



LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA ANTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Celia Carrera Hernández
carrera.celia@gmail.com

Juan Carlos Maldonado Payán
jcarlosmaldonado7@hotmail.com

José Luis Aguirre Sáenz
joluasa@hotmail.com

Resumen

En los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas mexicanas durante la última década, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula (Díaz Barriga, 2010). Con el propósito de identificar cómo los profesores de educación básica implementan el currículo, se consideraron las variables: conocimiento teórico-práctico, dificultades que enfrentan durante el proceso de implementación, conocimiento que requieren y la forma como el conocimiento influye en el desarrollo de la práctica docente. La investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso múltiple cuyo objetivo fue analizar e interpretar el conocimiento que tienen los profesores sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), respecto a la realidad donde se pone en práctica. Se desarrolló en la región serrana y en la Ciudad de Chihuahua. Participaron 142 profesores de educación básica. Se utilizaron la observación y encuesta para recuperar la información. Los hallazgos encontrados permitieron establecer comparaciones entre los dos casos reflejando diferencias y elementos comunes respecto a las condiciones en la implementación y el conocimiento teórico-práctico, además se apreciaron rasgos de desigualdad que ponen en desventaja la educación de la región serrana frente a la de la ciudad.

Palabras clave: currículo, conocimiento, implementación, profesores, desigualdad.



Introducción

En México se observa, que las instancias que administran la educación, suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula, traducidos en conocimientos teóricos y prácticos, como herramientas para el logro de los propósitos de la educación y del propio diseño.

El proceso de dar a conocer a los profesores la nueva propuesta curricular sigue un formato tradicionalista, a pesar del abordaje que se hace de las teorías constructivistas como principales motores de la transformación educativa; la escasa recuperación de experiencias y prácticas docentes y el papel asignado a los docentes como receptores del conocimiento, los pone frente ante un discurso descontextualizado y una práctica profesional desvinculada del sustento teórico de la RIEB.

La praxis de los profesores sustentada en los conocimientos teóricos y prácticos, donde los primeros tienen que ver con una formación pedagógica en la que se revisan conceptos, principios y teorías psicopedagógicas a través de procesos de capacitación y profesionalización, por otro lado el conocimiento práctico es producto de su experiencia como docente a partir de procesos de reflexión sobre la pertinencia de sus acciones y los resultados de la docencia en el aprendizaje de los alumnos. Estos conocimientos son recursos que utilizan los profesores al implementar el currículo y que influyen en el logro de los propósitos establecidos.

Sin embargo, el conocimiento teórico-práctico no es suficiente para implementar un currículo con fundamentos teóricos que requieren niveles de análisis complejos y de recuperación de experiencias individuales y colectivas en contextos específicos, por lo que los profesores enfrentan problemas para implementar la RIEB durante el desarrollo de la práctica docente. Debido a lo anterior se planteó lo siguiente: ¿Cómo implementan los profesores de Educación Básica la RIEB en la Ciudad de Chihuahua y la Región Serrana?



Se buscó conocer la forma en que se implementa la RIEB en Educación Primaria y comparar las variables conocimiento teórico-práctico, dificultades de los profesores al implementar la RIEB y la forma en la que se implementa el currículo. Se estudiaron dos regiones del Estado de Chihuahua: Ciudad de Chihuahua y la Región Serrana. Se utilizaron las técnicas de la observación y la encuesta. Se observaron las prácticas de los profesores a partir de videos con el propósito de identificar el conocimiento teórico aplicado en la realidad del aula. Se aplicaron cuestionarios para identificar el conocimiento que tienen sobre la RIEB, para comparar los resultados entre las dos regiones se utilizó la T de students en el software estadístico SPSS V. 15 con los datos arrojados por el cuestionario, se analizaron los videos con la metodología de la práctica videograbada.

Se encontraron diferencias significativas entre ambas regiones y un alto nivel de desconocimiento sobre la RIEB, lo cual refleja una serie de problemas que los profesores identifican y que obstaculizan la implementación del currículo.

Fundamentación teórica

La escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículo, por lo que diseña líneas generales de adaptación del programa a las exigencias del contexto social, institucional, personal y define las prioridades. Es el profesor que lleva a la práctica esas previsiones. Únicamente él puede adoptar decisiones específicas ya referidas al curso. El realiza la síntesis de lo general (programa), lo situacional (programa escolar) y lo próximo (contexto del aula, contenidos, tareas). El profesor ha de apostar decididamente por ser él mismo codiseñador y gestor de su propio trabajo del aula.

