



La didáctica de docentes de sexto grado en el marco de la Reforma Integral de la Educación 2009.

Carolina Domínguez Castillo
 Universidad Pedagógica Nacional
carolinad@ch.cablemas.com

RESÚMEN

Se presentan avances de investigación de corte cualitativo, estudio de caso, sobre la didáctica de los docentes de sexto grado; la investigación se inscribe en un proyecto colectivo más amplio, cuyo interés está en el impacto de la Reforma Integral de la Educación básica 2009 en los docentes de primaria. El punto focal está en cómo perciben, los docentes los cambios didácticos en su enseñanza; uno de los objetivos es conocer las reflexiones docentes sobre los retos que le exige en su práctica las propuestas curriculares. Se ha empleado la entrevista a profundidad, y utilizado las técnicas y procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, en sus primeras fases. El docente, se vive frente a la reforma, ante un deber y una exigencia; sin embargo requiere asimilar de manera más consciente y sin culpa, los cambios curriculares a sus experiencias profesionales y a sus características personales de desempeño y decidir con qué se queda de lo nuevo y qué dejar de lo anterior.

PALABRAS CLAVE

Prácticas Pedagógicas, Educación a Distancia, Reflexión.

INTRODUCCIÓN

Se ha puesto en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica 2009; durante el 2010 los docentes se han preparado para su implementación, al respecto surgen preguntas como las siguientes: ¿De qué maneras y con qué recursos el docente de





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



sexto grado ha asumido la propuesta de la Reforma Integral de la Educación básica 2009? ¿Qué le representa en el ejercicio de su profesión docente? ¿A qué retos de enfrenta y cómo la asume? ¿Cómo han respondido los estudiantes que finalizan el ciclo de enseñanza básico, ante las nuevas propuestas? En definitiva es el docente quien está al frente de los cambios curriculares y quien debe ponerlos en marcha, conocer estos procesos de cambio que experimenta y asume el docente desde su accionar, es el punto de interés de la investigación en proceso, en especial la didáctica que desarrollan a través de la asignatura de español, para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

En este espacio, daremos cuenta de los primeros avances de la investigación cualitativa, a través de las entrevistas a profundidad que se han realizado hasta el presente.

La investigación se inscribe en un proyecto colectivo más amplio, que incluye varios estados de la república, cuyo interés está en el impacto de la Reforma Integral de la Educación básica 2009 en los docentes de primaria.

Cada reforma educativa representa para los docentes nuevas exigencias aunadas a los cambios curriculares propuestos; así como resistencias, tensiones, tribulaciones y conflictos con sus saberes y experiencias hasta entonces apreciadas; es de ahí que surge el interés en esta investigación.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Procedu); 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” (p.21); sin embargo, “aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos...” (Díaz Barriga, 2006:20); aunado a ello, se presentan otras





posibles dificultades para el docente, como es el considerar, las competencias de lectura y escritura, de acuerdo con la distinción de Díaz Barriga (2006) entre las competencias genéricas, que consisten en educación básica, el formar como un instrumento que permite el acceso general a la cultura; las cuales presentan dos problemas: “en primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia...” (Díaz Barriga, 2006:22); en segundo lugar, su grado de generalidad es muy amplio, que no orienta la formulación del plan.

En cuanto a los estudios sobre las reformas educativas, plantean las condiciones en que se encuentran los docentes frente a estas reformas, tal es el caso de Torres (2000) quien afirma, que, “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)

También encontramos el trabajo de Díaz Barriga e Inclán (2001), quienes refieren que las reformas educativas son pensadas desde arriba, además de que los estados al bajar las mismas hasta los docentes se enfrentan a las dificultades que representa el bajar la reforma a los docentes de todo el país; donde los maestros acuden a cursos que van dándose en forma de racimo.

