciones mas no de contenidos:

No es necesario modificar, a lo mejor ajustar los tiempos para no carrerear al final del ciclo, ni a principios ni al final, sino a mediados de ciclo, el contenido está bien. Un espacio de seguimiento a los docentes, porque puede estar expresado en los productos del profesor en el diplomado pero no en su trabajo en el aula (I-8).

LA AUTOIMAGEN DEL FORMADOR

La imagen que algunos formadores tienen de sí mismos es la de conocedores o “traductores” y se define a partir de la percepción del otro (en este caso el maestro que será formado) como inferior. El siguiente es el fragmento de un relato de un ATP que formó parte del GAE en Chiapas cuando se refiere a los maestros:

Dentro de las principales funciones es de que el maestro comprenda este nuevo planteamiento pedagógico, en las reformas, en los acuerdos que vaya teniendo la Secretaría. A veces el maestro no dimensiona que una reforma trastoca el papel del docente, el papel de la evaluación, el papel de los recursos, el papel mismo que tiene el alumno y los padres de familia... Tienes que hacer que el maestro se acerque a esta corriente de pensamiento, que la lea, que la interprete, y sobre todo que la haga propia. El docente es muy resistente a los cambios... se conforma con saber trabajar, entonces las nuevas corrientes de pensamiento, que implican en él un cambio en su quehacer práctico, le cuesta trabajo, por eso hay resistencia, pero si lo agarraran como un todo, se dan cuenta que son parte de las innovaciones de la ciencia, de la tecnología, y por ende de la educación. De hace unos, qué será, unos 10 años, 15 años a la fecha, el maestro ya ofrece menor resistencia. Ofrece menos resistencia porque, a pesar de que reniega de las cosas, lo hace; lo hace, se involucra, se penetra (I-1).

En algunos relatos el formador reconoce las competencias de los docentes pero sigue refiriéndose a ellos como los que están debajo de él:

La gente, allá abajo también hay gente muy inteligente, que tiene una visión, si no diferente, tiene una visión complementaria de lo que estás trabajando porque está con el grupo, y ellos te ponen ejemplos muy prácticos, con sus alumnos, yo viví con mi alumno esto, ahora entiendo qué es una competencia, ahora me doy cuenta que no es tan importante un contenido teórico, sino que también hay relaciones interpersonales, relaciones de pensamiento, diferencias, deducciones, y planteamientos hipotéticos, que también te ayudan a construir conoci-

miento, no sólo el puro conocimiento, entonces se entiende ya lo que es una competencia, se entiende que no porque discurses mucho eres muy competente, o porque leas mucho eres muy competente, si no lo demuestras, si no lo haces, y ellos mismos ponen ejemplos en sus escuelas, ¡ah! con razón aquel maestro es muy abusado, o con razón a aquel maestro lo siguen los padres de familia. ¿Por qué? Porque tiene ese ser competente en diferentes ámbitos, no sólo en la teoría, que es bueno pero si fuera completo es mejor (I-1).

Este reconocimiento sobre las competencias de los maestros se limita a los saberes prácticos del aula; sin embargo, el conocimiento teórico parece ser un campo reservado para el formador, es él quien tiene que enseñarlo a los maestros:

se busca que el docente desarrolle competencias para desarrollar competencias en el aula... Una de las características fue de ir haciendo evidencia de la experiencia que los docentes tienen y cómo no basta con acumular un cúmulo de experiencias, sino que es necesario hacer nuevas lecturas e incorporarlas a la práctica (I-3).

Como puede observarse, prevalece la idea del formador como el poseedor del conocimiento “teórico” que no tienen los maestros. Y a la vez prevalece una imagen de los otros, los maestros, como aquellos que no quieren cambiar:

La frustración es que los profesores no leen, no se puede debatir. Es la cultura de los profesores, tenemos que atacarla y seguir insistiendo (I-3). Aspectos frustrantes, la falta de lectura por parte de los profesores, hay muchos profesores que hablan mucho y no se refleja en los trabajos que entregan, no hay congruencia entre lo que manifiesta y [lo que] presenta como trabajo (I-4). Las principales frustraciones se sitúan en la actitud de los profesores, dicen que es lo mismo, todas las reformas son lo mismo (I-5). Los profesores solicitan que el formador continúe con una docencia tradicionalista, que el profesor enseñe y ellos pasivamente escuchen (I-7).

También está presente entre los formadores el reconocimiento de su función como evaluadores y la satisfacción por haber cumplido bien la tarea encomendada:

La parte satisfactoria es poder ver que algunos compañeros de los que estuvieron trabajando sí lograron sus propósitos, esto lo corroboro revisando sus trabajos, también se veía en su participación (I-2). La satisfacción más grande es que al revisar los trabajos finales se nota el esfuerzo que algunos profesores han realizado, tanto en su planeación como en la implementación de actividades (I-7).

Un formador, pese a lo contundente de las cifras que demuestran un nivel significativo de deserción por parte de los maestros que cursaban el diplomado, afirmó: “La eficiencia terminal fue de un 95.6% en mi grupo, sólo desertó un maestro” (I-7).

ALGUNAS CONCLUSIONES

Sin duda la formación del profesorado es un tema de suma importancia: gran parte del fracaso de las diferentes reformas en México estriba en que se plantean como imposición desde una estructura vertical y se complementan con una deficiente atención a los procesos formativos de los docentes, quienes desde su práctica adoptan o adaptan los aspectos que consideran necesarios de acuerdo con sus concepciones y posibilidades.

El perfil del formador para la RIEB, si bien se pensó y explicitó desde el principio como proyecto, no alcanzó a cubrirse de manera efectiva, específicamente para el estado de Chiapas, donde se presentaron diversos grados de atención, responsabilidad y compromiso por parte de los formadores involucrados; pero en algunos casos (y se entiende, por la dimensión del reto) se presentaron asignaciones de manera improvisada y sin un seguimiento puntual al desempeño de los formadores. Nuevamente, cumplir las metas se pondera por encima de la aspiración de vivir procesos coherentes y fundamentados en acciones responsables, éticas y de beneficio colectivo.

Es importante resaltar el trabajo colaborativo y en equipo que los formadores integrantes del GAN y GAE refieren al contar sus experiencias, pues los momentos de reflexión y análisis los llevaron a tomar decisiones respecto a la formación recibida, que entre todos llamaron *información*. Para algunos su tarea se planteaba, después de ello, en traducir la información en autoformación colectiva que les permitiera enfrentar con mayores elementos el reto, no sólo de transmitir, sino de propiciar en los participantes del diplomado la reflexión y la movilización de sus saberes para modificar su práctica, sensibilizándolos para construir formas de trabajo alternas que den como resultado ambientes de aprendizaje, pero sobre todo de desarrollo de competencias en los educandos, de tal manera que esta recuperación de su profesión los enriquezca y satisfaga personal y profesionalmente.

Tarea difícil cuando, como en el caso de Chiapas, con un universo de 500 formadores, se pretendió formar en la nueva reforma a más de siete mil maestros de primero y sexto grados, en un tiempo récord y con los problemas prácticos como el retraso de materiales y herramientas donde las condiciones no permitían su uso (DVD, videocaseteras, proyectores multimedia, etc.), presiones curriculares y administrativas, y, principalmente problemas de atención al perfil de los formadores que, en lugar de apoyar, dificultaron fuertemente el logro de los objetivos propuestos.

Es evidente que, conforme el proyecto de la formación bajaba de niveles para formar a un número mayor de maestros, el proyecto construido en las instancias coordinadoras del diplomado se iba replanteando. Los formadores-multiplicadores que participaron en las sedes de Chiapas relatan experiencias diversas que les hicieron significar su tarea y su participación en la RIEB. Como colectivo compartieron condiciones de trabajo y enfrentaron situaciones que los llevaron a asumir algunas posiciones que van dando sentido a lo que significa ser formador. Las carencias materiales, problemas de tiempos y espacios marcaron sus experiencias; frente a quienes participaron en su proceso de formación, diferencian con claridad las vivencias tenidas en la ciudad de México de las tenidas en las sedes de Chiapas, así como aquellas de la formación en la prácti-

ca misma, cuando fueron llamados como formadores algunos que se incorporaron siendo asistentes al diplomado. El reconocimiento como formador no se distinguió del de facilitador o de capacitador y la autoimagen construida recrea la de alguien que es superior a los maestros por poseer el conocimiento teórico de lo que es la RIEB y el enfoque por competencias. La implementación de la reforma educativa en las escuelas primarias de Chiapas es atravesada por este conjunto de significados que ellos han construido, a los que se sumarán, desde luego, los de los propios maestros en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buenfil, R. N. (2011), “Reformas educativas vistas desde el análisis político del discurso”, en F. A. Avilés, L. Figueroa y G. Hernández (coords.), *Tópicos de la educación superior*, Xalapa, IETEC/Arana/Universidad Veracruzana, pp. 127-155.
- Diario Oficial de la Federación* (2008), “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, *Diario Oficial de la Federación*, 17 de enero, <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>>, consultado el 4 de mayo, 2012.
- Diario Oficial de la Federación* (2012), “Ley General de Educación”, 9 de abril.
- Gobierno Federal (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf>>, consultado el 4 de mayo, 2012.
- Hernández, N. L. (2010), “Proyecto de investigación: Evaluación y seguimiento del diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (Módulos I, II y III)”, Formato de Registro ante la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNACH (D1-F2), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (inédito).
- Medina Echavarría, J. (1970), *Filosofía, educación y desarrollo*, México, Siglo XXI.
- Nolasco, M. (2008), *Atlas etnográfico. Los pueblos indígenas de Chiapas*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pons, L., J. C. Cabrera y K. J. Chacón (2012), “Universidad y desigualdad social”, *Devenir*, núm. 21, pp. 40-48.

- Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo*, México, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, <<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>>, consultado el 02 de abril, 2013.
- RIEB (2009), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Manual de Organización*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandín, E. (2003), *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- _____ (2013), *Diplomado. Reforma Integral de la Educación Básica*, <<http://www.cuaed.unam.mx/rieb/>>, consultado el 3 de marzo, 2013.
- SEP (2009), *Manual de operación de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2010), Sitio de la Reforma Integral de la Educación Básica, Regulación Política Educativa, <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>>, consultado el 2 de febrero, 2013.
- _____ (2013), Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa, <http://www/snied.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 10 de marzo, 2013.
- SEP/UNAM (2009), *Guía para el formador. Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primer y sexto grados. Módulo uno*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2010), *Guía para el formador. Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo tres: Evaluación para el aprendizaje. Perspectiva de la reforma 2009*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tapia, G. (2008), “Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-15, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>>, consultado el 6 de julio, 2012.

8. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA REFORMA EN COMPETENCIAS: UN CASO EN PRIMARIAS DE MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

*Lilia Martínez Lobatos*¹

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el tema de las competencias ha obtenido un importante espacio en el medio académico mexicano. En educación básica no es hasta 2009 cuando se presenta una reforma que deviene en un enfoque de competencias. La Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) tiene entre sus principales propósitos lograr la articulación de la educación básica, preescolar, primaria y secundaria en un solo proceso curricular. Esta reforma, a su vez, representa el pilar formativo y precedente para los siguientes niveles educativos, lo que hace socialmente relevante el trabajo previo y subsecuente a la puesta en marcha de la RIEB, en momentos donde temas como la evaluación, la pertinencia y la vinculación son el centro de atención de la educación mexicana en general. En estas tensiones de gran impacto social se presenta la RIEB, sobre la cual convergen toda una serie de criterios de mejora de la calidad educativa, que deben aplicarse a la formación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Todo enmarcado en un enfoque educativo de competencias.

Todas esas intenciones tuvieron antecedente en la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que estableció la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asig-

1 Profesora-investigadora de la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California.

naturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

Baja California es un bastión lejano del centro de nuestro país, una entidad que ha experimentado en múltiples ocasiones el ser pionera en la instalación de diversos proyectos, no sólo educativos, sino políticos y sociales. Una entidad heterogénea, culturalmente diversa y con población de raíces poco profundas debido a los diversos orígenes de su población. Muy a pesar de esta falta de cohesión poblacional para emprender proyectos de forma conjunta, en Baja California han existido organismos sociales de distintos orígenes y sectores que han concurrido en la necesidad de evaluar la situación que guarda la educación, de manera particular en primaria. En Baja California, históricamente, destaca la participación en educación básica de los empresarios de la entidad, agrupados por la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), además de una organización civil, también de origen empresarial, llamada Consejo de Participación Social en Educación (Copase) y, posteriormente, la Unidad de Evaluación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En todos estos casos los intereses en torno a la educación han estado dirigidos hacia la evaluación y los resultados obtenidos en exámenes a gran escala (estatales, nacionales o internacionales).

Con estos antecedentes se formuló una investigación de carácter cualitativo que buscó, para el caso que se ofrece en este reporte de investigación, resolver las siguientes interrogantes: qué dificultades tienen los profesores para llevar adelante el trabajo por competencias y hasta dónde tiene un profesor de primaria condiciones para cambiar su forma de trabajo. Se presentan algunos resultados con base en las categorías de conocimiento sobre la RIEB y estrategias didácticas; la información se obtuvo mediante entrevistas a profesores de educación primaria.

Se realizaron 11 entrevistas a profesores de cinco escuelas primarias del área urbana de la ciudad de Mexicali, seleccionada por ser la capital de la entidad y municipio representativo de Baja California. Los grupos de profesores cubrieron una serie de requisitos de inclusión a la investigación, y se buscó analizar las dificultades

que tienen dichos profesores para desarrollar el trabajo por competencias, así como identificar la opinión del profesor en cuanto al procedimiento o estrategia didáctica utilizada en el enfoque de competencias e identificar también las condiciones en las que el docente participa en la reforma de ese enfoque. Las estrategias de trabajo de campo se apoyaron en entrevistas semiestructuradas, y para analizar la información se utilizó como apoyo el programa Atlas.ti a partir del cual se elaboraron las conclusiones del estudio.

Los profesores del caso de estudio que se presenta, en lo general, conocen los fundamentos de la RIEB, su sustento de contexto nacional e inclusive internacional, sus propósitos y compromisos derivados de la propuesta curricular. No obstante, en sus opiniones manifiestan dificultades sobre su participación en las actividades de la RIEB. En sus procesos de formación y sobre la implementación de la reforma, revelan abiertamente desasosiego y en ciertos momentos inconformidad al sentirse desarmados ante los retos que interpretan en el enfoque por competencias. Quizá debido a lo incipiente del proceso de implantación de la reforma, los profesores no amplían información sobre el sustento y los compromisos didácticos a que son sometidos para trabajar en el aula. Sus principales dificultades y preocupaciones, en este momento, versan en torno a su formación y el temor de trabajar con sus alumnos bajo los lineamientos de un modelo educativo –las competencias– que todavía no dominan.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Las intenciones y acciones de la RIEB

La RIEB pretende alcanzar el logro de las capacidades en el alumna-do, y sus propósitos son atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación. La RIEB se encuentra expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 como en el Pro-

grama Sectorial de Educación. Este último documento plantea como objetivo “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11).

Algunas de sus estrategias relevantes para el estudio que se presenta son las siguientes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que éstos adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007).