Se consideró como sustento teórico a la teoría del currículo como *autorrealización* ya que se pretende reconocer las opiniones y conocimiento de los profesores respecto al currículo formal de educación básica para que puedan realizar sugerencias y mejorar el diseño.

La razón de estudiar el currículo y teorizar sobre él es mejorar la práctica. Las teorías del currículo son teorías sobre cómo resolver los problemas del currículo (Reid, 1979). La teoría del currículo puede aportar el fundamento estratégico y moral para enfrentarse a los problemas del





currículo y a la mejora de la educación, entendiendo que no es una teoría la que mejora en sí la práctica, pero puede dar recursos para evitar caminos equivocados lo mismo que la estética no produce arte, pero proporciona elementos de juicio para superar las limitaciones y seguir buscando en la práctica.

Analizar el currículo como proceso, que consiste en identificar los elementos críticos y positivos durante su implementación.

El currículo formal que se implementa en la educación básica obedece a la propuesta curricular de la RIEB, ya que México está pasando por un proceso de transformación, el cual, se debe a múltiples cambios que se han ido dando desde un marco internacional. Estos cambios generados en un contexto mundial, también obedecen a situaciones propias de cambios en las sociedades actuales; y por consiguiente, la función de la educación sobre todo la Educación Básica, a nivel internacional retoma un rumbo que se define como un nuevo modelo educativo. Estos cambios propuestos fueron presentados en diversos documentos y acuerdos elaborados por organismos internacionales como la UNESCO. Así pues, este cambio en la educación que se plantea a nivel internacional ha tenido impacto en México.

En México, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) reorienta los planes y programas de estudio de educación básica; propone como principal estrategia para la consecución de sus objetivos retomar la noción de competencias, la cual coadyuve a lograr una mayor articulación y eficacia entre educación preescolar, primaria y secundaria.

Por otra parte haciendo un análisis de lo que la RIEB propone, se pueden destacar el hecho de que introduce cambios sustanciales al currículo. Entre otras cosas, establece una coordinación entre los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); la definición de un perfil de egreso, y la organización de las asignaturas en campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia; y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.



El conocimiento de los profesores puede ser del tipo teórico y práctico. El conocimiento teórico se conforma de la información que integra la estructura cognitiva del profesor que en algún momento puede o no afectar la práctica ya que el uso del conocimiento en la práctica requiere de situaciones y experiencias que demanden su aplicación. El conocimiento práctico se compone de información y habilidades para hacer algo que guían y conforman la conducta de los profesores.

El conocimiento que los profesores tienen sobre el currículo es teórico, sin embargo, requieren de experiencia en su implementación y reflexión sobre la realidad de la práctica docente para que ese conocimiento transite de teórico a práctico, debido a la carencia de espacios de reflexión y recuperación de experiencias individuales y colectivas sobre el currículo, su implementación y evaluación, el conocimiento teórico que se maneja en la capacitación que reciben los profesores resulta poco atractivo e interesante. El currículo es algo que se concreta en un proceso, es decir, que no es independiente de la práctica y un estilo profesional de los docentes (Gimeno, 1989).

Como resultado del ejercicio de análisis sobre la práctica docente y el consenso de los profesores que laboran en un mismo espacio escolar surge el conocimiento profesional de los docentes. Se entiende por conocimiento profesional al cuerpo de conocimiento y habilidades necesarios para funcionar con éxito en alguna profesión. En este caso el conocimiento que poseen los profesores producto de la reflexión y el diálogo, situación que no se propicia en los espacios dedicados a la capacitación.

El conocimiento práctico también puede ser personal, es el conocimiento que puede ser visto a través del desempeño de los profesores. El conocimiento práctico personal "es un término diseñado para captar la idea de experiencia en una forma que nos permita hablar sobre los profesores como personas informadas e instruidas... El conocimiento no se encuentra sólo 'en la mente', está 'en el cuerpo'. Y es visto y encontrado 'en nuestras prácticas'" (Kemmis, 1994, p. 25). "En muchos aspectos... es privado, pero no necesita permanecer así. Es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación" (Kemmis, 1994, pp. 134-148).



La conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de capacitación, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona (Pérez, 1999).

Método

El método utilizado en la presente investigación fue el estudio de caso, según Torres (2000, pág.13), es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Este método trata un fenómeno con muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que pueden converger en la triangulación y, como resultado se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis.