“Finalmente, gran parte de las reformas ‘pasan’ o cruzan el trabajo de los docentes, desde la modificación de contenidos, libros de texto y organización curricular, incorporación de nuevos actores o modalidades de formación, actualización, permanencia, condiciones laborales, jornadas de trabajo, salario e incentivos” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:13)

Estos autores, también reconocen que hay pocos trabajos que den cuenta de los encuentros entre las políticas y los actores en la cotidianeidad y puesta en práctica (Díaz Barriga e Inclán, 2001), pues “... el docente va perdiendo su propia perspectiva profesional de su trabajo, considerando que su tarea es ‘aplicar’ aquello que a nivel central se establece para el sistema” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:15)





Si una de las tareas primordiales de los docentes es su trabajo didáctico, nos preguntamos ¿cómo lo conciben? ¿Qué toman en cuenta para desarrollarlo? ¿de qué manera se retroalimentan?, éstas entre otras cuestiones son importantes pues como plantea Díaz Barriga (1998) al recuperar el devenir histórico de la didáctica, ésta deja de encasillarse en un plano instrumental y de seguimiento de un método, para concebirla desde “..una visión antinormativa de la didáctica requiere de la formación y creatividad docentes; contrariamente, las propuestas instrumentales han mostrado que son a todas luces insuficientes para mejorar el funcionamiento educativo” (Díaz Barriga, 1998:12); de tal manera que cada docente construya su propuesta de trabajo acorde a sus contextos.

Conocer estas particularidades del trabajo docente a través de una investigación cualitativa que de cuenta a detalle del trabajo docente, en el contexto de la reforma educativa es de primordial importancia y más de su difusión a manera de ejemplo e incentivación para otros docentes, siguiendo a Díaz Barriga (2006).

¿Pero de qué docentes y de qué manera? Aquí se propone partir de las formas de trabajo de los mejores profesores, reconocidos por sus pares, al seguir el trabajo de Kein Bain (2005), quien considero para su investigación¹ a profesores extraordinarios² reconocidos como buenos docentes desde diversas ópticas; pues no todas las evidencias, eran aplicables para todos los profesores; éstas según Bain, van a depender 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, quién la vive, quién cuenta con los antecedentes que le llevan a concebir de cierta manera su accionar y manera de procede en consecuencia, para ello consideramos los planeamientos de Norman Long(2007), quien plantea la necesidad de entender los procesos en términos del actor,

¹ La investigación de Kain Bain y su equipo (2005), se llevó a cabo a lo largo de 15 años.

² Kain Bain , en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2005), 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” (p.15)





sujeto responsable,, su concepto de actor difiere del de individualismos al incorporar el entorno sociocultural y la mediación de las comunidades epistémicas como componentes esenciales es la definición de las situaciones e intereses.

Con base en lo antes expuesto, la interrogante que guía el estudio es: **¿Cómo perciben, los docentes de 6º de primaria los cambios didácticos en la enseñanza del Español desde la Reforma Educativa de Educación Básica 2009?** Y uno de los objetivos es: Conocer las reflexiones docentes sobre los **retos** que le exige en su práctica las propuestas en la enseñanza de español, en el marco de la RIEB 2009.

METODOLOGÍA.

La investigación se inscribe en la tradición cualitativa, se trata de un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas se denomina *estudio de caso colectivo* (Stake, 2005). Comprende dos ámbitos entrelazados, las entrevistas a profundidad y el trabajo etnográfico, aunque éste también incluye la observación y las entrevistas, que retroalimentan la indagatoria.

En un primer momento se realizan entrevistas a profundidad, con el propósito de conocer las experiencias, el quehacer, percepciones, valoraciones, sentimientos y retos que le representan al docente de sexto grado la puesta en marcha de la reforma integral de la educación; sobre éstos avances se pretende dar cuenta, con el presente trabajo.

Se emplea la perspectiva metodológica de *historia oral temática* (Aceves, 1998) con la participación de profesores de primaria: Donde una *historia oral temática* se constituye más por un conjunto amplio y heterogéneo de relatos de vida que mediante una sola historia de vida. (Aceves, 1998, p. 211).

La población de nuestro interés son los maestros y maestras de primaria, en servicio frente a grupo del estado de Chihuahua; y específicamente aquellos ubicados en la ciudad de Chihuahua.

Con la entrevista a profundidad se busca sondear no sólo las experiencias de los entrevistados, sino también los significados que estos les atribuyen.





Para el análisis e interpretación se emplean las técnicas y procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para desarrollar la teoría fundamentada, cuyo antecedente está en el trabajo de Glasser y Strauss (1967) y su descubrimiento de la teoría fundamentada, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo.

