



MAESTROS EN FORMACIÓN Y REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA: LOS NOVATOS Y EXPERTOS

Laura Mercado Marín
lauramercadomarin@hotmail.com

Área temática: b) Modelos e innovaciones curriculares

Resumen:

El presente reporte parcial de investigación, presenta los matices de desempeño de seis casos de maestros de educación primaria durante su primera incursión en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), durante tres generaciones de implementación de programas. Se averigua la primera impresión ante el cambio curricular y la paulatina comprensión de los rasgos a los que aspira la reforma en educación primaria 2009.

Palabras clave: Maestros de educación primaria, planes y programas de estudio, reforma integral de educación básica.

Planteamiento del problema

Los cambios en el plan y programas de estudio de la educación básica en el 2009 en México, han traído como consecuencia un interés por comprender el enfoque que les caracteriza, a saber, sustentado en el desarrollo por *competencias para la vida*, así como la posibilidad de lograr la articulación entre niveles educativos, para evitar la fragmentación y falta de relación entre los contenidos disciplinares. La *era* de las reformas signa el principio del siglo XXI y propicia que la formación de los docentes que trabajarán en la educación básica esté desfasada respecto a las





innovaciones curriculares y las consecuentes estrategias para propiciar el aprendizaje de los estudiantes.

El vacío que se aprecia a partir de este cambio curricular para efectos de la formación docente se gesta en procesos simultáneos de formación *in situ*, como parte del último año de la carrera de la licenciatura en educación primaria (Plan 1997), porque durante los primeros tres años de incorporación del plan en educación básica (2009-2011), los estudiantes –maestros en formación- no tenían conocimiento de los enfoques didácticos que le sustentaban.

Justificación

La necesidad de emprender este estudio surge de preguntas que interpelan la adecuada formación del docente para incorporarse al servicio, ante cambios curriculares que de pleno no han sido motivo de reflexión en la formación inicial. Por esa razón, se plantea ¿qué concepciones surgen en los maestros en formación sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)?; ¿cuáles son los referentes que les permiten anclar los programas anteriores (1993) con los del 2009?; ¿cómo reaccionan ante los cambios y qué es lo que privilegian en la práctica situada en la que desarrollan su práctica docente?

Fundamentación teórica

Para ubicar el enfoque teórico desde el cual se realizó la investigación, es necesario plantear qué tipo de aproximación se tiene sobre la formación de maestros de educación primaria y el valor de analizar lo que subyace a su acción en la escuela, es decir acercarse a la comprensión de lo que sienten y piensan los profesores.

Se afirma que “la conducta de los profesores está sustancialmente influida e incluso determinada por los procesos de pensamiento de los profesores” (Pozo, *et al*, 2006:420).

Desde este enfoque se entiende al profesor como un sujeto estratégico que toma decisiones a partir de sus teorías y creencias antes, durante y después de la interacción con los alumnos. Aunado a esta postura se encuentra el enfoque del profesional reflexivo (Schön, 1998) lo que supone una ruptura con paradigmas proceso-producto y con enfoques de niveles explícitos del pensamiento del profesor. Schön (1998) propone una epistemología de la práctica que identifica





tipos de conocimiento valiosos desde el punto de vista pragmático, difíciles de ser visibles a la luz de la conciencia o ser verbalizados.

En la postura socio-constructiva en la formación de docentes destaca la co-construcción de las representaciones en situaciones de interacción entre docentes (Zeichner, 1993). Se incorporan también la perspectiva de la cognición distribuida y situada (Pozo, 1996) en donde el discurso conjunto es el medio a través del cual se generan mecanismos de producción, elaboración o activación de representaciones en los que los elementos contextuales o situacionales desempeñan una función fundamental. En ese sentido el profesional de la enseñanza procede un poco por intuición, en lo que se llamaría inducción no reflexiva. Se concibe al profesional como un experto meramente técnico.

En un modelo de formación escolástico, el procesamiento de la información sería el marco en el que existen vínculos o conexiones con el pensamiento del profesor.

En un tercer nivel podría ubicarse el profesional reflexivo, en donde se pretendería una relación práctica y teórica a partir del papel que juega el docente en el proceso de inmersión en el trabajo docente.