En esta investigación el objeto de estudio es el currículo en el proceso de implementación por los profesores a partir de la identificación del conocimiento teórico y práctico ya que son dos variables que determinan el papel del profesor en la concreción del currículo específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de influir en el logro de los propósitos del mismo.

El estudio se organizó en dos casos:

Caso 1. Profesores de Educación Básica en Ciudad Chihuahua. Participaron 7 de preescolar, 50 de primaria y 14 de secundaria, siendo un total de 71 profesores.

Caso 2. Profesores de Educación Básica de la Región Serrana del Estado de Chihuahua. Participaron 13 de preescolar, 55 de primaria, 3 de secundaria, en total 71. Fueron 20 profesores de preescolar, 105 de primaria, 17 de secundaria, siendo un total de 142 los participantes. La muestra fue al azar de los profesores que asisten a diversos programas de profesionalización docente en cada región a diferentes instituciones educativas de educación superior.



Se utilizaron las técnicas de la observación y encuesta. Se realizaron observaciones de aula durante el periodo enero- octubre de 2012 y se registraron en un diario de campo. Además se realizaron videos de la práctica docente. Se utilizó la técnica de la encuesta en la cual se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas para identificar el conocimiento que tienen los profesores sobre los fundamentos de la RIEB. Se aplicaron entrevistas a los profesores sobre las dificultades que enfrentan al implementar la RIEB y las acciones que realizan para superarlas y se analizó el plan y programas de estudio de educación básica.

Resultados

Respecto a las dificultades que enfrentan se mencionan los cambios realizados por el maestro en el aula para implementar el currículo. Como en cada reforma curricular, los docentes enfrentan una serie de desafíos y resistencias a los procesos de cambio; es a través de un conjunto de condiciones que se han de ir superando exitosamente. Paredes (2004) establece que en este proceso, el centro educativo es la unidad de cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas comprometidas con el mismo. De igual manera los docentes, como esos agentes de cambio necesitan autonomía y poder, y un motor interno que dinamice los procesos. En este sentido el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa; y el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo. Las actitudes de los profesores cuando no se producen tales condiciones se convierten en un verdadero lastre para el progreso, por ello las actitudes hacia el cambio tienen sentido entendidas desde su integración en el seno de las culturas escolares (Paredes, 2004).

En el caso específico de los docentes cuestionados con respecto a los cambios que han implementado en su práctica cotidiana a raíz de la nueva propuesta curricular del Plan de Estudios 2011, derivado de la Reforma Integral de la Educación Básica, han sido diversas sus respuestas. El 85% de los profesores de la región serrana, no tienen idea de la Reforma Integral para la Educación Básica pues no han recibido capacitación, solo han escuchado sobre ella, sin embargo, manifiestan el deseo de conocerla. El 15% de los profesores tienen información sobre



el currículo ya que han investigado en la web sobre el tema y expresan que han modificado su visión respecto a la forma en que los alumnos acceden al aprendizaje, por lo que han requerido cambios de actitud como profesores pues realizan actividades de investigación sobre los contenidos que van abordar en clases y fundamentan su quehacer en nuevas perspectivas teóricas y concepciones de aprendizaje.

La Reforma ha generado un malestar generalizado entre los docentes; los motivos son múltiples y, por supuesto, no tienen que ver únicamente con la política educativa, sino con el momento y el contexto más amplio, nacional, regional y global. Algunos aspectos de este malestar tienen que ver de manera directa con las reformas educativas, no sólo con sus contenidos y con la abultada agenda de cambios propuestos, sino con el *modo* como han sido planteadas y han pretendido implementarse (Torres, 2000). Los profesores de la región serrana opinan que no han tenido capacitación sobre la RIEB por lo que no quisieron opinar, sin embargo el 15% de los profesores opinaron que para implementar el nuevo plan y programa demanda mucho trabajo de los profesores para planear actividades y desarrollarlas en el salón de clase, consideran que la reforma es necesaria ya que los programas anteriores comenzaban a tener contenidos obsoletos. Respecto a los libros de texto opinan que éstos son poco llamativos e interesantes para los alumnos, la información es escueta y las ilustraciones poco atractivas.