El plan de estudios 2009 de esta reforma busca integrar los niveles preescolar, primario y secundario como un solo trayecto formativo, en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura. Para lo cual uno de los principales retos se encuentra en articular el currículo para los diversos niveles educativos, señalado como articulación curricular en tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en favorecer el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

Para su logro, durante 2009 la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) puso en marcha el curso básico de formación continua para maestros en servicio El Enfoque por Competencias en la Educación Básica, en más de 50 mil sedes en la República Mexicana. La DGFCMS inició sus actividades en la formación de más de un millón de maestros de preescolar, primaria y secundaria que integran los tres niveles de la educación básica.

El curso está encaminado a la construcción de una plataforma común en competencias docentes que les permita analizar los retos de la educación en la sociedad del conocimiento, orientados al aprovechamiento compartido de los conocimientos y habilidades que se requieren para el buen desempeño ciudadano y el desarrollo pleno del ser humano. Por otra parte, los tres diplomados de la RIEB pretenden habilitar a todos los docentes de primaria del país en ejercicio; ofrecidos conforme la reforma curricular, se fueron generalizando a los distintos grados de la educación primaria: en 2009 uno para profesores de primer y sexto grados; en 2010, segundo y quinto, y en 2011, tercero y cuarto grados. El primero y segundo diplomados se han encontrado bajo la responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México y de un grupo nacional de formadores de las entidades con personal de escuelas normales y personal de formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo.

El diplomado de 2009, diseñado en el IISUE (SEP/UNAM, 2009), busca que el docente pueda desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, en vinculación con problemas reales, a fin de que, viviendo el sentido de la reforma, sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan el cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esto posibilita formar a los alumnos en concordancia con las exigencias de un mundo complejo y dinámico, y que reclama proveer la formación de ciudadanos en múltiples esferas de competencia, tanto en su vida personal y social como posteriormente profesional. Los módulos del diplomado se reproducen en el interior de las entidades para alcanzar la cobertura formativa de la totalidad de los profesores. Las acciones de la reforma se orientan a:

- Integrar el currículo buscando la articulación entre los niveles que conforman la educación básica, es decir, la continuidad entre la educación preescolar, la educación primaria y la educación secundaria.
- Favorecer una articulación horizontal y vertical de los contenidos disciplinares, pero, sobre todo, de los transversales, así como el establecimiento de las competencias y los aprendizajes esperados para cada asignatura.

- Favorecer el desarrollo de las competencias para la vida: el aprendizaje permanente para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.
- Diseñar un currículum que considera cuatro campos formativos para la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.
- Elaborar los programas por asignatura, para su prueba en aula. En ellos se presentan la justificación de un enfoque didáctico específico, la descripción de las competencias disciplinares, los aprendizajes esperados y los criterios de articulación con los niveles adyacentes (preescolar y secundaria).
- Elaborar materiales educativos para maestros y alumnos.

Para el caso particular de primaria se pretende:

- Elevar la calidad educativa.
- Incorporar al currículum y a las actividades cotidianas el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua como asignatura de orden estatal.
- Fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y de Educación Artística.
- Renovación de la asignatura Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética.
- Ampliación del horario para el desarrollo de actividades artísticas y físicas.
- Renovación de los objetivos de aprendizaje y la aplicación de nuevas estrategias didácticas.
- Innovación en términos de gestión educativa.
- Financiamiento de participación social, formas de colaboración y estrategias conjuntas para combatir problemas de la educación (el rezago).

El mapa curricular ajustado del plan de estudios de 2011 se presenta organizado en cuatro periodos escolares que articulan la totalidad de la educación básica; los contenidos disciplinares se dis-

tribuyen en cuatro campos de formación. A partir de 2011 se incorporaron los “estándares curriculares”, que se organizan en cuatro periodos escolares, tres de dos grados cada uno en primaria, y uno de tres en la secundaria. Estos estándares son el referente para el diseño de instrumentos destinados a evaluar a los alumnos y fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa diseñen instrumentos que permitan realizar el diagnóstico de los aprendizajes de cada grupo escolar y perfeccionen los métodos de la evaluación. En estas acciones se conciben los “aprendizajes esperados” a lo largo del mapa curricular (SEP, 2011).

Las intenciones de la RIEB son ambiciosas en una gama amplia de aspectos, la gran mayoría de ellas en el marco de los procesos de planeación del proyecto educativo. Las acciones que han resultado con mayor claridad son las que se derivan de la formación a los docentes mediante diplomados. Otro aspecto que vale la pena mencionar es el relacionado con los ajustes al plan de estudios (SEP, 2011), en el cual se observan algunas líneas que parece se encuentran interesadas en operar un plan de estudios capaz de cubrir condiciones para participar de una manera más pertinente en los procesos de evaluación y en las pruebas nacionales e internacionales, lo que afecta el trabajo por competencias, pues la meta es mantener el puntaje que los alumnos obtienen en los exámenes a gran escala; se margina así el carácter formativo de la educación. Finalmente en las posteriores acciones de la RIEB se podrán observar sus intereses reales.

EL RETO DE SUSTENTAR EN LA CELEBRIDAD

En 2009 la educación básica empieza a trabajar bajo una propuesta curricular basada en competencias. Esta reforma, como ya se mencionó, persigue integrar el sistema de educación básica, hecho que en sí mismo se representa como diferente o novedoso en lo curricular, pues sabemos de algunos cambios que se han relacionado más bien con los contenidos disciplinares, por lo cual es interesante acercarse a identificar, en un análisis de carácter conceptual, los cambios curriculares y sus compromisos.

El tema de competencias encuentra diversos matices que nos ponen, en un primer momento, de cara al concepto de *competencia*, que para la reforma en educación básica es fuente primordial y va pretendidamente asociado a Philippe Perrenoud. Se sabe que dicho autor, entre otros, fue invitado por las autoridades educativas de diversas entidades del país para presentar conferencias en el tema de competencias ante personal administrativo del sector educativo y comunidades de profesores del país. Tales acciones pusieron de manifiesto la asociación del enfoque por competencias con dicho autor.

Cuando un documento técnico o una propuesta curricular –la RIEB en este caso– muestra referencia subyacente de su enfoque por competencias en una postura o autor, casi de inmediato se analizan las posibilidades de éxito del proyecto, al asociar sus postulados teórico-conceptuales con su aplicación o sus estrategias y acciones. La claridad conceptual subyacente en la reforma hace que las tareas de intentar hacer corresponder los enfoques con la aplicación curricular en la vida real resulten más atinadas, al menos en el papel.

También es muy importante señalar que en los últimos años la dinámica del trabajo curricular ha sido en sentido contrario, es decir, primero y únicamente se diseña el currículo técnico y, por lo general, jamás existe espacio para identificar el sustento conceptual subyacente. En el caso de la RIEB se identifica con cierta claridad un enfoque en competencias públicamente asociado a Perrenoud; ello hace de la RIEB un proyecto interesante desde el punto de vista conceptual y curricular.

Diseñar un currículo basado en un enfoque o autor internacional motiva a repensar sus planteamientos, que no son recientes, ya que Perrenoud muestra evidencia de producción académica en el tema del trabajo en el aula y las competencias desde hace algunas décadas, y ha sido consistente en sus planteamientos conceptuales, siempre signados por perspectivas sociológicas. Establecer un sustento en los conceptos en competencias de Perrenoud marca una relación compleja entre desarrollos conceptuales lejanos al aula y la necesidad de construir orientaciones concretas para el trabajo docente. De esta manera, para que la reforma funcione se requiere formar tanto a los profesores como los alumnos, cuestión que no logra prever la

reforma en su dimensión didáctica y frente a las grandes diferencias de nuestro sistema educativo.

Perrenoud (2007) retoma señalamientos de Meireiu sobre una pedagogía diferenciada, que genera un enfoque más centrado en el alumno y su itinerario: la individualización de los trayectos de formación. Un trayecto formativo individualizado lleva a una pedagogía individualizada o diferenciada. Uno de los principales retos a que se enfrenta la pedagogía diferenciada es la propuesta de tratar de manera homogénea a los alumnos de aproximadamente la misma edad, para quienes se proponen las mismas experiencias durante un curso escolar.

De esta manera los problemas para experimentar pedagogías diferenciales se convierten en tareas de enorme grado de complejidad, pues la falta de formación, el desinterés y el letargo en el medio académico son obstáculos para una ruptura con modelos pedagógicos a los que se ha vivido acostumbrado. La imitación o repetición de estrategias didácticas habituales es consecuencia de las costumbres que imposibilitan la movilización de saberes y de estrategias didácticas.

Dewey (1993) señala que la imitación no da lugar al pensamiento, no permite conocer el significado de lo que conocemos. Este autor destaca la importancia de la movilización de acciones, en contraparte con la mera imitación. Añade que el trabajo significa actividad dirigida con ciertos fines, que el pensamiento propone a una persona algo que se ha de conseguir, representa ingenio e inventiva en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes y, por ende, significa también que las ideas y expectativas son verificadas por los resultados reales.

El mismo Perrenoud reconoce que los conocimientos y paradigmas que sostienen las pedagogías diferenciadas son todavía demasiado abstractos, demasiado pobres para guiar una verdadera aplicación en el terreno. Entre los retos mejor identificados encuentra:

- el aprendizaje y la enseñanza, o sea la didáctica, en una pedagogía diferenciada;
- la propia diferenciación, ubicada antes o en el centro de la acción pedagógica;

- el lugar de la evaluación en la regulación del aprendizaje y el ajuste de la acción pedagógica;
- la relación intersubjetiva e intercultural, considerada crucial, o por el contrario marginal, en la génesis de las desigualdades (Perrenoud, 2007).

En educación se busca desarrollar competencias en el alumnado, dándole las herramientas para que se desenvuelva con mayor naturalidad en el mundo exterior, enfrentándolo a problemas reales. Sin embargo, un conflicto evidente es encontrar la pertinencia entre las prácticas docentes y el currículo, para que dichas competencias funcionen, ya que desarrollar competencias toma tiempo tanto para asimilar los conocimientos como para capacitarse en su uso (Perrenoud, 1999). El proceso de incorporarse al mundo de las competencias representa un desafío para un profesor que experimenta este modelo, no sólo por la dificultad de dominio de los saberes, sino la de incorporar un nuevo dominio que tiene que ver con el manejo conceptual y procedimental de otra forma de trabajar con los alumnos, más allá del aula tradicional, pero, sobre todo, más allá de las asignaturas.

Es posible que haya resultados favorables con la socialización de la RIEB al sustentarse en un autor reconocido, lo que, hay que decir, fue una decisión atinada; sin embargo, los alcances comprometidos con el abordaje en competencias son difíciles de medir y más aun de instalar por la comunidad de profesores en sus aulas.

UN NUEVO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO QUE PIENSA A LA DIDÁCTICA

El trabajo curricular en competencias se ha reducido a discusiones técnicas relacionadas con la redacción de competencias y el llenado de formatos. En el medio académico en general, es hasta cierto punto sencillo constatar que los procesos de reestructuración curricular diseñados por competencias no superan los cambios técnicos. Para algunos autores como Perrenoud (1999) y Tardiff (2006), el análisis de las competencias remite a una teoría del pensamiento y de la

acción situados, lo cual contrasta con lo que se ha podido observar en el trabajo que los docentes realizan respecto a la implementación de los enfoques en competencias en otros niveles educativos. Para Díaz-Barriga (2006), uno de los retos será *de-construir* la *pregnancia* social que subyace en las competencias, donde el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural con un sentido claramente utilitario, para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas.

Una competencia se reconoce al relacionar los conocimientos previos con un problema. Se recurre a situaciones-problema que colocan al alumno frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido, se ha propuesto o le han asignado (Perrenoud, 2000). Una situación-problema debe estar organizada en torno a un obstáculo por superar. Debe ofrecer una resistencia suficiente, que lleve al alumno a buscar en sus conocimientos anteriores algunas pistas que le permitan identificar hacia dónde requiere dirigir la búsqueda de información pertinente. Lo importante es que este obstáculo se convierta en algo productivo que desencadene la acción de allegarse información (Perrenoud, 2000). Este escenario coloca al alumno ante desafíos y habilidades que le exigen tomar decisiones individuales, que en momentos determinados pueden alejarse del currículum prescrito. No queda claro, desde la perspectiva curricular y la estrategia didáctica, cómo un niño se desenvolverá en situaciones de vida en edad muy temprana.

Este problema de enfrentamiento de situaciones de vida en edad temprana, Perrenoud (2012) lo examina haciendo frente a uno de los principales retos que se observan en este enfoque en competencias, que es el enfrentar el desarrollo de competencias con la adquisición de saberes. ¿Cómo enseñar a un niño las situaciones de la vida de un adulto? Podría, en resumen, ser el planteamiento o interrogante ante el cual se sitúa Perrenoud. El desarrollo de competencias prepararía al niño para participar en las situaciones de la vida. El autor reconoce que el desarrollo de ciertas competencias empieza antes de la escolaridad y se prolonga fuera de ella, se movilizan conocimientos que la escuela no podría validar o por lo menos considerar como

suficientes. El verdadero problema por discutir es la cantidad de saberes que la escuela puede enseñar durante la escolaridad obligatoria, ya que el desarrollo de competencias toma tiempo: el tiempo de asimilar saberes y el tiempo de entrenarse para usarlos.

En opinión de Perrenoud, la preparación de niños y jóvenes para la vida desde las disciplinas o saberes requiere preguntarse en qué y cómo los autores de los programas de estudio y los profesores se representan a los jóvenes y adultos del mañana y la vida que les espera. La preparación para la vida debería apoyarse en investigaciones y operaciones de transposición a partir de un conocimiento tan preciso como fuera posible de las prácticas y necesidades de los jóvenes adultos del mañana.

El desarrollar competencias que preparen para la vida atañe a diseños en organizaciones curriculares abiertas y mixtas en los planes y programas de estudio. Las competencias se centran en habilidades y actitudes, los saberes son un momento sobre el cual se desarrolla la competencia. Los saberes pueden ser prescritos en un programa, las competencias son delineadas para construirse de manera personal. Estos desarrollos curriculares en competencias, debido a sus características de flexibilidad, se centran en los procesos, en las diversas formas como se pueden perfilar. El tema de los procesos es fundamentalmente didáctico.

Podemos reconocer que en la actualidad hay un movimiento que empieza a *repensar la didáctica* (Díaz-Barriga, 2009). Mientras que los cambios curriculares de los últimos años, en prácticamente todos los niveles educativos, se caracterizan por estar orientados hacia el logro de ciertas competencias, la flexibilidad, la transversalidad de temas, la subordinación a estándares curriculares para la evaluación de pruebas de gran escala, entre otras condiciones de apertura del currículo y el plan de estudios. El desarrollo de competencias para la vida conduce a modificar la visión que tiene el docente sobre su trabajo en el aula, así como las prácticas educativas que realiza con sus alumnos.

A ello hay que agregar que tales prácticas requieren efectuarse desde una transposición didáctica (Chevallard, 1991); esto es, transitar del saber sabio al enseñado, lo que crea una nueva complejidad,

porque las prácticas no existen bajo la forma de un texto por saber (Perrenoud, 2004). En estas situaciones problemáticas la interrogante tiene que ver con resolver la dificultad de la formación práctica, la construcción de experiencias formadoras mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje, donde el tema de la legitimidad de la práctica parece estar relacionado con la validación de la sociedad.