En ese sentido la forma en que se conciben los procesos de cambio educativo y no sólo de formación, sino de gestión del cambio curricular, podría ubicarse en una postura ingenua, por tratarse de un aprendizaje de un *bucle único*, en el que se considera que el profesor quiere cambiar, sin prever las resistencias, tanto cognoscitivas como emocionales, que en la mayor parte de los casos se producen (Sarason, 1990).

Sin embargo, es también digno de ser considerado que las condiciones de los profesores pueden ser las que conduzcan a la creación o mantenimiento de ambientes de aprendizaje adecuados para los alumnos.

Los siguientes casos pueden ilustrar en algún sentido lo que los docentes en formación construyen en interacción, para conformar una representación de los cambios curriculares, con la complementariedad necesaria de información, intuición y reflexión en y sobre la práctica docente.





Los maestros en formación utilizan la intuición en gran medida. La intuición de acuerdo a Claxton (2000) es una emergencia de la conciencia, a través de rutas que no están articuladas con claridad y que, a menudo, son débiles, efímeras, simbólicas o sensoriales, de hipótesis basadas en la integración inconsciente de patrones y analogías extraídos de la base de datos de experiencias anteriores. El papel de lo emocional en la composición de las representaciones es un elemento esencial, es un conocimiento en la acción que supone una reflexión durante la práctica.

La presencia de profesores expertos, en este caso los titulares, juega también un papel fundamental, porque son quienes tienen desarrollada la capacidad de toma de decisiones que refleja una comprensión global del problema.

Objetivos

Describir la práctica del docente en formación ante los cambios curriculares en su primer año de generalización por grados.

Explorar las concepciones que surgen en los maestros en formación sobre la RIEB

Detectar los referentes que les permiten encontrar sentido o relación entre los programas anteriores y los de reciente aparición.

Metodología

Estudio exploratorio y de casos, a través de la observación en el campo natural de realización de la práctica docente en tres escuelas primarias del Distrito Federal al oriente de la ciudad.

Selección de dos maestros(as) en formación durante el ciclo escolar 2009-2010 al inicio del año. En el ciclo escolar 2010-2011 y en el ciclo escolar 2011-2012.

Se eligieron en total 6 casos de estudio, mismos en los que se aplicaba por primera vez los programas de la RIEB, en el primer y sexto grado en el primer año 2009; segundo y quinto en el 2010, y tercero y cuarto en el 2011.

La técnica utilizada fue la observación, con registro de campo y notas, posteriormente se aplicó una entrevista informal con maestros en formación y maestros titulares de los grupos respectivos.





Se sistematizó la información a través del análisis de casos y comparación con otros de diferentes grados y sin acercamiento a la RIEB.

A continuación se exponen algunos fragmentos de la sistematización y descripción de la información.

Características de los casos en estudio

La característica común de los casos que se presentan es que forman parte de tres generaciones de maestros en formación docente en su último año de carrera en una escuela Normal pública del Distrito Federal, coincidiendo con la generalización de la RIEB por grados. (En el 2009 se comenzó a aplicar en primer y sexto grado; en el 2010 en el segundo y quinto grado; y en el 2011 en el tercer y cuarto grado).

Los maestros titulares tomaron cursos sobre la RIEB en los talleres generales de formación continua un poco antes de iniciar el ciclo escolar y durante el desarrollo del mismo.

La formación a través de la práctica reflexiva (Schön, 1998) fue el marco en el que se obtuvieron los extractos de observaciones y conversaciones con los maestros en formación y titulares.

Mayra (primer grado)

Mayra no quería un grado en el que se fuera a implementar la Reforma, porque consideraba que no tenía los suficientes elementos didácticos para aplicarla, dado que en la escuela de formación docente no había trabajado con esos programas, para ella totalmente desconocidos. Por necesidad de apoyar a la maestra Araceli, que tenía el grado, como maestra titular y porque la maestra de quinto grado se cambiaría de escuela, la directora prefirió que Mayra estuviera en primer grado. La sorpresa y preocupación fueron el primer reto que tuvo que vencer Mayra, porque nunca había trabajado con primer grado anteriormente.

El primer grado implica mucho trabajo, le dijo la maestra titular, porque hay que hacer mucho material. Mayra sólo sabía que tenía que leer los programas y en ese tránsito comentó “no sé cómo voy a enseñar a leer y a escribir a los niños”. Poco a poco se fue familiarizando con los campos de formación: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración del medio natural y social; Desarrollo personal y para la convivencia. Había preguntas sobre la





manera en que se relacionaban las asignaturas: Español y Matemáticas con lo que establecían los programas, los temidos términos: aprendizajes esperados y competencias.