Strauss y Corbin (2002) proponen una serie de técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Son dos las alternativas a las que se puede llegar por medio del análisis que ellos proponen: a) el desarrollo de una teoría fundamentada en los datos; b) un ordenamiento conceptual, el trabajo se orienta a ésta segunda modalidad.

A partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías, es decir, las construcciones conceptuales que representan fenómenos; en tres niveles de análisis: a) codificación abierta: permite reconocer las propiedades de los datos y sus dimensiones; b) codificación axial: es el proceso de relacionar las categorías y c) codificación selectiva: viene a ser el proceso de integrar y ordenar el entramado conceptual.

RESULTADOS

Dado el espacio, damos cuenta a modo de atisbo, desde la visión del docente, de las siguientes aristas, resultantes de las entrevistas: el docente ante la reforma, su mirada hacia los cambios curriculares, la generalización de la reforma y sus particularidades; es decir, cómo aprecia las estrategias de generalización de la reforma educativa y las exigencias didácticas de trabajar por competencias.

a) El docente ante las reformas educativas

¿Quiénes son los docentes que están implementando la RIEB? Son varios los docentes, que cuentan con una antigüedad de entre 20 y 25 años, ellos se formaron en una normal donde imperaba la mirada conductista, a través de la sistematización de la enseñanza en los años 80.





En el caso de las reformas consideran que el docente es “decisivo” y “clave”, pero requiere de una concientización, sin ésta es imposible llegar a cualquier intento de reforma, a pesar de que en ella se invierten muchos millones.

“(Si) el maestro al llegar a la escuela, al salón de clases no está **convencido**, no esta **consiente**, 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 si 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”

b) ¿Cómo observa los cambios curriculares?

Hay una continuidad y una ruptura en las propuestas curriculares, con respecto principalmente a la reforma de 1993; por ejemplo en matemáticas hay continuidad; se dejó de dar la gramática cultural para darle más importancia al aspecto comunicativo y funcional; es decir, se trata de que los maestros en español tomen en cuenta las practicas usuales del lenguaje que son las maneras en que participamos en comunicarnos, en forma oral o en forma escrita, el escuchar, el leer, el hablar. Y que tiene su uso en diferentes ámbitos.

En español se retoman algunos elementos del plan 93, en tres ámbitos, en cada bloque; los ámbitos son: de estudio, de la literatura y el de la participación comunitaria.

“... 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 he... publicar, tener que leerlos. Si iban a hacer algo tenía que ser con un fin comunicativo, funcional, que sirviera de algo...”

“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 si hubo un cambio muy importante, y ahorita pues es una





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



continuación, lo que se comenzó en el 93 pues ahora ya se presenta ya con mayores avances...”

c) Implementación de la generalización de la RIEB 2009: aportaciones y limitaciones

Una aportación relevante fue la planeación especialmente respecto a la vinculación de las asignaturas; es decir, de 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, al igual que educación artística y música, donde los maestros tienen su propio programa; ahí encontramos un claro oscuro en la implementación de la reforma.

Respecto al estudio de los contenidos; la organización y formas de impartición de la generalización de la reforma al docente; queda muchas veces a la deriva a la mirada del maestro, pues, por ejemplo se invierte bastante tiempo en discusiones que constituyen los marcos de la reforma y no los componentes centrales de la misma.

“Sin embargo... vi que si nos faltó un poquito más de estudiar de... de profundizar en eso porque lo vimos nada más en una 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 como planeamos los maestros los proyectos y como planear, en problemas o como se planea el estudio de casos.”

Considera que los tiempos de generalización 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 3 días es muy poco, cada tres meses 3 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 3 o 4 de la tarde, pues eran condiciones muy difíciles para... no se propicia el aprendizaje.”

d) Exigencias didácticas al trabajar por competencias

Una primera preocupación es la evaluación, donde español y matemáticas es más fácil evaluar y trabajar; pero no así Geografía o Historia, se les dificulta que hagan un proyecto en esas asignaturas; no consideran que están haciendo un buen trabajo.

Emplean mucho el plan 93 por ejemplo en la línea del tiempo, que se ubique temporalmente, la otra es el concepto de historia de la espacialidad, necesidad de ubicación.

Los niños suelen hacer representaciones teatrales, historietas, pero también aplican cuestionarios.