Sucede que la acción pedagógica en este caso didáctico se moviliza constantemente bajo la influencia del *habitus*, con rutinas que se oponen a la movilización explícita de saberes. Así, la movilización de saberes se desarrollará con el límite de dicho *habitus* (Perrenoud, 2005). Debido a ello hay muchos problemas por resolver para construir un currículo equilibrado que garantice tanto la adquisición de recursos como el entrenamiento para movilizarlos de forma conjunta:

- procesos, dispositivos y herramientas de formación;
- criterios e instrumentos de evaluación, tanto de los recursos como de su movilización;
- una estrategia de implementación progresiva y negociada;
- una formación de los docentes a la altura del nuevo currículo,
- un trabajo con los padres de familia para explicar y tranquilizar (Perrenoud, 2012).

De esta manera el *habitus* reconocido y aceptado será un obstáculo ante la necesidad de movilización de acciones o prácticas pedagógicas, principalmente porque la costumbre lleva al docente a dominar saberes prescritos que transmite de acuerdo con lo establecido en un plan de estudios lineal y rígido.

Las competencias que se pueden desarrollar en un alumno requieren que no sólo retenga contenidos, sino que los movilice en situaciones inéditas, lo cual es contrario a la planeación curricular actual, que es muy controlada y, a la vez, poco dirigida hacia los procesos y las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje. Un concepto de competencia como el que se podría perfilar a partir de lo anterior obliga a considerar nuevas estrategias didácticas; se

trataría de *un currículo centrado en los procesos*, más que en lo que debe aprender el alumno (Martínez, 2011).

Enseñar a resolver problemas en la escuela primaria es una tarea muy ardua y requeriría disminuir sustantivamente la cantidad de contenidos que tiene el plan de estudios. No podemos dejar de señalar que es exagerado pretender que todos los aprendizajes se desarrollen a partir de problemas cotidianos en situaciones inéditas. En el fondo, este planteamiento es una formulación de algo que se podría denominar *escuela ampliada*, donde la escuela institucional y la vida del sujeto se fusionan.

Las competencias deben movilizar saberes en sitios y situaciones de vida. Éstas no pueden tener condicionantes de vigencia o de aplicación a situaciones específicas para eventos repetidos de aprendizaje. Las competencias implican una alta complejidad para su diseño y para plasmarlas en un plan de estudios, ya que desde el momento en que son operadas se alejan del concepto en que fueron diseñadas. Cada problema o situación es una interrogante original que requiere respuestas y soluciones únicas.

En este sentido, los problemas o situaciones no son factibles de formular ni pueden estar sujetos a los saberes prescritos en el currículo. Perrenoud no incorpora el tema de las estructuras de organización curricular, que son definitivas tanto para la planeación curricular como para la operación del currículo y sus posibilidades; tampoco es claro al distinguir las prácticas, algunas propias de la escuela y otras ajenas a ella, y olvida que unas son derivadas de los saberes del currículo formal (currículo prescrito de Perrenoud) y otras construidas con base en situaciones de vida, y que, por lo mismo, un currículo no podrá dar cuenta de ellas. Este segundo tipo de prácticas es el que define conceptual y operativamente a la competencia que se construye o diseña en un currículo. La competencia se deconstruye conforme se desarrolla en una situación; así, entre más genuinos sean la competencia y su proceso didáctico, más se alejan del diseño curricular que los originó. Por esta ruta de análisis se podría encontrar algunas respuestas a las principales preguntas que aparecen en este enfoque de competencias.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se diseñó una investigación de carácter cualitativo, se realizaron 11 entrevistas a profesores de cinco escuelas primarias del área urbana de la ciudad de Mexicali, seleccionada por ser la capital de la entidad y municipio representativo de Baja California. Los grupos de profesores cubrieron una serie de requisitos de inclusión relacionados con su accesibilidad y buscando encontrar representatividad en cuanto a algunos rasgos de los docentes, como fueron edad, antigüedad y actividades en la RIEB. Acceder a la población de profesores de nivel primaria no fue una actividad sencilla; muy diversos fueron los obstáculos encontrados antes de entablar una comunicación para ser entrevistados.

Los objetivos de la investigación fueron analizar las dificultades que tienen los profesores para desarrollar el trabajo por competencias, identificar la opinión del profesor en cuanto al procedimiento o estrategia didáctica utilizada en el enfoque por competencias e identificar las condiciones en las que el docente participa en la reforma en competencias. Las estrategias de trabajo de campo se apoyaron en entrevistas semiestructuradas y se utilizó como base para analizar la información el programa Atlas.ti, a partir del cual se elaboraron las conclusiones del estudio.

Se desglosaron algunas dimensiones para la investigación relacionadas con la educación primaria y el desarrollo de las competencias en la RIEB. Las categorías derivadas fueron: *formación docente, conocimiento sobre la reforma, plan de estudios, estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje*. Para este reporte de la investigación sólo se presentan las que denominé *conocimiento y opinión sobre la RIEB y estrategias didácticas*.

El análisis de las entrevistas se presenta con base en las siguientes categorías: conocimiento sobre la RIEB y estrategias didácticas, categorías seleccionadas para responder a las preguntas de investigación formuladas para este reporte parcial de la investigación.

CONOCIMIENTO SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Desde muchos años atrás diversos autores han señalado que el docente es el encargado directo de instalar en el aula cualquier proyecto de reforma. La responsabilidad del docente es mayor cuando se trata de propuestas novedosas de gran envergadura, como sucede en el caso de la RIEB. Ello lleva a que el profesor posea un conocimiento o preparación sobre los cambios que modelarán su trabajo cotidiano en el aula. Entre estos conocimientos, el argumento sobre el origen de los proyectos es de gran valía, sobre todo si se trata de vivir en un medio ligado a lo internacional; tal es el caso del conocimiento de que habla el siguiente entrevistado:

México entra a una vida más acelerada, con esos cambios y esa globalización tan mencionada, que hace a los gobiernos realizar cambios en las reformas educativas que se dan en diversos enfoques, y dentro de ellos entran las competencias, donde se habla de los pilares del conocimiento, saber ser, saber hacer... Está enfocado al desarrollo potencial del ser, encaminado al docente y su preparación (E1, 2012, p. 5).

Es evidente que el panorama actual no es ajeno o desconocido para el docente; sin embargo, su opinión manifestó un acento o tono de inquietud, antipatía o desgano al sentirse tensionado por los cambios educativos. Torres (2007) manifiesta que las nuevas necesidades de la sociedad de mercado presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible y capaz de adaptarse a los cambios. En esa línea, un profesor señaló:

Fue creada en base a las necesidades de los alumnos y el país, se articula el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de preparar a los alumnos para la vida en sociedad, para que ellos puedan resolver cualquier problema cotidiano que se les presente (E2, 2012, p. 12).

La articulación de niveles es uno de los principales propósitos enunciados en el plan de estudios de la reforma. Por lo que señalan los entrevistados, es notorio que cuentan con la información base del plan, aunque no opinan sobre los procedimientos de enlace entre los diversos niveles para un solo trayecto formativo, sus retos para lograr consistencia entre los conocimientos específicos y las competencias. A la vez logran colocar la reforma dentro de los planes nacionales, como se señala enseguida:

La reforma es parte del plan nacional de desarrollo 2007-2012, que tiene la finalidad de elevar la calidad de la educación a nivel nacional para que los alumnos cuenten con un mejor nivel educativo y cuenten con acceso a tecnologías que actualmente se manejan. Considero que la reforma está enfocada a esto, ya que la manera de trabajar anterior ya no funcionaba; observábamos que los alumnos aprendían de diferentes maneras. Ahora, con el uso de tecnologías, se nota que las inteligencias son diversas, algunos niños manejan bien las computadoras, otros una entrevista o los medios de información de donde sacan lo necesario. Esta reforma se enfoca a que el alumnado, cuando salgan, puedan contribuir al desarrollo nacional (E5, 2012, p. 10).

Sin embargo, a pesar de saber opinar sobre la reforma, al momento en que el docente se ve involucrado o como parte de ésta, se notan algunos cambios que expresan cierta inquietud y que parcializan su aceptación del cambio manifiesto en la reforma; así, se menciona que “pues ahorita, como todo esto es nuevo, sí hay muchas personas a favor y bastantes en contra” (E7, 2012, p. 19).

Las opiniones y recepción de la reforma al inicio de la puesta en marcha no fueron de total aprobación por parte de los profesores, pues sabemos que toda propuesta educativa que se inicia se encuentra sobre la espalda de los profesores, y seguramente sabedores de la responsabilidad, sus opiniones iniciales fueron de poca tolerancia, como se manifiesta enseguida:

Uno de los retos que se presentó fue la negativa de los maestros ante el conocimiento que no se tenía sobre el tema. La falta de capacitación,

nos citaban en el año 2009, donde se observaba una desorganización total. Primero se lanzó la reforma y después se capacitaba, cuando debía ser el contrario. A veces no había libros para trabajar en los pilotajes. Primeramente se deben tener los recursos y la estructuración y después capacitar al docente, porque causó confusión y muchos continuaron trabajando de la manera habitual (E3, 2012, p. 25).

El profesor manifestó su incomodidad o inseguridad ante la puesta en marcha de la reforma; trabajar con algunas necesidades o huecos hizo que el docente se sintiera vulnerable ante la enorme responsabilidad de que era consciente en su aula:

Con incomodidad y rechazo al cambio. Cuando yo comencé a trabajar en el año 2000, los profesores no trabajaban con el novedoso método estructural, continuaban con el método silábico. Yo entré en esa etapa de cambio y sí lo utilicé, me resultó muy bien y yo me preguntaba por qué el rechazo al nuevo método de trabajo y la respuesta es la comodidad, el no querer mejorar, la negatividad tan característica del mexicano (E1, 2012, p. 15).

Entre el ambiente de incertidumbre de su responsabilidad ante la reforma, el profesor muestra algunos rasgos de su identidad docente y responsabilidad, identifica su incomodidad, pero, a la vez, muestra sus razones ante la ausencia de compromiso con el trabajo que implica la reforma y el hecho de participar en un pilotaje:

Se tuvo que pagar el precio de ser un estado piloto, ya que Baja California siempre se encuentra a la vanguardia a nivel educativo y, por lo mismo, aquí se realizan las pruebas y pilotajes. Al principio se enfrentó una reforma sin capacitación, sin materiales, sin preparación sobre la RIEB. No se capacitaba, sólo se intercambiaban experiencias y en base a éstas se construye la reforma. Esto sirve para que se vaya consolidando lo que funciona y lo que no, dando como resultado la reestructuración de los libros en el 2012, así como la reforma en sí (E10, 2012, p. 19).

Algunos profesores, como el entrevistado anterior, observan el trabajo de implementación de la RIEB en forma amplia y sitúan sus inicios en la entidad, así como su trayecto. Ello lleva a identificar que existen profesores que conocen y han participado en la totalidad del proceso de diseño, implementación y ajustes a la operación de la reforma, pero, sobre todo, lo que significa participar experimentalmente en un proyecto en una región o entidad como Baja California, culturalmente heterogénea, altamente violentada con proyectos “nuevos” de nivel nacional y con población académica pasiva o sin resistencia ante casi cualquier cambio:

Cuando recién se dio, fue de rechazo, los docentes no aceptaban el cambio (mucho trabajo, libros obsoletos). La segunda razón: confusión, el maestro no tenía claro qué debía hacer con la nueva reforma. El tercero: aceptación al reto ya que todo cambio genera desempolvar todo conocimiento. Las cosas ya estaban, los docentes ya organizaban, eran creativos, se miraba un contenido y la diversidad de aprendizajes a desarrollar, sólo que ahora se debe analizar. Es necesario recibirlo con aceptación y desarrollarlo (E8, 2012, p. 24).

Cuando los procesos de implementación y capacitación de los profesores fueron avanzado, cuando los profesores se empezaron a involucrar y a formar parte de ellos, su opinión sobre la reforma empezó a modificarse, y apareció la aceptación con mayor conocimiento, momento en que empezó a darse el proceso de apropiación personal del proyecto de la RIEB. A partir de ahí manifiestan mayor conocimiento sobre el proceso de implementación de la reforma:

Sí estamos viendo que los maestros poco a poco se están adentrando a este mundo, falta mucho por hacer todavía, seamos sinceros, pero sí se ve que ahí van en este proceso y todavía hay capacitaciones incluso de formación continua y superación profesional y lo que lo está apoyando. Hay cursos externos también que no necesariamente tienen que ser de aquí del mismo sistema en base a competencias (E6, 2012, p. 29).

Se identificó que los profesores han recibido capacitación externa en el tema de las competencias, pues el interés personal o grupal de conocer rebasó las instancias formales de capacitación. También se encontró que conforme avanza el conocimiento del profesor y se socializa el proyecto de reforma aparece una aceptación creciente, como manifiesta el siguiente entrevistado:

La opinión de los docentes es definitivamente favorable; por una parte, porque hay un acercamiento más con el padre, buscas más la relación con el padre y el alumno, te inmiscuyes un poco más en la cuestión del horario de clases y a la vez también, como docentes formadores, también aprendemos lo que los niños traen de aprendizaje de su casa, tanto cómo es la educación, cómo conviven en casa, su entorno social, su entorno en la escuela, y con eso ya se fortalece las competencias. Las competencias son buenas, son buenas realmente (E9, 2012, p. 32).

Algunos profesores consideran que en el entorno escolar se genera un ambiente de trabajo permanente donde el conocimiento del profesor y la capacidad que éste haya desarrollado para estimular a sus alumnos y entusiasmarlos con el conocimiento es un elemento clave (Díaz-Barriga, 2009).

Las opiniones, en lo general, muestran la incertidumbre natural que se genera cuando se inicia un nuevo proyecto; provocadas, en este caso, por la premura de implementación de la reforma, el proceso mismo de capacitación paulatina, pero, sobre todo, por el peso de la responsabilidad que los profesores sienten tener sobre sí. Se encontraron buenas actitudes para la capacitación, por lo cual el profesor mostró un buen conocimiento sobre los fundamentos y la RIEB en lo general.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La RIEB mantiene enormes retos para su instalación. Su fundamento y soporte en un enfoque de competencias la hace un proyecto de gran envergadura en sus compromisos de logro de aprendizajes;

pero quizá el mayor reto se halla en los procesos para implementarla en el aula, esto es, en la estrategia didáctica. Los profesores saben que la reforma los compromete a un cambio en sus formas de trabajo en el aula y con los niños:

En sí el método no ha cambiado, lo único que sí es que se ha reforzado, más bien se ha reforzado; porque el método ya está, hay más herramientas de trabajo, se han combinado más herramientas y esto ayuda a fortalecer más el método, esto favorece bastante porque es a través de competencias donde el niño ya interactúa más con el docente y a la vez de hacer un aprendizaje (E5, 2012, p. 34).

El profesor se identifica con las nuevas formas de trabajo, aunque ello supone que no se aprecia un cambio en la estrategia didáctica desde el enfoque en competencias, lo cual no podría ser tan exacto como se manifiesta, según la opinión del siguiente profesor:

Es útil para puntos, certificación, para ascender, pero es necesario algo práctico y novedoso para llevar a los alumnos. No deben tomarse modelos de otros países, ya que cuentan con condiciones diferentes. Las personas que realizan la reforma deben observar la realidad dentro del aula. Es necesaria una herramienta para ser aplicada en los grupos con los alumnos. Se necesitan armas para abordar los temas (E2, 2012, p. 36).