Bajo la perspectiva de los maestros, estas problemáticas pueden ser ubicadas en diferentes contextos: en el sistema educativo, en el aula, en los materiales educativos y hasta en las actitudes de los sujetos que forman parte de los procesos educativos, como lo son los alumnos, docentes mismos, directivos y padres de familia. Es así como se considera que la planeación de las autoridades educativas carece de previsión y continuidad, y que existe una sobrecarga de tareas de origen administrativo que merman el tiempo efectivo del docente ante el grupo para la implementación del trabajo por proyectos.

Al realizar la comparación entre el conocimiento que poseen los profesores de Ciudad Chihuahua y la Región Serrana se encontró lo siguiente:

Tabla 1. Comparación del conocimiento teórico de los profesores de Educación Básica de la Región Serrana y Ciudad Chihuahua.





Aspectos	Media (Chihuahua)	Desviación típica (Chihuahua)	Media (Sierra)	Desviación típica (Sierra)
Enfoque curricular	3	.437	2	.684
Concepto de competencias	3	.504	2	.436
Estrategias metodológicas	3	.682	2	.543
Aspectos de la planeación	3	.554	2	.427
Recursos de evaluación	3	.511	2	.658
Uso de las tecnologías	2	.501	2	.543
Diversidad cultural	3	.617	2	.545
Principios del modelo	2	.649	2	.445
Concepto de aprendizaje	3	.756	1	.554
Teorías psicopedagógicas en las que se fundamenta el plan	2	.759	1	.553

La correlación de medias es de .548 con un alto grado de significancia respecto de la diferencia en el conocimiento teórico que poseen los profesores. Se considera significativa por alcanzar una diferencia de .043, a partir de la prueba estadística T en la correlación de diferencia significativa de muestras relacionadas.



Los profesores de la región serrana se encuentran en desventaja respecto al conocimiento teórico en relación con los de Ciudad Chihuahua ya que no han recibido la capacitación adecuada por la distancia entre las comunidades indígenas y la capital.

Conclusiones

La reforma no sólo busca transformar detalles del funcionamiento escolar por parte de los docentes, sino que tiene la intención de implantar un nuevo paradigma de la educación; sin embargo, se debe reconocer que en general los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas (Díaz, 2001). A pesar de ello, la percepción de los educadores se da en el sentido de que son un elemento que garantiza el éxito de un proceso social de cuyo origen fue excluido. Es por ello que se da ese sentir colectivo de que son favorecidos por la Reforma.

Los docentes consideran que el trabajo con la RIEB les ha dejado a nuevos conocimientos que van desde la incorporación de importantes elementos teóricos y experienciales a su práctica pedagógica como lo son el trabajo colaborativo con una diferente manera de interactuar tanto con sus alumnos como con sus compañeros maestros, la correlación y vinculación de temas en la consolidación de la labor áulica, hasta la modificación de aspectos cotidianos como la forma de llevar a cabo los procesos de planeación didáctica y evaluación, así como el uso de variados materiales en línea que complementan y enriquecen su práctica cotidiana. Asimismo, durante este proceso de transición curricular los docentes se apropian de referentes teóricos que les han permitido acercarse paulatinamente a la comprensión de la política educativa que sustenta y justifica a la RIEB, sin embargo, exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.



Referencias

DÍAZ BARRIGA, F. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Vol. 1, Núm. 1, Recuperado el 16 de mayo de 2013 en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/>

DÍAZ BARRIGA, Á. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de educación, enero-abril 2001. Consultada en 16 de enero de 2013 en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.

PAREDES, J. (2004). *Cultura escolar y resistencias al cambio*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid. Consultada e el 16 de enero de 2013 en: www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_05.pdf.

PÉREZ, M. (1999). *Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Universidad Autónoma de Madrid ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores?* (Enlace web: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_01.pdf. Consultada en 16-01-2013)

RUIZ, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60 (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en 16-01-2013).

TORRES, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Consultada el 16 de enero de 2013 en: www.oei.es/docentes/.../agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf.

DELORS, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1996. Consultado el 5 de noviembre de 2011 en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16_1_02/ems04102.

GIMENO, J. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, España.



KEMMIS, S. (1994). *La teoría del currículum como ideología*. Tomado de *Análisis curricular. Antología Básica*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Universidad Pedagógica Nacional. SEP.

SEP. (2009) *Plan de Estudios para la Educación Primaria*. México.

QUIROZ, S. (1991). *Del libre comercio a la anexión*. Ediciones de la Cámara de Diputados. México.

ROJAS, R. (1983). *El proceso de la investigación científica*. Ed. Trillas. México.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, dada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Consultado el 5 de noviembre de 2011 en: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf.