Mayra se caracterizaba por su tesón y compromiso para leer todo lo que se le sugería, su principal objetivo: comprender la reforma y en particular lo que se refería al primer grado.

La maestra titular ya le había dicho que ella sí quería trabajar con la reforma porque deseaba aprovechar que le estaban dando los cursos, aunque reconocía que iba a utilizar alguno de los métodos de lectura y escritura que ya conocía y sabía darían buenos resultados con el grupo.

Mayra se debatía entre comprender la estructura y enfoque por competencias y hacer la planeación didáctica incluyendo múltiples actividades, entre ellas las que relacionaba con proyectos integradores que por supuesto quería poner en práctica.

El problema central se agudizó al finalizar el mes de enero, cuando varios padres de familia se acercaron a plantearle a la maestra titular que sus hijos todavía no leían, y ellos sabían que en otros grupos de primer grado ya empezaban a hacerlo. Esto provocó que la maestra en formación, quien había desarrollado un primer proyecto integrador con el tema de la vida marina, viera en peligro lo que había aplicado y se detuviera a reflexionar, junto con la maestra titular si iban en el sentido correcto. El dilema consistía en continuar con la RIEB y dejar que los alumnos fueran probando sus diferentes hipótesis y estrategias sobre la lectura y la escritura, o comenzar a repasar las “carretillas” y armar palabras, método creado por Minjares y cuyos resultados en la práctica satisfacen a los padres de los alumnos.

Las ideas plasmadas en el plan de estudios y programas de la RIEB para el primer grado habían sido asimilados y trabajados por Mayra, ya sabía cómo incorporar los aprendizajes esperados como una especie de contenido y desarrollo de habilidades; en una primera aproximación, luego separó al estilo de: conceptual, procedimental y actitudinal, lo que le brindó más confianza, aunque sólo como un estilo de apoyo para la comprensión de la intencionalidad educativa.

En la última etapa de su proceso de formación en el primer grado Mayra había logrado integrar los aprendizajes esperados en proyectos, ella eligió el arte como medio de expresión y a través de ello surgieron máscaras, pequeñas obras de teatro, pinturas digitales de animales, entre otras actividades.





Las preguntas fueron, ¿qué movilizó la RIEB en Mayra? Cómo logró darle sentido desde sus saberes previos? ¿Venció el temor a la innovación curricular que implicaba la RIEB? ¿Hay saberes que se imponen por encima de la RIEB, como la necesidad de los padres y niños de saber leer y escribir?

La maestra titular se cambió de escuela, los niños pasaron a segundo grado y tuvieron dificultad para escribir y leer de manera fluida, de acuerdo con la maestra del siguiente grado. Sin embargo, había desarrollos inteligentes de diferente magnitud que seguían latentes, en espera de alguna actividad o conjunto de situaciones didácticas que los hicieran continuar el proceso siempre inacabado del aprendizaje.

Ricardo (sexto grado)

Ricardo se incorporó al sexto grado con la maestra Elba como la titular, ella tomó el diplomado de la RIEB y se sentía bien para reconocer los programas y dominaba los contenidos de las asignaturas. Ricardo reconocía que había conseguido los programas de sexto grado bajándolos de la página de la SEP. Los programas no llegaron a la escuela primaria, pero al menos los tenían en forma digital.

El grupo de sexto grado tenía un buen grado de integración, veían a Ricardo como un compañero más, hasta un perrito querían regalarle, sin embargo, él sentía que debía dejar impresa una huella como maestro en su grupo, con su propio estilo de trabajo.

Al principio hizo un análisis de los contenidos del programa y comentó con la maestra titular que no consideraba que hubieran cambiado mucho los contenidos, sino lo que se modificaba, de acuerdo con su percepción, era la forma de trabajar en el grupo y organizar las actividades.