El profesor se manifiesta desprovisto de herramientas didácticas y de campos de aplicación para el trabajo académico con sus alumnos. Si el profesor se introduce conceptualmente y conoce los compromisos derivados de la reforma, en consecuencia su opinión de sentirse desarmado o desprovisto de herramientas para trabajar en el aula resulta natural:

No todos los niños alcanzan los objetivos con la reforma (ser autónomos, preparados), pero con que un niño, dos o cinco logren lo que tú esperas ya te queda la satisfacción y, a su vez, se transmite a los demás y en un futuro todo el grupo avanzará. El docente se da cuenta que es un proceso (E4, 2012, p. 39).

En algunas opiniones el profesor se manifiesta desanimado ante los resultados esperados en la reforma, ya que tales resultados son sentidos como extensos ante los esfuerzos docentes y la realidad del aula y de sus niños, temas que en sí mismos tienen problemáticas propias:

El alumno debe tener la garantía de que se puede desarrollar en todos los niveles, sucesivamente. Ése es el beneficio del alumno. Para el docente, la mejora profesional. Para la institución y en general, si se dan los resultados, se brindará el desarrollo de la sociedad. La imagen de la educación, denigrada por los medios de comunicación, cambiará y mejorará (E3, 2012, p. 39).

En otro caso, aunado a lo relacionado con el aula, se percibe en el profesor que posee una imagen de contexto, de alcanzar un beneficio o de pensar en una práctica social. El panorama es aún más complejo si se piensa en que la reforma representa un reto de envergadura nacional, en un sistema centralizado, pero en donde todos y cada uno de sus profesores forman parte importante para el trabajo particular del aula. Marrero (2010) señala que el sistema didáctico forma parte de un entorno inmediato, que es donde se piensa la enseñanza, y de otro más amplio, que es la sociedad. Uno de los problemas que se ha de resolver es la compatibilidad entre el sistema y su entorno, como lo muestra el siguiente testimonio:

el maestro recibe mucha teoría, muy motivante, pero lo real (la práctica necesaria para el docente dentro del aula) no se da. Hay lagunas en el sistema educativo, los asesores tampoco comprenden cómo están ciertos aprendizajes o libros que llegan. Es una cadena del gobierno que sólo proporciona teoría y cada grupo de dirigentes lo hace a su manera. Así, cuando la información llega al docente no es lo esperado, pasa de ser curso a ser un taller. El docente debe ser autodidacta, debe leer ya que no se capacita. Se desarrolla la creatividad para llevar a cabo las metas, pero debe darse una capacitación idónea para que la reforma no se quede sólo en los libros (E7, 2012, p. 43).

Al presentar un proyecto de reforma en competencias que de antemano se sabe necesita un espacio de movilización de saberes, pretendidamente en un sitio práctico, el profesor también expresa la misma necesidad práctica para sustentar sus acciones didácticas. En opinión de Charlier (2005), es importante crear, en la etapa de formación y en el lugar de trabajo, condiciones que le permitan al profesor desarrollar sus habilidades profesionales *a partir de la práctica, a través de ella y para ella*. Obsérvese al respecto la opinión de otro de los profesores:

Los resultados se obtienen en base a los docentes autodidactas pero es necesario una guía que lleve a lo que realmente implica la reforma. Es necesario un taller práctico, hay muchos docentes con años de servicio que tienen una buena actitud ante la reforma, aprovechar esos buenos elementos para llevar a cabo los talleres de forma práctica para simplificar y saber cómo llevar a cabo las clases. La forma más sencilla es aprovechar los recursos de la experiencia conjugados con el sentido práctico (E9, 2012, p. 42).

El profesor siente la necesidad de experimentar o aplicar sus conocimientos, experiencias, y sus propias estrategias didácticas. Se desconoce si ello responde a la formación adquirida en su capacitación y las demandas de trabajo genuino y creativo surgidas del enfoque en competencias, o bien a que se sienta experimentado o formado como docente y perciba la necesidad de recurrir a su conocimiento didáctico ante la *violencia* que representa la imposición de un proyecto educativo externo. Es claro el aprecio de apropiarse un concepto de personalización de los trayectos didácticos, así como la necesidad de realizar la ruptura con la idea de individualización de la enseñanza para llevar a cabo una pedagogía diferenciada.

CONSIDERACIONES FINALES

Se reconoce la enorme importancia que la RIEB representa para México. La magnitud y trascendencia del proyecto es innegable, tanto

en los alcances del diseño curricular como en sus propósitos, así como en el enorme aparato operativo que debe organizarse para lograr la articulación de los niveles de educación básica, hecho que deberá ser evidente en los años sucesivos. Aquí existe espacio para cuestionarse hasta dónde la problemática de implementación de la RIEB entorpeció el pretendido alcance conceptual de la reforma y si ésta fue un buen diseño de política.

El profesor cuenta con la información base del plan, aunque no existen procedimientos claros de enlace entre los diversos niveles de concreción del plan en cada trayecto formativo y aprendizajes esperados; de manera que no hay consistencia entre los saberes específicos y las competencias. Los esfuerzos de formación emprendidos por las autoridades y las entidades responsables de ellos han sido sellados por el compromiso con los profesores. Sin embargo, los alcances implícitos en la reforma por competencias son difíciles de concebir y más aun de instalar por la comunidad de profesores en sus aulas; sobre todo porque se trata de un currículo con un plan de estudios nacional y centralizado, que demanda una amplia gama de sinergias para alcanzar sus propósitos como conjunto. Estas circunstancias hacen que las tareas de individualización del docente se dificulten, porque los márgenes de movilidad se encuentran determinados o atrapados entre el enfoque por competencias, que demanda apertura, flexibilidad y creatividad del docente, y un plan de estudios centralizado, con un amplio repertorio de aprendizajes esperados que son la base estándar para participar en los programas y pruebas nacionales. Este último hecho, manifiesto en los ajustes al plan 2011, contradice las bondades y la conceptualización base del enfoque por competencias de la RIEB.

El profesor conoce y tiene una gran información sobre el sustento y el documento de la RIEB, y puede colocarla dentro de los planes nacionales. La capacitación, como el interés del propio profesor, lo ha llevado a obtener información que lo hace desenvuelto y seguro al manifestarse. Situación muy diferente se revela en los profesores cuando se atiende el tema de la instalación y la experiencia de la RIEB en su aula.

El profesor, al momento de enfrentar la reforma en la práctica, se siente inseguro e inquieto, siente que le faltan bases conceptuales

y apoyo didáctico para desenvolverse en las competencias. Ello, sin embargo, fue modificándose conforme el profesor se involucraba y experimentaba el proyecto en su práctica docente. Al presentar un proyecto de reforma por competencias que de antemano se sabe necesita un espacio de movilización de saberes, pretendidamente en un sitio práctico, el profesor también expresa la misma necesidad práctica para sus acciones didácticas.

Pretender profundizar en las dificultades que presenta el docente para implementar la RIEB es un tanto prematuro, dado el poco tiempo de vigencia de la reforma; sin embargo, acercarse a escuchar y observar el sentir inicial del profesor es importante. La problemática manifestada por él es de carácter muy personal o individual, no en el manejo de contenidos temáticos, sino en su sentimiento de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad ante la responsabilidad que siente. Es natural que en tales circunstancias espere un apoyo colaborativo para compartir experiencias, y demuestre inquietud por conocer cómo se trabajan las competencias en la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Charlier, E. (2005), “Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica”, en L. Paquay, M. Altet, P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au anseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Dewey, J. (1993), *Cómo pensamos. Una exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, núm. 111, pp. 12-13.
- _____ (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu.
- Marrero, A. J. (2010), “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?”, en G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*, Madrid, Morata.

- Martínez, L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la Nueva Economía*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma de Baja California.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- (2000), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- (2005), “El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en L. Paquay, M. Altet, P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2007), *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*, Madrid, Popular.
- (2012), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?*, Barcelona, Colofón.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>>, consultado el 22 de abril, 2013.
- SEP/UNAM (2009), *Guía para el formador. Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primer y sexto grados. Módulo 1*, México, Secretaría de Educación Pública/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tardif J. (2006), *L'évaluation des compétences*, Quebec, Chenelière Education.
- Torres, J. (2007), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.

9. LOS DOCENTES Y SU TRABAJO DIDÁCTICO EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Carolina Domínguez Castillo*¹

La reforma sólo puede ser viva en el salón de clases, de otra manera queda sólo como un proyecto escrito. Si un alumno no aprende, el maestro debe encontrar, por todas las formas posibles, despertar el deseo de aprender de ese estudiante.

–Ángel Díaz Barriga

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se desprende de la investigación desarrollada sobre el impacto de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (RIEB) en el ejercicio docente de los profesores de sexto grado de educación básica;² los docentes que han colaborado en esta investigación son reconocidos por sus compañeros como excelentes maestros.

Concebimos al docente como un observador y constructor de su realidad, el experto en su campo de accionar ante los cambios educativos. Sólo capturando en su plenitud la experiencia de estos actores sociales que ponen en marcha una propuesta política, como es una reforma, podremos contar con elementos significativos sobre los modos en que una política educativa influye en aquellas personas que finalmente la instituyen, mantienen o reemplazan. Se trata de reconocer el papel central desempeñado por la acción humana.

1 Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, unidad Chihuahua.

2 Agradezco a los y las docentes de educación básica que de manera desinteresada colaboraron con la investigación y accedieron a ser entrevistados, su interlocución fue de primordial relevancia para este trabajo.

Una propuesta de cambio educativo constituye una intervención externa que se introduce en los modos de trabajo docente, en sus vidas individuales y en los grupos de pertenencia, de manera que es mediada y transformada por los mismos actores y sus estructuras.

Centrarnos en los actores, en los docentes, proporciona un conocimiento diferenciado de las circunstancias en que aquéllos construyen sus explicaciones y acciones ante los cambios, aun y cuando las condiciones parezcan más o menos homogéneas. Al poner en marcha una reforma, los docentes no son destinatarios pasivos sino que son pensados como participantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diversos actores del sistema de pertenencia.

Por lo tanto, es preciso documentar las diversas maneras de percibir y actuar en relación con la puesta en marcha de un proyecto educativo en desarrollo, y conocer el impacto de las políticas educativas en el trabajo áulico de los docentes desde sus propias miradas, visiones y reflexiones. De ahí la importancia central de conocer la experiencia vivida por los docentes.

Desde esta óptica, consideramos al docente como persona;³ lo que comprende tanto sus experiencias de vida como su accionar en un tiempo y lugar determinado; “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 2000: 65).

La reforma educativa en México, denominada Reforma Integral de la Educación Básica, aspira a la integración de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que conforman los 12 grados de educación básica.

Los cambios curriculares de la educación básica se gestan y se presentan desde 2004, con el nuevo currículo de educación preescolar y el de secundaria para 2006, y dos años después, con el de primaria.

3 Hemos propuesto en otros trabajos el constructo *persona del maestro* (Domínguez, 2010, 2011a, 2011b), para concebir al enseñante como entidad socioindividual, sistema viviente que incorpora en su definición ontológica el entorno, y que a un tiempo es autónomo y singular. Así, se sitúa al docente en el complejo de circunstancias que rodean su vida privada y que afectan su desempeño; circunstancias de las que a un tiempo es producto y productor. En esta visión recursiva radica la cualificación del concepto *persona*. Por su parte, Ada Abraham (2000) propuso el término de *persona del docente*.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), se planea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007: 11), con énfasis en la formación integral para la vida y el trabajo; donde los alumnos constituyen el centro de la intervención educativa. Y además, “asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación” (SEP, 2007: 11).

Al asumir la reforma de manera central un modelo educativo basado en competencias, encontramos que este concepto de *competencia* es un término pluralizado y no acabado. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006, 2009b), esta propuesta entra bajo un haz polémico y desconcertante, ya que se trata de un término proveniente del ámbito laboral, con imprecisiones, con un calidoscopio de concepciones; sin fundamentos técnicos, pero en especial se enfoca a comportamientos fragmentados: “si bien la lógica que subyace en la propuesta parece racionalmente impecable, no responde a los intrincados senderos que tiene el proceso de aprendizaje, y mucho menos el de formación intelectual y humana” (Díaz Barriga, 2009b: 45). Sin embargo, la urgencia en su empleo se explica por las demandas que los sistemas educativos han recibido con respecto a la formación de ciudadanos acordes con las exigencias de un mundo globalizado, cuyo énfasis está en una formación activa y no ya memorística y enciclopédica (Cuevas, 2011).

No obstante, la falta de una reflexión conceptual sobre la perspectiva por competencias y el apresuramiento en su uso para propuestas curriculares y de trabajo áulico, conllevan el riesgo de privilegiar su empleo, desechando las experiencias obtenidas por los docentes con buenos resultados.

Respecto a la perspectiva didáctica del enfoque por competencias, en la actualidad es insuficiente como para apoyar con mayor efectividad el trabajo docente, ya que son pocos los autores que han planteado enfoques pedagógicos con respecto a las competencias en educación.

En el marco de estos escenarios, en junio de 2009 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), comenzó el proyecto Diplomado Reforma Integral de Educación Básica 2009: Docentes de Primaria de Primero y Sexto Grados,⁴ para la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Cabe aclarar que el diseño e implementación de un diplomado para acercar la reforma a los docentes no se había realizado anteriormente.

Además, en el centro metodológico del diplomado se colocó el que los docentes apreciaran la riqueza de lo que significaba en educación formar a los estudiantes en el desarrollo de competencias.

El presente capítulo está organizado en tres apartados: en el primero se retoman algunas ideas y reflexiones de especialistas del campo, quienes han indagado acerca del lugar que ha ocupado el docente en el devenir de las reformas educativas, para, en el segundo, pasar a la descripción del estudio de caso, opción metodológica en la indagatoria sobre el tema propuesto; el tercer apartado comprende la exposición de los resultados sobre la investigación en relación con el docente de educación básica ante la reforma educativa 2009, los cuales se organizaron en torno a tres conjuntos categoriales: ¿quiénes son los docentes de educación básica?; reflexiones y emociones docentes ante la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009, y la didáctica del docente de sexto grado en la asignatura de Español. Dentro de cada uno de ellos se trabajan los datos e interpretaciones resultantes de la indagatoria efectuada.

EL DOCENTE EN EL DEVENIR DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Los estudios sobre las reformas educativas plantean las condiciones en que se encuentran los docentes frente a éstas; tal es el caso del artículo de Torres, donde se afirma que

4 Su formación docente estuvo conformada por tres módulos: el Módulo 1 "Elementos básicos"; el Módulo 2 "Desarrollo de competencias en el aula"; y el Módulo 3 "Evaluación y estrategias didácticas". Véase RIEB 2009a, RIEB 2009b y RIEB 2010.

el desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo (Torres, 2000: 1).

En cuanto a las reformas educativas, para Díaz-Barriga e Inclán (2001), éstas se gestan en Iberoamérica desde una situación “gerencial”, lo que significa que son concebidas desde arriba: los docentes quedan fuera de su formulación, y además, una vez formuladas, los estados nacionales no logran que aquéllos se las apropien con la convicción y el dominio adecuados. En consecuencia, los maestros no se sienten identificados con los planteamientos de la reforma. Además tales reformas son parte de procesos políticos y demandas internacionales operadas por los organismos mundiales.