El tiempo para planear es una limitante.

“... pero... si nos falta tiempo, es que los maestros tenemos muchas ocupaciones y yo pienso que sería muy bueno que nos dieran así por parte de la SEP, pues alguna serie de material complementario donde pudiéramos estar más en ese tipo de estudio de casos o problemas para que los niños los discutan.”

“El trabajar desde la perspectiva por competencias “...pues me ha movido el tapete... me ha hecho reflexionar y ver que no siempre estoy siendo congruente con lo que se nos pide que hagamos, con lo que nos exigen.”

Consideran que las competencias propuestas son muy amplias; pero entonces, revisan y resuelven sus dudas a través de los aprendizajes esperados, pues estos para ellos están muy claros.



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



“Pero le digo, uno como maestro he... requiere más capacitación de cómo vamos a trabajar por competencia, porque a veces se culpa mucho al maestro de que no cambia pero... cuando comenzamos a trabajar con este programa en sexto año ni siquiera nos habían dado una capacitación, la capacitación llego ya...”

“...algunos (maestros) tienen doble plaza y es mucha dificultad. Entonces no crea, a veces no es nada más cuestión de que el maestro quiera, si no que a veces no tenemos mucha claridad de cómo trabajar por competencia y por eso a veces continúa uno trabajando con lo mismo.”

Luego entonces no solo es querer sino que es no poder.....

“Otra dificultad es que también estamos sometidos a la aplicación de examen, he... aquí compramos los exámenes en la sección técnica del gobierno del estado.... entonces a veces tenemos una concepción tan reducida que pensamos que el examen es lo que vale... y trabajamos de acuerdo a lo que nos van a preguntar en el examen que viene siendo más bien contenidos de conocimiento más bien memorísticos”

Por otro lado tiene que evaluar de manera más detallada, tarea por tarea de la conformación de un proyecto por ejemplo.

Finalmente consideran que la propuesta de la reforma es un enfoque nuevo, donde requiere que el maestro estudie más, más cuidado en el diseño de las clases, y constituye un reto, que funciona en la medida en que se entusiasme a los niños para que hagan el trabajo.

CONCLUSIONES

En resumen, por sus palabras el docente, se vive frente a la reforma, ante un deber y una exigencia. El cambio como proceso continuo, presenta sus aristas fuertes y puntos débiles; de igual manera el docente tiene que buscar cierto equilibrio frente a las inconsistencias que el mismo sistema educativo por sus organización le imponen; por un lado el desarrollo de competencias en sus alumnos, las cuales no le resultan claras ,





pues son muy amplias, y recurre a los aprendizajes esperados, con ellos va elaborando un registro detallado de los avances de los estudiantes , que le faciliten la evaluación; pero al mismo tiempo tiene que promover la memorización de contenidos, por el tipo de exámenes que “debe” aplicar; a ello se suma la propia experiencia de sus alumnos con un bagaje estructural en sus formas de aprender y responder a sus maestros; pues ha cursado 5 años de la “misma” manera, esto hace que no respondan como el maestro espera conforme al desarrollo de competencias donde la iniciativa y trabajo personal de cada alumno dentro de sus circunstancias, son imprescindibles.

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 al sistema educativo, mayor acompañamiento.

El docente requiere asimilar de manera más consciente y sin culpa, los **cambios** curriculares a sus experiencias profesionales y a sus características personales de desempeño y decidir con qué se queda de lo nuevo y qué dejar de lo anterior.

REFERENCIAS

- Aceves, Lozano. J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Á. J. Galindo, Cáceres J. Técnicas de investigación. En: *Sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Pearson y Addison Wesley Longman.
- Bein, K. (2005) Lo que hacen los mejores profesores de Universidad, Barcelona, España.
- Díaz Barriga, A.(1998) La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos, en: *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XX, Núms. 79-80, pp. 5-29.
- Díaz Barriga, A. & Inclán C. (2001), El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, *Revista Iberoamericana de Educación* no. 25 enero-abril 2001, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Díaz Barriga, A. (2006), *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1997). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies or Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



- Long, N. (2007) *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México, COLSAN y CIESAS.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. **D.O.F. 17/01/08**
- Stake, R. E. (2005). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Colombia, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la 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/Editorial Magisterio Nacional.