Se propuso diseñar secuencias didácticas que incluyeran la participación continua del grupo, ya fuera en técnicas de discusión, de diseño de textos diversos, formas de comunicación y organizadores gráficos. Al aplicarlas se dio cuenta que el tiempo que le llevaba trabajar con este tipo de técnicas era más de lo programado durante la jornada regular (8:00 a 13:00 hrs). Esto le ocasionaba frustración por no alcanzar los propósitos de aprendizaje esperados y tener que regresar al tema, o bien, en ocasiones avanzar hacia otros contenidos sin tener la certeza de haber dejado claros los temas anteriores. El dilema central surgía en Ricardo cuando





consideraba que la RIEB en el sexto grado tenía buenos proyectos y actividades, pero no le daba tiempo de llevarlas a cabo en su total magnitud, o al menos no parecía que los alumnos aprendieran... ¿cómo saberlo? Si las pruebas de conocimiento eran constantes y en breve sus alumnos se enfrentarían al examen de ingreso a la secundaria, ¿pasarían el examen?

Noemí (segundo grado)

Noemí vivió un proceso interesante en la escuela primaria en su último año de carrera, porque inició con un primer grado y luego pasó a un segundo grado. La maestra Blanquita le brindó un gran apoyo porque apreció las aptitudes de Noemí, entre otras, la capacidad para atraer la atención de los alumnos con diversas actividades, la paciencia y tolerancia hacia los niños con necesidades educativas especiales y/o barreras de aprendizaje. Las dos eran *nuevas* respecto al segundo grado con la RIEB, sin embargo eso no fue motivo para detenerse en el proceso de trabajo con los alumnos.

Noemí trabajó con el grupo tanto con planeaciones didácticas que incluían situaciones de elaboración de materiales, así como expresión y comprensión a través del lenguaje oral y escrito. Para Noemí la RIEB no significó ninguna dificultad, sin embargo al analizar sus actividades se pudo observar que la actitud didáctica que imprimía era lo que le llevaba al mejor desempeño de los niños. Recuerdo una de las sesiones en donde trabajó con los padres y madres de familia en el salón... *a ellos también les gustaba estar en el salón.*

Este es un caso en el que la RIEB no significaba un obstáculo, sino una oportunidad para cambiar y probar actividades.

Zayra (quinto grado)

Cuando Zayra llegó a la escuela primaria su primer impulso fue elegir un grado en el que pudiera poner en práctica sus saberes científicos adquiridos en los primeros años de la carrera de medicina, pero ahora orientados hacia la conservación de la salud de los alumnos de la escuela primaria.





La maestra titular del quinto grado había cursado el segundo módulo del Diplomado de la RIEB y conversó con Zayra sobre diseñar un proyecto relacionado con las ciencias naturales en el grupo. Situación que permitió de inmediato una relación positiva y de interés académico con la maestra en formación docente.

Zayra tuvo varios encuentros o momentos de acercamiento con la RIEB, porque encontró en dicha propuesta curricular espacios de libertad para incorporar sus experimentos didácticos, para probar y equivocarse, para pensar en lo que los alumnos aprendían y lo que no entendían.

Convenció a más de uno de comer de forma nutritiva y de utilizar el lenguaje apropiado ante temas como la reproducción sexual, las adicciones, la obesidad y otros temas, por supuesto de las ciencias naturales. ¿Qué ocurría con los saberes previos de Zayra y su predilección por orientar a los alumnos en los temas de ciencias naturales? ¿Hasta dónde la forma y estructura didáctica de sus sesiones promovieron el aprendizaje en los alumnos de quinto grado?

El caso de Zayra permite pensar en la necesidad de “llenar de contenido” a la RIEB, que no basta con leer las competencias y aprendizajes esperados, sino dotarlos de sentido disciplinar, es decir permite alcanzar metas insospechadas si coinciden: deseo de saber y conocimiento de la disciplina. Dos ejes de formación docente, que para algunos son principios pedagógicos fundamentales.

Miriam (tercer grado)

La maestra Miriam tuvo un tercer grado, era un grupo pequeño y en ocasiones ella los trataba como alumnos de grado superior, dada su experiencia en el bachillerato. La maestra titular de tercer grado comentaba que se le hacía muy difícil comprender la RIEB, que no conocía las teorías del pensamiento complejo y que no tenía mucha idea sobre qué actividades diseñar para que los alumnos aprendieran de otra forma diferente a la que habitualmente ocupaba, de tipo expositivo y frontal.