Por otro lado, dichas reformas tienen su génesis en el reconocimiento de crisis internas del sistema educativo frente a necesidades surgidas del mundo moderno. Estas crisis ponen el acento en la llamada “falta de calidad de la educación”, donde se encuentran la repetición mecánica de contenidos, bajo dominio de los aprendizajes y problemáticas en los métodos de enseñanza. Por el lado externo, van a influir las concepciones de la educación provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde donde se considera la educación como elemento fundamental para el desarrollo económico. Sin embargo, en las diferentes reformas anteriores se halla ausente la dimensión pedagógica, como si la mejora docente fuera un resultado automático de la asistencia a cursos, la creación de nuevos textos para la enseñanza o diversos sistemas de formación, o de la aplicación de exámenes para profesores y alumnos.

Aunado a lo anterior está el hecho de que el ejercicio profesional del docente cumple con una serie de características que internalizan un rol de empleado:

no existe un ejercicio liberal de su profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño [...] debe cum-

plir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por ello recibe un salario (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 2).

Con respecto al significado de las reformas educativas, los autores señalan que existen pocos trabajos que se aboquen a la descripción y reflexión de lo que acontece entre las políticas implementadas y los actores en su cotidianidad y puesta en práctica.

Las reformas educativas traspasan el trabajo docente con la modificación de los contenidos, de los libros de texto, de la organización curricular, de la formación y actualización de los docentes, de las condiciones y exigencias de trabajo, de sus jornadas laborales y de su salario e incentivos.

Generalmente son los especialistas quienes diseñan las reformas educativas y dejan a los directivos y docentes la responsabilidad de aprehenderlas y ponerlas en marcha mediante el trabajo áulico; y promueven en realidad una visión del docente como aplicador de los cambios pedagógicos que de manera central se establecen para el sistema educativo. De manera que los docentes en ocasiones rechazan estas reformas, las ignoran y pocos asumen un papel activo frente a ellas.

Por otro lado están los tiempos en los procesos de acercamiento a una nueva reforma hasta llegar a su implementación. Las investigaciones de Adelman y Panton (2003) sobre el tiempo y las reformas educativas ponen el foco sobre el ritmo con que aparecen, se formulan y se implementan dichas reformas. De acuerdo con sus hallazgos, son tres las etapas del proceso de cambio ante una reforma: primero, los docentes necesitan *conocer y practicar* las nuevas estrategias y desempeños que de ellos se esperan; en la etapa media, es decir, en la implementación, los maestros necesitan tiempo para *introducir e institucionalizar* las nuevas alternativas en la vida escolar y en el aula, en la cotidianidad; y finalmente, en un tercer momento, los docentes requieren tiempo para *reflexionar y evaluar sus resultados* y continuar con la mejora escolar. Estos tres tiempos no se pueden contemplar en el caso mexicano.

Las reformas educativas con respecto al docente deberían buscar, por un lado, mejorar la imagen profesional del maestro frente a

sí mismo e incorporar planteamientos pedagógicos (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

En este contexto de reformas educativas en Iberoamérica la profesión docente enfrenta varias tareas: una búsqueda de reconocimiento social para la profesión; la necesidad de alcanzar un nivel de estudios profesional universitario; la necesidad de incorporar nuevas alternativas provenientes de la investigación y la consecuente formación docente, así como la mejora salarial competitiva (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

Los docentes frente a los cambios manifiestan estar desbordados y se convierten en los primeros críticos de su sistema educativo, lo cual tiene su génesis en las reformas desde arriba, apresuradamente planteadas y sin previsión de los problemas emergentes que toda reforma conlleva en su implementación; en este contexto se minimiza la importancia de los éxitos y se magnifican las deficiencias y tropiezos de ejecución (Esteve, 2007), todo ello en un marco de cambios sociales, económicos, tecnológicos y científicos con nuevos valores sociales, donde se incrementan las demandas hacia los sistemas educativos, y los docentes, como agentes que llevan a cabo los cambios propuestos, se ven desafiados y atribulados en su identidad, además de enfrentar desafíos diversos a lo largo de su formación y actualización profesional.

En este suceder de las reformas educativas, donde prevalece una autopercepción en el docente de aplicador de ellas, al mismo tiempo que las políticas lo instituyen como eje fundamental de esos cambios, resulta ineludible conocer la visión, versión y significados de los docentes ante la tarea que se les ha encomendado, así como sus reflexiones, aciertos y dificultades al ejecutarla.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

En esta investigación se optó por un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas se denomina estudio de caso colectivo (Stake, 2005). A través de éste se busca conocer la experiencia subjetiva (Ito y Vargas, 2005) de los docentes ante la reforma, y su

didáctica a partir de ésta. Por ello, en su trabajo en el aula partimos de la premisa de que su práctica pedagógica es construida y asumida por cada sujeto al mismo tiempo que se produce y comparte con otros, conformando una cultura, una forma de ver y asumir los sentidos sociales ante los acontecimientos de su vida personal y social.

Como objetivo general se planteó conocer el impacto de la Reforma Educativa de la Educación Básica de 2009, en el trabajo del docente de primaria frente a grupo; por lo que la pregunta general fue: ¿cómo perciben los docentes de sexto grado de primaria los cambios didácticos desde la Reforma Educativa de la Educación Básica? Y de manera específica se propuso conocer las reflexiones docentes sobre los retos que le exigen en su práctica las propuestas en la enseñanza, analizar las estrategias que emplean los docentes para trabajar competencias con sus estudiantes, y analizar el impacto del diplomado en los profesores de primaria que lo han cursado.

Con base en lo anterior, se llevaron a cabo entrevistas⁵ semiestructuradas a docentes de primaria; las preguntas guía se organizaron con base en los siguientes ejes temáticos: didáctica empleada anteriormente; cambios, ajustes y dificultades en el trabajo áulico; exigencias pedagógicas desde la perspectiva del trabajo por competencias; motivación y apoyo a sus estudiantes; percepción de su enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Los docentes entrevistados fueron convocados con base en la idea de Ken Bain de trabajar con los mejores profesores, así considerados por sus pares (Bain, 2006). Este autor considera a profesores extraordinarios⁶ reconocidos como buenos docentes desde diversas

5 Se asume, de acuerdo con Merlinsky (2006), la entrevista cualitativa como una conversación entre dos personas para favorecer la producción de un discurso y las argumentaciones del entrevistado sobre los temas definidos en el marco de la investigación; constituye una forma de conocimiento, situada en cierto campo profesional o disciplinar, que permite conectar prácticas y significados, contar con información experimentada y absorbida por el entrevistado, y de este modo acceder a construcciones del propio sujeto con base en sus experiencias, dadas y compartidas con otros, en un contexto social.

6 Ken Bain, en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, investigación que le tomó más de 15 años, define lo que entiende por profesores extraordinarios: “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (2006: 15).

ópticas, pues no todas las evidencias eran aplicables para todos los profesores; éstas, según Bain, dependen de la persona y la disciplina en que se ocupa el docente.

A través de la indagatoria concebimos al maestro como interlocutor en el conocimiento de su experiencia, pues es él quien la vive, quien cuenta con los antecedentes que lo llevan a concebir de cierta manera su accionar y manera de proceder en consecuencia; para ello consideramos los planeamientos de Norman Long (2007) en torno a la necesidad de entender los procesos en términos del actor, sujeto responsable. El concepto de actor de Long rebasa una perspectiva individualista al incorporar el entorno sociocultural y la mediación de las comunidades epistémicas como componentes esenciales en la definición de las situaciones e intereses de los participantes.

Para el análisis de los datos cualitativos se emplearon los procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), cuyo antecedente está en el trabajo de Glaser y Strauss (1967) y su descubrimiento y propuesta de la teoría fundamentada, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo, donde el papel del investigador está en la generación de teoría, o bien en un ordenamiento conceptual (ésta fue la opción considerada en este trabajo).

Este procedimiento es, al principio, un análisis inductivo, pues se examinan las diferentes entrevistas y se construyen las categorías al realizar un trabajo recursivo sobre ellas mismas; se van reagrupando y, en este reagrupamiento, se va interpretando y arribando a deducciones, momento axial del análisis; se aplican las operaciones básicas que son formular preguntas y hacer comparaciones entre los datos, y a partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías.

Población y condiciones

El universo de investigación incluye a los docentes de primer y sexto grados de primaria que han cursado el Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009, diseñado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Los sujetos participantes con los que se construyó el caso de esta investigación fueron docentes de sexto grado, de escuelas federal y estatal; con un año de experiencia en el grado y con una antigüedad de tres o más años, y que cursaron el diplomado completo, es decir los tres módulos. El cuadro 1 muestra las características de los docentes entrevistados.

Para determinar el número de entrevistas nos apoyamos en las ideas de Bertaux, quien afirma que dicho número dependerá del objeto de estudio y su saturación:

la clave de este problema relativo a la cantidad parece residir, por lo menos en parte, en el concepto de *saturación...*, el instigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente *diversificar al máximo* sus informantes [...] la saturación es un proceso que opera no en el plano de la observación, sino en el de la *representación* que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio (Bertaux, 2005: 8).

CUADRO 1

Características de los docentes de educación básica participantes en la investigación

Subsistema de enseñanza	Género	Clave de la entrevista	Experiencia docente en años	Edad	Nivel socioeconómico de la escuela	Número de alumnos
Estatal	M	A	25	44	Medio	30
Federal	M	B	6	34	Medio	30
Federal	F	C	8	32	Medio	35
Federal	M	D	21	43	Medio bajo	30
Federal	F	E	20	52	Medio bajo	30-33
Federal	M	F	19	37	Medio bajo	30
Federal	F	G	12	36	Medio bajo	30
Federal	M	H	33	56	Medio alto	31

Este apartado da cuenta de los resultados del estudio de caso desarrollado en relación con los docentes de educación básica de sexto grado ante la RIEB.

Los resultados se han organizado en tres temáticas, la primera a partir de la interrogante ¿quiénes son los docentes de educación básica?; el segundo tema llama la atención sobre las reflexiones y emociones distintivas generadas por la RIEB en los maestros entrevistados, en la perspectiva de esta reforma como un cambio educativo. El último tema rescata algunos de los hallazgos sobre el impacto en su didáctica que ha significado la propuesta de la reforma educativa de 2009, en especial para los docentes de sexto, con énfasis en la ejemplificación de la asignatura de Español.

¿Quiénes son los docentes de educación básica?

Sin pretender agotar el punto sobre quiénes son los docentes de educación básica, resulta ineludible formular esta interrogante, pues son ellos quienes, al ponerla en marcha, palpan los alcances de una reforma educativa.

Si bien el foco de interés de este trabajo está puesto en las percepciones y apreciaciones docentes sobre las implicaciones de una nueva reforma educativa y sobre su impacto en el trabajo didáctico áulico, al plantearnos la interrogante de quién es el docente de educación básica hacemos hincapié en la importancia de no soslayar en la formación y actualización la *etapa de vida y carrera* por la que se encuentra transitando, amén de considerar sus condiciones personales de formación, como lo ha planteado Day:

El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan [...] la naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a

la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento (Day, 2005: 13).

Elección de carrera y primeras experiencias docentes

Los docentes entrevistados eligieron esa carrera porque fue la más accesible económica y geográficamente, o bien como segunda opción; por pertenencia a familia de maestros e inclusive por acceso laboral, después de contar con una carrera técnica en el lugar de residencia.

Aunque los docentes acceden a la carrera magisterial por diferentes vías, al entrar en contacto con el ambiente, y en especial con los niños y sus aprendizajes, desarrollan poco a poco el gusto por la profesión docente y adquieren un compromiso con ella. De ahí que los docentes entrevistados, que accedieron al ejercicio de la docencia por diversas vías, sean considerados por sus coetáneos como excelentes maestros.

Para algunos docentes, las condiciones de inicio de carrera profesional fueron difíciles (las abreviaturas remiten al subsistema de enseñanza, género, clave de entrevista [cuadro 1]):

mis primeras experiencias, fueron con niños de escasos recursos... y sí fue bonito, algunas situaciones complicadas por el aspecto económico, pero en la gente con ánimo y que los niños colaboran con el maestro, sacamos el trabajo poco a poco y muy bien (FMB₃).

Acompañar a los niños en sus aprendizajes resulta gratificante para el docente: “y el que empiecen a leer los niños le da a uno una gran satisfacción y ahí yo empecé a decir ¡me gusta mucho!, ¡me gustó mucho!...” (FFB₃-4).

Identidades y carrera docente

Los docentes, a través de una carrera vinculada con su vida personal, desarrollan de manera dinámica diversas perspectivas sobre

su identidad profesional, la cual denota la imagen que cada docente construye sobre sí mismo en relación con el papel que desempeña, y con base en ella perciben y asumen posiciones sobre su desempeño profesional. Son varias las investigaciones que permiten reconocer la forma como el docente construye su identidad en los distintos ciclos de su vida profesional (Huberman, 2005). De acuerdo con Torres, desde la perspectiva de los ciclos de vida profesional integrados a la vida y carrera del docente, ésta es “concebida como un flujo constante de satisfacciones e insatisfacciones a través de la vida biológica, psicosocial y profesional de cada docente” (2005: 15).

A través del devenir de la carrera docente éste va asumiendo una identidad, donde se conjugan su biografía y sus circunstancias, y con base en ellas va reconstruyendo su propia existencia; por lo tanto la identidad se constituye en un proceso de construcción constante:

el desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia [...] la premisa de que el éxito de la reforma educativa –es más, de la educación– gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera (Bruce, Good y Goodson, 2000: 20).

Los docentes entrevistados cuentan con una edad promedio de 37 años, con una edad máxima de 56 años y una mínima de 32; lo cual significa que contamos con maestros pertenecientes, si cabe la idea, a dos generaciones; o bien que pueden agruparse en tres bloques de 10 años cada uno. Esta información significa que pueden ser distintos por su edad cronológica y correspondiente generación de pertenencia, y sus perfiles sociales también distintos. Si tomamos como parámetro los avances tecnológicos, podríamos decir que estamos frente a individuos que emplean con fluidez o que cuentan con mayor experiencia en las tecnologías, usan internet, correo electrónico y redes de comunicación social, lo cual además los coloca generacionalmente más cerca de sus estudiantes y de las demandas de reformas educativas actuales.

En cuanto al perfil social de aquellos docentes que oscilan entre los 44 y 56 años de edad, pudieran ser personas que no están muy habituadas al uso de las computadoras y menos a la comunicación social a través de redes de intercambio, y estar dos generaciones arriba de sus estudiantes.

Si a lo anterior aunamos el tiempo de experiencia docente, la cual fluctúa entre los 6 y los 33 años, con una diferencia de 27 años de actividad docente, con sus correspondientes participaciones en los cambios curriculares dados a través de las reformas educativas, podríamos decir que serán distintas las maneras de asumir las reformas entre unos y otros debido a sus experiencias personales, de grupo y sociales, influidas por una cultura escolar que, a su vez, influirá en sus apreciaciones.

Por otro lado, al apoyarnos en la información procedente de las investigaciones sobre la identidad y carrera docente, especialmente en México, contamos con ciertas características que el profesor va contrayendo en su identidad al transcurrir el tiempo. Así, tenemos las siguientes etapas en el desarrollo del ciclo de vida en la carrera docente, de acuerdo con Torres (2005) y considerando nuestros datos:

- a) Entre los 31-35 años de edad, encontramos la denominada *consolidación docente: identificación y adopción de un modelo docente*.
- b) La *plenitud docente*: profesores de 36-40 años de edad, cuya característica es la maduración de un modelo y replanteamiento de planes de vida y de carrera.
- c) Entre los 41 y 45 años de edad, aparece el *inicio de la dispersión o del desplazamiento*. Revaloración de la carrera docente.
- d) Entre los 46 y 50 años, la denominada *dispersión docente*. Valoración del perfil ideal docente y movilización administrativa (Torres 2005).
- e) *La preparación para la salida*, donde se ubican docentes entre los 51 a 55 años de edad.
- f) Y la *salida inminente*, donde se encuentran profesores entre los 56 a 60 años.

Si los docentes de nuestro estudio se ubican en esta gama de seis diversos momentos en su carrera, luego entonces sus circunstancias y apreciaciones con respecto a una reforma educativa son diferentes; pero, también, representan posturas diversas, las cuales podrían compartir para enriquecer las visiones de los maestros involucrados en una reforma educativa.

De manera más puntual, durante la *consolidación docente* de 31 a 35 años de edad (25 por ciento de los entrevistados) el maestro se distingue por contar con la adopción de un modelo de docente que le brinda satisfacción y seguridad, por lo que el interés en cuestiones didácticas disminuye; al mismo tiempo, empieza a mostrar ciertos indicios de insatisfacción, aunque ya ha logrado estabilidad ante la incertidumbre y ambigüedad del trabajo docente, y hay mayor posicionamiento como maestro.

En una etapa de *plenitud docente*, de los 36 a los 40 años (25 por ciento de docentes entrevistados), el maestro cuenta ya con la maduración de un modelo como docente pero también puede estar replanteándose sus planes de vida y de carrera; es un momento culminante. El profesor se siente más relajado en su papel y en las relaciones con los demás participantes institucionales. Eso lo lleva a redimensionar su lugar y sus funciones, y a plantearse la posibilidad de dar un giro a sus actividades dentro del sistema educativo; al mismo tiempo que resta importancia al desarrollo de habilidades didácticas, aunque muestra mayor interés por los desarrollos tecnológicos que pudieran estar vinculados con su búsqueda de una movilidad laboral, pues, a la par que hay estabilidad, le concede más importancia a otros ámbitos de trabajo. Por otro lado, el docente puede estar dejando ver cierto agotamiento laboral. En esta etapa muestra mayor exigencia a sus estudiantes, al igual que mayor respeto, tolerancia y comunicación.

En la etapa denominada *inicio de dispersión o del desplazamiento* los profesores de entre 41 y 50 años de edad (también 25 por ciento de los entrevistados) llevan a cabo con mayor frecuencia el desplazamiento de la docencia hacia el apoyo en otras áreas del sistema educativo. El docente considera que ya ha alcanzado las competencias necesarias en el desempeño de la docencia, por lo que ya no requiere más desarrollos. Entonces busca nuevos retos.

En la etapa *preparación para la salida*, con una edad entre los 51 y 55 años, el docente va perdiendo la energía e ímpetu de las etapas anteriores, pero adquiere mayor serenidad en el oficio y mayor distancia afectiva de sus alumnos y compañeros. Aquí ubicamos al 12.5 por ciento de los maestros del estudio. En esta etapa reconsidera los aspectos cualitativos de su quehacer, revalora su identidad y vuelve su mirada más hacia sí mismo y su perspectiva a partir de su pasado.

En la etapa de *salida inminente* los docentes de entre 56 a 60 años ya son pocos frente a grupo; su interés hacia las innovaciones didácticas es bajo y aprecian más las valoraciones culturales en general.

Uno de los docentes entrevistados ilustra su *lógica de profesión*: que las experiencias de vida enriquecen al maestro como ser humano y que el docente lo es para seres humanos y, por lo tanto, entre más experiencias de vida tenga más efectivo será, porque puede distinguir que no somos iguales, pero que social y emocionalmente tampoco lo somos. Así lo manifiesta un maestro con 33 años de experiencia:

veo a mis hijos realizados..., ellos viven en Canadá [se casó a los 17 años]. Todas esas experiencias, maestra, lo van enriqueciendo a uno como ser humano. Yo digo, antes de ser maestro, ésta es una profesión para seres humanos. Y antes de ser maestros debemos entender que somos seres humanos y que servimos a seres humanos. Y para mí entre más experiencias de contacto humano tenga el maestro creo que es más efectivo... y puede distinguir que no somos iguales... pero socialmente no. Socialmente no somos iguales, ni emocionalmente tampoco... y adaptar sus experiencias, adaptar los nuevos conocimientos para aprovechar... lo que estamos construyendo..., porque no podemos seguir trabajando con niños de nuestras épocas, cuando son niños totalmente ajenos a lo que nosotros trabajábamos (FMH2-5).

En general, entonces, los docentes participantes se hallarán entre la adquisición de un modelo y forma de actuar docente que han probado y se ha consolidado, al mismo tiempo que querrán trascender la vida en el aula al buscar otras labores administrativas; el docente, podríamos decir, se encuentra con un pie en el aula y otro

en la administración. Por todo ello, deberían buscarse maneras de motivar e incrementar los intercambios entre docentes, a fin de que acrecienten su satisfacción profesional y su pasión por enseñar.

Reflexiones y emociones docentes ante la RIEB

Con este subtítulo me propongo llamar la atención sobre el hecho de que los pensamientos y las emociones no son procesos paralelos sino entrelazados, tejidos, que aparecen en las experiencias vividas por los profesores en su accionar docente y ante los cambios que promueve una reforma educativa. “Las emociones, como señalo, no son una alternativa a la razón, sino una parte esencial de la razón misma [...] las emociones, sin embargo, no pueden separarse de la razón, ni los juicios de los sentimientos” (Hargreaves, 2003: 14 y 41). Una reforma educativa despierta en cada docente un cúmulo de emociones que se conectan con su historia personal y sus expectativas.

Los tres puntos que conforman este apartado forman un continuo, que va desde que se informa sobre el cambio educativo hasta las posibles resistencias que genera como una emoción distintiva ante ese cambio y el acercamiento a su conocimiento a través de un diplomado para los maestros.

Los docentes y la RIEB

Los docentes que han implementado la RIEB en un primer momento⁷ y que participaron en las entrevistas de este estudio cuentan con una experiencia docente de entre 20 y 25 años, y se formaron en una normal donde imperaba la mirada conductista, a través de la sistematización de la enseñanza en los años ochenta.

7 La llamada generalización del acercamiento docente a la Reforma Integral de la Educación Básica, a través del diplomado para maestros diseñado por el IISUE-UNAM, que constó de tres módulos, se impartió entre 2009 y 2010, y continuó implementándose en los estados según se requiriera, dada la movilidad de los docentes en la atención a los diferentes grados escolares. Los énfasis de la primera cita son míos.

En el caso de las reformas, consideran que el docente es “decisivo” y “clave”, pero requiere concientización, ya que sin ésta es imposible llegar a cualquier intento de reforma, a pesar de que en ella se invierten muchos millones de pesos:

[Si] el maestro, al llegar a la escuela, al salón de clases, no está *convencido*, no está *consciente*, no *acepta* esa reforma como debe de ser, con *entusiasmo*, con *esperanza* de que va a servir de algo, pues simplemente va a seguir haciendo lo mismo. Entonces sí es muy importante... que se *apropie* ese papel que se le ha [...] asignado al maestro como un factor fundamental de la reforma, de cualquier reforma que se emprenda (EMA₂).

Los docentes observan que en los cambios curriculares hay una continuidad y una ruptura, con respecto principalmente a la reforma de 1993. Por ejemplo, en Matemáticas hay continuidad; por otro lado, se dejó de dar la gramática cultural para darle más importancia al aspecto comunicativo y funcional; es decir, se trata ahora de que los maestros de Español tomen en cuenta las prácticas usuales del lenguaje, que son las maneras en que nos comunicamos en forma oral o en forma escrita, al escuchar, leer, hablar, y que tienen su uso en diferentes ámbitos.

En Español se retoman algunos elementos del plan de 1993, en tres ámbitos, en cada bloque; los ámbitos son de estudio, de la literatura y de participación comunitaria:

yo en realidad no le veo mucha diferencia en el enfoque porque pues era un enfoque muy bueno el del '93 porque los muchachos tenían que producir escritos, tenían que... eh... publicar, tener que leerlos. Si iban a hacer algo tenía que ser con un fin comunicativo, funcional, que sirviera de algo (EMA₁₀).

En el '93 hubo un cambio muy importante al ponerle relevancia del constructivismo, al rescatar trabajo en equipos, al... al trabajar las matemáticas para resolver problemas, el español, la lengua para comunicarnos en vez de estar únicamente clasificando las palabras por su función... entonces sí hubo un cambio muy importante, y ahorita

pues es una continuación, lo que se comenzó en el '93 pues ahora ya se presenta ya con mayores avances (EMAT2).

Pueden observarse diferencias significativas entre los docentes con menor experiencia y los de mayor experiencia y, en consecuencia, de menor y mayor edad; así tenemos los contrastes resumidos en el cuadro 2.

CUADRO 2

Comparativo entre docentes de menor y mayor experiencia respecto del impacto de la RIEB de 2009 en sus prácticas

Docentes con menor experiencia docente	Docentes con mayor experiencia docente
Actitud más positiva frente al cambio.	Encontramos más resistencias.
Retos didácticos reflexivos.	Mayor apego a sus prácticas exitosas.
Avanzan y retroceden en la implementación de la reforma y se angustian.	Asumen una continuidad en la reforma (¿más de lo mismo?).
La relación con sus alumnos ha cambiado, los ven más como personas que contribuyen a los aprendizajes grupales.	No observan cambios sustanciales en sus alumnos.

Los maestros con menor experiencia docente miran a sus colegas con más años de experiencia desde un estereotipo de maestro como aquel que se muestra más renuente a los cambios, con miedos, sin disposición:

Yo sí notaba mucha renuencia en algunos de los compañeros con más tiempo de servicio. No sé, incluso algunos con miedo hasta de tomar la computadora para hacer sus productos... o no miedo, que no tenían disposición de hacerlo. Decían: no, al cabo yo voy a seguir trabajando como hasta ahorita o ya en dos años me júbilo (FMB7-8).

Los docentes opinan que al constituir la reforma educativa un cambio, y poderla asimilar y llegar a trabajar con ella, implica un cambio de actitud del docente, del alumno y de los padres de familia. Hargreaves plantea que

nuestra comprensión de la teoría y la práctica del cambio educativo necesita extenderse más allá de la escuela, también debe calar más profundo en el corazón de lo que es la enseñanza y en lo que motiva a los docentes a hacer bien su trabajo (2003: 37).

La incursión por parte del docente en una nueva reforma educativa plantea la necesidad de considerar y mirar cómo emergen las diferencias de disposición y de trabajo por parte de los docentes dependiendo de la edad y años de experiencia pero también indica que los docentes de diferente generación deberían entrar en contacto e intercambiar experiencias y puntos de vista, unos con su saber acumulado y otros con el entusiasmo de su entrada en el campo educativo y primeros años de experiencia docente.

Resistencias docentes al cambio educativo: aristas de una problemática

Una reforma educativa involucra un cambio. Dentro de éste se ha sugerido la metáfora de la resistencia como fuerza que se opone premeditadamente al cambio, ya sea de manera activa o pasiva, lo cual podría tener una connotación negativa en la puesta en marcha de una reforma.

Sin embargo, para Hargreaves (2012), la llamada resistencia al cambio educativo puede plantearse como una muestra positiva, infundida de emociones, pues, como sabemos, “la buena enseñanza también implica un trabajo emocional. Está imbuida de placer, pasión y creatividad, desafío y júbilo [...] las dimensiones emocionales de la enseñanza afectan incluso el modo de planificar de los docentes” (Hargreaves, 2003: 37). Los reconocimientos emocionales ponen en evidencia los fracasos de las reformas educativas y las frustraciones y la necesidad de considerar los intereses personales, profesionales y existenciales de los docentes. De acuerdo con Huberman (2005), las emociones son parte integral de los pensamientos y acciones docentes y no meros acompañamientos.

Las emociones ante el cambio educativo no sólo son aquellas de satisfacción y entusiasmo, sino que también hallamos aquellas más

intensas que denotan mayor compromiso en el accionar del docente, y más críticas, apasionadas y estimulantes.

De acuerdo con Hargreaves (2003), los reformadores y agentes del cambio educativo no deben pasar por alto las dimensiones emocionales de dicho cambio, pues de otra manera esas emociones y sentimientos entrarán por la puerta trasera como resentimientos, saboteando la labor docente y desgastando a los mejores maestros; de ahí que se deba escuchar al profesor al plantear sus resistencias.

Según Hargreaves (2012), hay cuatro teorías de la resistencia: a) la resistencia como una debilidad o abstracción moral, que significa la reacción del conservador o del inflexible a modo de una falla moral; b) la resistencia tiene sentido, ésta tiene sentido común, no se está en contra del cambio sino del “no cambio” y se resisten los cambios aparentes que van a favor de que nada cambie; c) esta tercera teoría de la resistencia plantea que ésta es una función de la edad y que corresponde a las etapas de la carrera docente donde algunos maestros llegan al escepticismo, después de haber sido testigos de algunos cambios durante su carrera, y d) cuarta teoría sobre la resistencia al cambio educativo, vinculada con el género, al considerar que las mujeres jóvenes quieren los cambios y que los docentes varones mayores se oponen a éste.

La resistencia al cambio se caracteriza por sentimientos de torpeza, incomodidad y tensión; por considerar que se enfrenta de manera individual. Según Labarca, Ferrer y Villegas (2006), las resistencias al cambio provienen de las percepciones, personalidad y necesidades de los individuos; es decir, debido a los hábitos, las formas de trabajo funcionales son fuente de resistencia a los cambios; los sentimientos de rechazo, por sentir amenaza a la seguridad, dan lugar a preocupaciones en torno a no poder realizar de manera exitosa los ajustes necesarios ante el cambio; también aparece el miedo a lo desconocido, y la ambigüedad y la incertidumbre; además su cosmovisión se resiste al cambio.

Estos conocimientos sobre la naturaleza psicológica ante los cambios no suelen ser considerados durante la implementación de los dispositivos para poner en marcha una reforma educativa; por ello todas las características mencionadas anteriormente suelen ser

vividas por los docentes en soledad, con angustia y ansiedad, dando lugar a sentimientos de culpa debido a la idea de una posible incapacidad, o bien a resistencias y malestar.

Los docentes participantes en esta investigación despliegan una serie de aspectos que rodean su malestar y resistencias frente a una reforma educativa; pudimos acercarnos a algunos ángulos de ese malestar, aunque cada uno abarca varias problemáticas. Entre estos *ángulos problemáticos* tenemos:

- El miedo a la reforma, por su desconocimiento e inmediata aplicación; esa turbación dificulta entender la reforma de manera más abierta y flexible, aunque, de acuerdo con Díaz Barriga, “no es, como se suele afirmar, una resistencia al cambio, sino la necesidad de lograr los cambios esperados a partir de lo que saben que los llevará a obtenerlos (Díaz-Barriga, 2013: 8).
- Los docentes sienten que les impusieron algo y van a trabajar con una reforma en la que “no confiamos”.
- Los docentes no se sienten tomados en cuenta en los diversos momentos de la puesta en marcha de una reforma educativa, pues no pueden decidir hasta dónde debe llegar en un primer momento, cuando conocen en qué consiste el cambio, y después, cuando se enfrentan a su implementación, aunque en el transcurso de ello van surgiendo líderes académicos entre los docentes que coadyuvan en la comprensión de los contenidos y técnicas para la ejecución y puesta en marcha de la reforma; resultan anónimos y sin embargo contribuyen a sostenerla y ponerla en marcha:

yo siento que no nos toman mucho en cuenta, eh... a mí me gustaría que realmente un congreso por ejemplo hiciera algo... no realmente todo cargado hacia lo político sino que fuera algo para poder reformar lo que no nos está sirviendo, o sea que yo dijera: la reforma me sirve hasta cierto punto pero ahora propongo esto porque en realidad esto es lo que necesito; de ahí concentrar y de ahí hacer unas buenas propuestas que salgan de los maestros (FFG5-7).