Miriam se ofreció a leer los programas, en especial el de tercer grado y trabajar en el diseño de algunas actividades, al principio lo hacía de manera muy detallada y esperando que cada sesión cubriera un aprendizaje esperado, poco a poco se dio cuenta que esto no era posible y comenzó





a preguntarse sobre qué significaba el término aprendizaje esperado... un logro, un propósito, un objetivo... ¿qué era?

El trabajo de conceptualización sobre los términos que ocupa la RIEB, no sólo requirieron una definición, sino un trabajo de reflexión y de mapeo de saberes en torno a lo que se ponía en juego cada vez que se tocaba un tema o trama de temas. La integración y la complejidad entraban al aula del maestro, quien habitualmente se enfrenta al desafío de hacer parecer simple lo complejo, para que el alumno intente aprehenderlo.

Nidia Osiris (cuarto grado)

La maestra Lucerito de cuarto grado recibió a Nidia Osiris con mucha alegría, porque sentía que ella, por su juventud comprendería con mayor facilidad todo lo innovador que la RIEB representaba para ella, en especial el uso y manejo de la tecnología en la sala de medios, algo en que la maestra titular, admitía no ser experta.

Nidia Osiris siempre planteó que los proyectos en el aula eran lo mejor para trabajar y que si la maestra titular le permitía los llevaría a cabo. Efectivamente lo hizo, a través del cultivo de hortalizas en pequeños cajones de madera; diseños artísticos para promover la convivencia y los buenos hábitos en la escuela, entre otros. La RIEB fue para Nidia una posibilidad de ver los contenidos vinculados entre sí, aunque la dificultad central consistió en la evaluación y sistematización de los aprendizajes para efectos del sistema escolar. En ese momento todavía no se había concretado el uso y manejo de las cartillas de evaluación y elaborar una rúbrica o varias no era un saber sobre el cual sintiera seguridad. Así le parecía extraño tener que hacer evaluación cuando los niños mostraban su aprendizaje en cada actividad desarrollada. ¿Por qué evaluar algo que parece tan evidente?

El aula de medios fue un espacio en el que Nidia pudo buscar aplicación de saberes y creación de juegos. La interpretación de la RIEB en el cuarto grado para Nidia consistía en buscar a través de qué proyecto podría abordar más de un aprendizaje esperado y que los alumnos disfrutaran de su jornada en la escuela.

Nidia no hizo el examen de ingreso al servicio y decidió incorporarse a una escuela privada.





Resultados y conclusiones: Un posible análisis parcial

Los inicios y desafíos de los casos antes mencionados permitieron reflexionar en las características generales del plan y programas de estudio 2009; en algunos contenidos de los grados y su escalamiento o articulación; en el enfoque o enfoques didácticos que prevalecen; en las formas de organización del grupo escolar, así como en la evaluación.

Los maestros en formación sí tenían conocimientos sobre diseño curricular a través del plan y programas 1993, se apoyaron en ellos para comprender el plan y programas 2009. Por ejemplo, relacionaban los propósitos de unidad de aprendizaje con los propósitos de bloque y aprendizaje esperado. En ese sentido se requiere de alguna estrategia de orden conceptual para organizar la información de tal forma que se establezcan relaciones entre las competencias a desarrollar y los contenidos de aprendizaje en el nivel de desempeño deseado.

Los casos mostraron evidencia de un avance significativo a nivel del uso de la experiencia previa en el modelo curricular por asignatura y la forma de acercamiento a la RIEB.

Los maestros en formación se formaron con sus maestros titulares del grupo, mientras que estos últimos asistieron a los diplomados de formación continua, los primeros apoyaban compartiendo sus saberes en el uso de la tecnología para la elaboración de trabajos y al mismo tiempo diseñando planeaciones didácticas en conjunto con sus titulares. Fue una conjunción entre experiencia docente y uso de nuevas tecnologías, así como la interacción entre el novato y el experto.

Referencias bibliográficas

- Claxton, G. (1987) *Vivir y Aprender*, Madrid, Alianza.
- Martín, E. y J. Cervi (2006) "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores" en Pozo *et al.* (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza.
- Sarason, S. (1990) *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.





SEP (2009-2011) *Plan y Programas de estudio para la Reforma Integral de la Educación Básica* 2009, 2010 y 2011. México, SEP.

Zeichner, K.M. y D.P. Liston (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.