- Por otro lado, a través de la generalización, los planteamientos de la reforma les llegan como teléfono descompuesto y hay descontento respecto a que quienes tienen las primicias son los directivos que no están frente a grupo como ellos:

Entonces los maestros hacemos esta etapa de *resistencia*, tuvimos esta etapa porque sentimos que nos impusieron algo, y luego que ¿sabes qué?, vamos a... vamos a trabajar con una reforma que no confiamos, que desgraciadamente viene de allá muy bien, viene de más acá... como el teléfono descompuesto, ya cuando llega a nosotros ya está todo... y dices ¡ah caray! Y ahora ¿qué hago? (FFG6).

- Proponen que “no deben ser obreros de la educación” sino “prepararse para lo que viene”, ya que consideran que la autoridad educativa les “avienta” la reforma para que hagan de unas personas (sus estudiantes) “superpersonas”; pero los maestros no saben bien a lo que le apuestan y ellos deben contar con elementos para comprender la reforma; pues señalan que “nosotros [los maestros] tenemos el sartén por el mango”.
- También les disgusta no contar con un programa para seguir ni tener textos –no les llegan– para los maestros. La reforma puede funcionar pero se requiere infraestructura, empezando por los libros de texto.
- El docente se siente abandonado, que lo ven como obrero y no como profesional; por lo tanto, resulta indispensable su escucha en cada etapa de un cambio educativo, a fin de enriquecer una transformación educativa.

Los docentes ante el diplomado para maestros de primer y sexto grados

En sus relatos los docentes consideran que el diplomado para maestros de la RIEB de 2009 contó con aportaciones y limitaciones, en especial en su implementación hacia los profesores. Cabe recordar que, al tiempo que el maestro se adentraba en el conocimiento y

comprensión de la reforma educativa, se encontraba inmerso en el desarrollo de los cursos correspondientes frente a sus alumnos, con especial atención (en el caso de los profesores de primero) a sus alumnos provenientes de preescolar que estaban adaptándose al nuevo ciclo, y a que éstos aprendieran a leer. En cuanto a los docentes de sexto grado, la atención estaba puesta en la graduación de sus alumnos y las actividades adyacentes.

El comentario de un maestro ilustra este proceso de acercamiento a la reforma a través del diplomado:

los primeros meses de haber recibido el diplomado, la verdad estábamos consternados, tal vez porque se estaba aplicando, se aplicó, sobre la marcha; fue una de las dificultades que nosotros analizábamos en el diplomado y que si hubiera sido con más tiempo el diplomado, no sé, una semana antes de entrar, entonces pues hubiéramos tenido ya los elementos y toda la perspectiva ya más ampliada. El primer módulo se aplicó creo entrando, el segundo a mitad del ciclo y el tercer módulo ya casi para salir. Entonces... nos ayudó mucho pero nos hubiera ayudado más si hubiera sido antes de entrar... El diplomado nos abrió el camino para trabajar en competencias, para saber evaluar lo que plantea la reforma... Mmm..., para saber por qué los cambios, dónde los cambios, etcétera. Entonces pues estuvo bien (FMB2-3).

Una aportación relevante del diplomado fue la planeación, especialmente respecto a la vinculación de las asignaturas; es decir, a trabajar con proyectos que vinculen varias asignaturas.

Aunque con respecto a asignaturas como Educación Física, donde los docentes no cuentan con suficiente claridad para trabajar las temáticas, encontramos un claroscuro en la implementación de la reforma, al igual que en el caso de Educación Artística y Música, donde los maestros tienen su propio programa.

En cuanto al estudio de los contenidos, la organización y formas de impartición del diplomado al docente, en opinión del maestro se invierte mucho tiempo en discusiones para interpretar la reforma y no en el análisis de sus componentes centrales:

Sin embargo yo... vi que sí nos faltó un poquito más de estudiar de... de profundizar en eso porque lo vimos nada más en unas diapositivas; se veía bien pequeñita la letra y en realidad no estudiamos a profundidad; desde mi punto de vista deberíamos de haber trabajado y profundizar en el diseño de estrategias, al menos cómo planeamos los maestros los proyectos y cómo planear en problemas, o cómo se planea el estudio de casos (EMA₄).

Otro profesor considera que los tiempos de generalización del diplomado son rápidos e insuficientes:

lo que pasa es que ahí por ser tan rápido el curso que tuvimos, fue muy carrereado y no alcanzamos a estudiar porque aparte nos encargaban tareas y pues claro que no alcanzábamos a leer, era mucha información... pues traíamos los productos que se nos pedían, pero luego vi que los libros, los discos traían muchas lecturas que no alcanzamos a analizar... es que tres días es muy poco, cada tres meses tres días es muy poquito. Y luego ya en tiempo de calor las condiciones es muy... pues mucho calor, con mucha hambre ¿verdad? después de las tres o cuatro de la tarde, pues eran condiciones muy difíciles para... no se propicia el aprendizaje (FMC₅).

El diplomado para maestros de primer y sexto grados, como un medio de acercar los elementos básicos de la Reforma Integral de la Educación Básica⁸ a los docentes, constituyó una alternativa novedosa en el sentido de presentar los cambios educativos de manera estructurada y fundamentada, pero especialmente por el reconocimiento del docente como un profesional de la educación.

Los problemas que fueron presentándose se dieron en función de la propuesta curricular centrada en las competencias, debido a la naturaleza conceptual de éstas, como un término no acabado en su formulación en los planes y programas de estudio.

8 Cabe aclarar que, aunque el diplomado fue concebido para docentes de primer y sexto grados, varios directores y asesores técnico-pedagógicos (ATP) lo cursaron, ya que consideraron necesario saber en qué consistía la reforma. Esta decisión se tomó fuera del ámbito de la UNAM.

Otra de las dificultades surgidas durante la impartición del diplomado fueron los tiempos de su generalización, donde se presentaron desfases y/o interpretaciones parciales por parte de quienes impartían los diplomados, así como uso del tiempo y condiciones físicas poco adecuadas en su implementación.

Aunque con sus particularidades, aciertos y desaciertos, el diplomado para maestros sobre la reforma de 2009 fue la vía de entrada novedosa hacia los cambios centrados en una propuesta curricular por competencias.

Procedimientos didácticos del docente de sexto grado a partir de la RIEB

En este apartado se presentan los resultados sobre los procedimientos didácticos del docente de sexto grado, ejemplificados en la asignatura de Español, a partir del examen entre lo expuesto por los maestros y el proyecto curricular.

La información se ha organizado en cinco puntos, a partir de las exigencias de considerar los planteamientos de la RIEB de 2009 en su labor educativa, y las maneras en que han procedido los profesores. La lógica de ordenamiento parte de una comparación entre su didáctica anterior a la reforma y la actual, y los ajustes que los maestros han realizado; un énfasis en el enfoque por competencias y su trabajo docente, y algunos puntos centrales del trabajo que realiza el maestro en relación con la asignatura de Español. A partir de ahí, el siguiente punto es la relación con sus estudiantes del último grado de primaria, y finalmente se hace referencia al ejercicio de la evaluación en el ámbito áulico.

Cambios didácticos ante la RIEB

Los docentes han tenido que plantearse el trabajar por proyectos, lo que significa promover entre sus estudiantes iniciativas de propuestas de proyectos que desarrollar en relación con situaciones reales

de la vida; además, tienen que hacerlo de manera que los alumnos colaboren entre ellos, promoviendo la investigación y la autonomía de los estudiantes, así como su participación en tareas concretas.

Algunos docentes consideran que con la reforma el maestro ya no es esencial en los aprendizajes de sus alumnos, sino un guía; pero al mismo tiempo temen que el alumno los supere en conocimientos. En el docente hay un imaginario de que el maestro es quien debe tener todo el conocimiento que el alumno debe recibir, considera que el alumno, al tener acceso a la tecnología, al internet, puede contar con más información que el propio maestro. El inicio de una reforma y sus complejidades ponen en evidencia la inseguridad, que se convierte, además, en incertidumbre (Hargreaves, 2012).

Para otros maestros la reforma ha significado un cambio de paradigma, de una manera lineal a una más holística. Por ejemplo, un entrevistado señaló: “pues siempre se trabajaba siguiendo un programa, haciendo una planeación. Siento que sí había que meterse a un formato, y trabajar exactamente lo que el programa iba manejando” (FFG-4).

El cuadro 3 resume esquemáticamente un comparativo entre las consideraciones docentes, acerca de sus procedimientos didácticos.

CUADRO 3

Comparativo entre lineamientos didácticos de los docentes entrevistados, antes y después de la RIEB

Didáctica antes de la RIEB 2009	Didáctica con la RIEB de 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Seguía un programa • Realizaba una planeación • “Siente” que debía meterse en un formato • Que debía trabajar exactamente lo que el programa iba manejando • “Seguir una ruta” • Adecuar actividades a la región 	<ul style="list-style-type: none"> • “Siente” más libertad • Al inicio se sentía perdido • Resistencia al cambio • Inseguridades, pues con la reforma no puede ver “hasta dónde llegó el alumno” • Ahora no puedo medir una competencia, como lo hacía con un contenido • La competencia se da más, te dice realmente lo que aprende el alumno • El alumno aplica realmente lo que sabe • Les digo a mis alumnos que me voy a dar cuenta cuando los vea unos ingenieros, arquitectos...

En el cuadro 3 podemos observar que los docentes están cambiando al dejar de centrarse en los contenidos y en un trabajo estricto y secuenciado por el que debían transitar tanto el alumno como el maestro, para, ahora, estar más cerca y al pendiente de sus estudiantes y acompañarlos y apoyarlos en el desarrollo de sus competencias.

El enfoque por competencias y el trabajo docente

Los docentes han ido tejiendo su comprensión sobre lo que son las competencias, los aprendizajes de sus alumnos, su contexto de enseñanza y sus experiencias de trabajo áulico, para implementar estrategias didácticas que favorezcan el logro de las competencias en cada uno de sus alumnos.

Aunque se cuenta con referencias amplias sobre la naturaleza de las competencias en educación, resulta insuficiente el conocimiento sistemático y reportado sobre la forma en que los docentes trabajan las competencias en el aula, como para apoyar más efectivamente su trabajo práctico; si bien hay acuerdo en que una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en una determinada situación, que se apoya en los conocimientos pero que no se limita a ellos.

Entre los impactos que el enfoque por competencias ha tenido en los trabajos áulicos, están el que los alumnos juegan un rol cada vez más activo en la interacción con sus compañeros, y que los alumnos van adquiriendo mayor conciencia de sus aprendizajes, de lo que hacen en general y de lo que hacen exitosamente.

De igual manera, desde el trabajo por competencias en el aula escolar, los alumnos toman la palabra para recibir más información y retroalimentación de sus actividades y/o respuestas, y por lo tanto se enfrentan de manera más natural a los conflictos cognitivos.

En relación con los maestros participantes en el estudio ellos meditan:

Pues yo creo que... yo no lo veo como una exigencia. Yo lo veo como centrar el trabajo, es el hacer, o sea ¿para qué estoy haciendo yo esto?

Es el ¿por qué? y es el ¿para qué? (FMH-5).

[En el trabajo por competencias] se le da la oportunidad al alumno de que se exprese, de que participe, el niño tiene más libertad... (FFE-6).

Yo los veo que están trabajando, entre ellos están descubriendo, se están ayudando, ya si tienen duda, ya es cuando acude el maestro, es más acercamiento entre maestro y alumno (FFE-7).

Pero el tipo de actividades que se están dando hace que la relación sea aún más cercana, ha cambiado la forma de trabajo, el desempeño docente (FMD-8).

Para otros docentes trabajar por competencias requiere más imaginación, más creatividad por parte del docente, porque es necesario incluir más y diversas estrategias y modificar las que no funcionan, porque ahora se trabaja por proyectos.

Procedimientos didácticos en la asignatura de Español

En el perfil de egreso de la educación básica primaria el lenguaje constituye un punto central; la asignatura de Español está reservada con 360 horas anuales y nueve semanales, además de vincularse con otras asignaturas.

Los lenguajes oral y escrito resultan primordiales para los seres humanos, pues, por nuestra naturaleza biológica, somos seres interpretantes de la vida que vivimos, en la cual empleamos la explicación como resultado de estas interpretaciones.

La asignatura de Español está organizada de la siguiente manera: su “eje articulador” son las *prácticas sociales del lenguaje*, tanto oral como escrito, en los siguientes ámbitos: el de *estudio*, que comprende textos académicos, investigación, organización, registro de información procedente de diferentes medios; el ámbito de la *literatura*, dirigido al aprecio del aspecto estético de la lengua a través de obras literarias, así como a la producción de textos por parte de los estudiantes; el tercer ámbito que da orientación al programa es el de la *participación comunitaria y familiar* referidas al uso social de diversos escritos empleados en la vida diaria, como el periódico, formularios, y otros.

De ahí el interés en aproximarnos a esta asignatura por medio del trabajo de indagación; por otro lado, el interés se incrementa ante las serias dificultades que aún hoy siguen presentándose en los estudiantes en torno a esta asignatura, y que repercuten en el desarrollo académico posterior de los estudiantes incluso en la universidad.

Los docentes, ante los cambios curriculares, llevan a cabo un tejido entre su experiencia y bagaje profesional y los nuevos retos que la reforma les presenta en relación con su quehacer didáctico, al mismo tiempo que buscan el acopio de nuevas estrategias y el intercambio con colegas; todo ello para enfrentar y asumir sus tareas desde un punto de mayor seguridad para ellos y en espera de mejores resultados para sus estudiantes.

Los profesores están conscientes y enfatizan que siguen teniendo el problema de la competencia lectora, y que los proyectos que han realizado en las escuelas no les han funcionado, pues consideran que no fomentan suficientemente la lectura:

tiene mucho que ver con la exposición y con la lectura que no fomentamos, o sea, tratamos de hacer algo que no es un hábito, tratamos de darnos ese brinco a que es leer por leer nada más, pero no leer para aprender, no leer para desarrollar habilidades, no nada más porque tiene que leer para poder contestar algunas preguntas, para tratar algún tema, no sé, pero no por gusto, no por placer. Entonces esa situación nos ha creado mucho problema en la escuela (FFG-6).

Llegan los niños a sexto y llegan sin saber leer, sí me repiten, sí van dándole ahí pero no es una lectura de comprensión, entonces eso les ha fallado mucho, en los exámenes fallan por eso. Dices ¿por qué no contestan si sabían eso?, pues porque no entendieron lo que les preguntaron (FFG-7).

En los ejemplos del cuadro 4 observamos semejanzas en su posición y/o comprensión de la finalidad y alcances de la asignatura de Español dentro del currículum y para los estudiantes; se ve fundamentalmente como un objeto, una materia que los alumnos deben cursar, y no como un vehículo de amplios alcances, especialmente hacia la búsqueda del disfrute de la lectura.

CUADRO 4

Procedimientos didácticos para la enseñanza del español empleados por los docentes entrevistados a modo de ejemplo

Español en 6º grado (ejemplo 1)	Español en 6º grado (ejemplo 2)
<ul style="list-style-type: none">• Recurre a las técnicas Freinet del texto libre, para fomentar el interés por escribir y leer.• Parte del programa y trata de vincularlo a las demás asignaturas, por ejemplo con Historia.• Emplea dinámicas, por ejemplo en Historia carteles, analogías; Español con cuestionarios elaborados por los alumnos, igual con Geografía.• Trabajo en equipos.• En general trata de vincular Español con dos o tres asignaturas al mismo tiempo o de manera estructurada.• Lo que tiene Español es más teoría.	<ul style="list-style-type: none">• Tomar en cuenta el uso del español.• Uso de la lengua oral y escrita en diferentes modalidades.• Que el niño sepa producir texto y que lleguen a su destino.• Que el niño pueda leerlos y disfrutar de ellos.• Que el niño pueda intervenir en conversaciones, con participación oral.• Aprender a escuchar a los demás compañeros.• Competencia comunicativa: que el niño se adapte al contexto, que escoja el vocabulario adecuado.• “Temas de reflexión”: que sepan que existen adverbios y que sirven como conectivos de un párrafo con otro. Personajes y su función, por ejemplo en una obra de teatro. El uso del punto, acotaciones entre paréntesis, para darle una estructura, para dar claridad al mensaje, la corrección del texto es muy importante.• Exposición de temas.• Representaciones de la vida cotidiana.• El Español se puede relacionar con otras asignaturas: es un objeto de apoyo en la claridad con otras materias.

Por otro lado, el interés y preocupación está finalmente en el contenido y en lo curricular, y menos explicitado el trabajo con los alumnos, en la dinámica grupal, que son aspectos primordiales en una tarea didáctica docente.

Sin embargo, reconocemos que para poder visualizar y comprender el trabajo docente desde la perspectiva de las competencias, la vía idónea sería una investigación de corte etnográfico.

Un comentario ilustra las situaciones que viven los maestros, con respecto a la asignatura de Español, en relación con las condiciones de sus alumnos (el énfasis es mío):

Es muy interesante que los niños conocen el lenguaje, conocen el español ¿verdad?, es su lengua materna y lo saben trabajar, pero no tienen los espacios a veces para hacerlo, *el único espacio para escri-*

bir, leer y redactar es el salón de clases, entonces se limita mucho (FMB-10).

Los docentes y sus estudiantes

Las exigencias de trabajar el plan de estudios por competencias dan lugar a que el docente incursione en su quehacer didáctico por otras vías, en especial a través del trabajo en equipo; es decir, del *aprendizaje colaborativo*, que enfatiza la colaboración entre pares (Díaz Barriga, 2009b); esto conlleva ventajas para los alumnos, quienes interactúan más entre sí y aprenden a trabajar en equipo al interactuar con las diversas personalidades de los integrantes del grupo.

Por otro lado, no menos importante es el hecho de que el docente puede atender de manera más individual y diversificada a los integrantes del grupo escolar, puede realizar intercambios afectivos con sus alumnos, conocerlos más y disminuir la ansiedad docente de estar frente a todo el grupo atendiendo a todos al mismo tiempo; y, en consecuencia, puede sentirse menos “cansado” o agobiado y con menor estrés en su tarea cotidiana.

Al respecto los docentes confirman que el trabajo, la relación y percepción de sus alumnos a través de esta propuesta curricular se ha modificado, ya que hay más acercamiento con los alumnos y los ven de otra manera. Sin embargo, las condiciones económicas y culturales de sus estudiantes dificultan la promoción de lo que la reforma postula respecto a los aprendizajes por competencias, como vemos en el siguiente comentario:

Básicamente lo que se ha modificado es la dirección de la clase: se les piden unas investigaciones, el niño tiene que ser investigador igual que nosotros. Eh... a lo mejor un problema que yo observo es que sí hay entre los niños, dentro de los 30 niños hay algunos que tienen acceso a materiales o enciclopedias como *Encarta*, o tienen acceso a internet, pero tenemos otros que ni tienen internet ni tienen *Encarta* ni tienen computadora. Hay lugares donde los recursos son muy limitados y tienen acceso a poca tecnología para hacerse de información (EMA-5).

Sin embargo, los docentes recapacitan:

Soy muy afectuoso con mis niños, mientras no haya involucramiento emocional con el niño no se da la magia del aprendizaje... el maestro... seguimos siendo muy importantes dentro de la vida de los niños, porque el padre de familia le dice a uno: “maestro hágale entender por favor, porque yo le digo y dice que no, porque mi profe dice que así” (FMH-8-IT).

Las evaluaciones

A través de esta nueva propuesta curricular se busca principalmente la evaluación por rúbricas, que es una guía de criterios de valoración en el desempeño de cada alumno y es empleada principalmente en la evaluación de proyectos escolares desarrollados por los estudiantes.

Aunque también se emplea la evaluación por portafolios, lo cual se denomina en la literatura como evaluación auténtica porque se basa en los desempeños específicos de los alumnos; se trata de lo que éstos son capaces de realizar mediante los procesos de enseñanza, previa guía de los estándares de buenos desempeños.

De acuerdo con los maestros, el problema al emplear las rúbricas en la valoración de los aprendizajes esperados por los alumnos está en la interpretación de los datos que arrojan los instrumentos o medios empleados por la evaluación, pero también en que los docentes guardan los resultados del proceso, sin considerarlos en la retroalimentación de sus estudiantes:

[Las evaluaciones son] muy concretas. Que estamos evaluando los aprendizajes de manera consciente, el chiste, la interpretación que nosotros le damos a estos instrumentos una vez llenado y que además sea con resultados, porque el docente... es que si llena la rúbrica, llena la lista de cotejo y ya la guarda y luego vuelve a llenar otra rúbrica y otra de cotejo con su nuevo proyecto, pero la información que arrojan estas rúbricas anteriores no la está manejando el docente (FMMB5).

Es decir que, al parecer, el maestro, no emplea los resultados para valorar su propio desempeño docente, con lo que se abre la interrogante ¿qué hace el docente con las evaluaciones de sus alumnos en relación con su propio ejercicio profesional?

El docente se enfrenta al doble mensaje que el sistema educativo le envía. Por un lado se le pide que apoye al alumno en el desarrollo de competencias, las cuales no le resultan claras, pues son amplias y se dan a lo largo de la vida, por lo que recurre a los aprendizajes esperados y con ellos va elaborando un registro detallado de los avances de sus estudiantes, que le facilitan la evaluación, pero que, sin embargo, poco le ayudan (debido a los tiempos de implementación del currículum) a retroalimentar los aprendizajes y competencias de sus estudiantes. Por otro lado, el mismo sistema educativo le exige promover la memorización de contenidos para que los estudiantes puedan responder a pruebas masivas, que deben ser aplicadas por el sistema; finalmente, el docente se encuentra ante una paradoja frente a la evaluación y sus alcances como retroalimentación de los aprendizajes para sus estudiantes.

La esencia del cambio educativo ante la RIEB

Del estudio del material obtenido por medio de entrevistas realizadas a los docentes podemos afirmar que el maestro se colocó en otro lugar frente a su práctica docente, a partir de los requerimientos planteados en la reforma educativa; si bien la reforma constituye, por su naturaleza, un cambio, una modificación educativa, la entrada del docente en este proceso dio lugar a la movilización dentro de sí de algunos vértices de su trabajo pedagógico, cuyo centro está en los intercambios con sus estudiantes. De tales intercambios sobresalen los siguientes:

- a) La manera de concebir el papel que corresponde desempeñar a los alumnos, que pasa de verlos como personas presentes en el salón de clases a verlos como sujetos independientes, pensantes, actuantes e interactuantes en una dinámica grupal.

- b) El docente se ve obligado a abandonar las concepciones sobre su papel en el aula, para considerar como suya la tarea del aprendizaje de los alumnos, es decir, que de lo que él haga depende completamente el avance del alumno; ésa es su responsabilidad.
- c) Esta situación lo obliga a buscar una atención más cercana a sus estudiantes, a interactuar con ellos y especialmente a aprender de ellos.
- d) Estos cambios abren la posibilidad de que el maestro pueda despertar en sí mismo la pasión por enseñar y el disfrute de acompañar a sus estudiantes en este proceso creativo y personal de aprender, de conocer.

CONSIDERACIONES FINALES

Los efectos, alcances y limitaciones de la puesta en marcha de una reforma educativa pueden conocerse en gran medida a través del trabajo de los docentes, y este conocimiento necesita de su mirada, de su reflexión y especialmente de su voz.

El docente se enfrenta a una nueva reforma educativa en un traslape entre su trabajo frente a grupo y el conocimiento y comprensión de la propia reforma; mientras está trabajando con sus alumnos debe acudir a las reuniones para conocer los nuevos lineamientos y ponerlos en marcha lo antes posible.

El docente debe asumir las modificaciones a su trabajo a partir de una propuesta de reforma educativa en los tiempos políticos de su implementación, desfasados de las necesidades y tiempos requeridos por los docentes para una mayor reflexión conceptual; y actuar con menos ansiedad sobre las nuevas propuestas curriculares, en este caso, el trabajo por competencias.

Las autoridades responsables de la generalización y difusión de una nueva reforma educativa deberían considerar las diferencias entre los docentes de mayor antigüedad y experiencia en las aulas y los de menor experiencia, pues en este estudio encontramos tales diferencias y, al parecer, este aspecto no ha merecido una reflexión por parte de aquellos que diseñan y ponen en marcha los primeros pasos

en una reforma. De acuerdo con su edad y género, los y las docentes asumen de manera diferenciada actitudes y apreciaciones sobre la reforma educativa. Se requieren más estudios al respecto.

De la misma manera, poco conocemos sobre las emociones de los docentes ante los cambios educativos, y por lo tanto necesitamos ampliar ese conocimiento para continuar apoyándolos.

En cuanto a los docentes, éstos deberían asumir un papel más activo ante los cambios educativos que se proponen a través de una reforma, a fin de facilitar su comprensión y aceptación frente a dichos cambios, ya que son necesarios para mejorar la educación en general y los desempeños docentes en particular.

El docente lleva a cabo un haz de adaptaciones de trabajo en la puesta en marcha de una reforma educativa, de acuerdo con las condiciones y contextos donde ejerce su profesión; éstos se deben conocer, para comprender mejor las dimensiones del trabajo y desempeño docente.

De manera más particular señalamos lo siguiente:

- Ante la dificultad de establecer una reforma curricular más horizontal, es necesario revisar los mecanismos que la autoridad educativa asume para hacerla llegar a los docentes.
- Es necesario tomar en cuenta la integración, interacción e intercomunicación entre docentes de diferentes edades y antigüedad, con miras a la socialización e intercambio de experiencias.
- Es necesario ampliar los tiempos para la asimilación y comprensión de la reforma, así como generar algunas prácticas previas a su puesta en marcha formal con los alumnos; ello resulta imprescindible para el desarrollo de una tarea educativa del docente exitoso.
- Frente a estas condiciones, el docente demanda, en principio, más tiempo para asimilar los cambios e incorporarlos a sus estructuras de desempeño profesional y, por ende, más apoyos del sistema educativo, mayor acompañamiento.
- Sería importante proporcionar espacios e información sobre el estado de discusión teórica de los fundamentos de la reforma; de otra manera el aspecto teórico se queda en lo individual y puede

crear en el docente más inseguridad e inestabilidad en relación con su actividad.

- Debe asumirse que, en última instancia, el docente es el responsable de hacer real una reforma en su salón de clases, lo que se convierte en un deber y una exigencia que le pueden resultar gratificantes en la medida en que la conoce y la comparte con otros colegas.
- El docente requiere asimilar de manera más consciente los cambios curriculares a sus experiencias profesionales y a sus características personales de desempeño, así como decidir con qué se queda de lo nuevo y qué conserva de lo anterior.
- El docente tiene que buscar cierto equilibrio frente a las inconsistencias que el mismo sistema educativo, por su organización, le impone ante los cambios.
- El docente requiere reflexionar, enfrentar y discutir acerca de los dobles mensajes que envía el sistema; por un lado, desarrollar competencias en sus alumnos y, por otro, prepararlos para pruebas masivas que exigen memorización de contenidos.
- A lo anterior se suma la propia experiencia de sus alumnos de sexto grado, con un bagaje estructural en sus formas de aprender y responder a sus maestros, pues, conforme al desarrollo de competencias, la iniciativa y trabajo personal de cada alumno dentro de sus circunstancias son imprescindibles para su progreso en la consolidación de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (comp.) (2000), *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- Adelman, N. y K. Panton (2003), “Los docentes, el tiempo y la reforma escolar”, en A. Hergreaves (comp.), *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 138-162.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Bertaux, D. (2005), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, núm. 29, pp. 1-22.

- Bruce, J., T. Good e I. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.
- Cuevas, Y. (2011), “La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/ UANL/UNAM (CD).
- Day, Ch. (2005), *Formar docentes*, Madrid, Narcea.
- Díaz-Barriga, Á. (2006), “El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. xxviii, núm. 111, pp. 7-36.
- _____ (2009a), “Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/UNISON (CD).
- _____ (2009b), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (2013), “TIC en el aula. Impacto en la planeación didáctica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. iv, núm. 10, pp. 3-21, <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>>, consultado el 10 de julio, 2013.
- Díaz-Barriga, Á. y C. Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, pp. 19-41.
- Domínguez, C. (2010), “El proceso interpretativo en la investigación cualitativa”, en S. Tlapapal y P. Barrera (comps.), *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 127-161.
- _____ (2011a), “La persona del maestro: implicaciones del trabajo docente”, *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE/UANL/UNAM (CD).
- _____ (2011b), “El maestro como persona y sus historias de docencia: conocer y comprender al maestro”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, núm. 2, pp. 25-45.
- Esteve, J. (2007), “Identidad y desafíos de la condición docente”, en E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-70.

- Fullan, M. y A. Hargreaves (2000), *La escuela que queremos*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Hargreaves, A. (2003), *Replantar el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2012), “Cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”, *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-69.
- Huberman, M. (2005), “Trabajando con narrativas biográficas”, en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 183-235.
- Ito, M. y B. Vargas (2005), *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*, México, UNAM/Porrúa.
- Labarca, N., J. Ferrer y E. Villegas (2006), “Cambio organizacional: aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 1, pp. 62-71.
- Long, N. (2007), *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, México, El Colegio de San Luis/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Merlinsky, G. (2006), “La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado”, *Cinta de Moebio*, núm. 27, pp. 27-33, <<http://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.pdf>>, consultado el 6 de abril, 2008.
- RIEB (2009a), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 1: Elementos básicos*, México, SEP/UNAM.
- (2009b), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula*, México, SEP/UNAM.
- (2010), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 3: Evaluación y estrategias didácticas*, México, SEP/UNAM.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, <<http://www.básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/pse2007>>, consultado el 10 de noviembre, 2011.

- _____ (2009), *Plan de Estudios 2009, Educación básica, Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Stake, E. (2005), *Investigación en estudios de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, CAB/Magisterio Nacional, pp. 1-86.
- _____ (2005), *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.