



IE Revista de Investigación Educativa de
la REDIECH

ISSN: 2007-4336

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos
Chihuahua A. C.

México

Hernández Quiñonez, Angélica Minerva; Arzola Franco, David Manuel
Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 6, núm. 10, abril-septiembre,
2015, pp. 36-47
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB

ANGÉLICA MINERVA HERNÁNDEZ QUIÑONEZ

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Centro de Investigación y Docencia
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

INVESTIGACIÓN

36



Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, desarrollada por un grupo de estudiantes del Centro de Investigación y Docencia, con el propósito de documentar la manera en que se concretan, en los espacios educativos, las líneas de política educativa expresadas a través de la propuesta curricular oficial.

El abordaje metodológico se realizó desde el enfoque cualitativo, por lo que la recopilación de la información se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad y registros de observación.

En los resultados se destaca la disposición que tienen los docentes para trabajar con la nueva propuesta curricular, ponen

especial énfasis en la necesidad del cambio y la innovación; sin embargo, también expresan su preocupación por los problemas que se presentan con un currículo nacional rígido y demandante, frente a las necesidades contextuales de los alumnos.

Palabras clave: currículo, reforma educativa, práctica docente, actualización, política educativa.

Introducción

En México, en la última década, el currículo para la educación básica obligatoria se ha ido transformando de manera arrítmica: en el 2004 se modificó el plan de estudios de Educación Preescolar, para continuar en el 2006 con la Educación Secundaria y en el 2009 tocó el turno a la Educación Primaria; para finalmente, en el 2011 vincular los

tres niveles educativos a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Los responsables directos de operar los cambios realizados en los programas de estudio son los profesores; es, ante todo, una apuesta a su capacidad de aprendizaje, de responsabilidad y compromiso (Zorrilla, 2001), la tarea resulta sumamente compleja, porque implica interpretar las disposiciones oficiales, apropiarse del enfoque y transformarlo en estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes.

A partir de este escenario, surge el interés por indagar sobre las dinámicas generadas por el nuevo plan de estudios, cómo concretan y cuáles son las dificultades que trae consigo el manejo de los enfoques, contenidos y materiales educativos, así como los cambios en las evaluaciones, exámenes y libros de texto, y de qué manera esto impacta en la práctica de los docentes.

Los elementos que conforman la propuesta curricular representan para la comunidad educativa un desafío, por tratarse de un fenómeno de origen externo y de carácter obligatorio, lo cual conlleva un proceso de adaptación siempre inconcluso, su instauración requiere de tiempo y maduración. De estas experiencias se pueden extraer lecciones importantes para conocer las dinámicas implicadas en estas propuestas de cambio, de ahí que el presente trabajo tenga el propósito de rescatar las experiencias de los docentes de educación primaria con la implementación del plan de estudios 2011.

Estrategia metodológica

Para esta investigación se eligió trabajar mediante el enfoque cualitativo, específicamente con el método etnográfico. La etnografía implica una descripción densa, el etnógrafo se enfrenta a la tarea de desentrañar una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, la mayoría de éstas se encuentran superpuestas y/o entrelazadas; al mismo tiempo resultan extrañas, irregulares, no explícitas, por lo que el etnógrafo debe buscar la manera para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2006).

La observación y las entrevistas a profundidad fueron las técnicas que se utilizaron en el presente trabajo, con especial cuidado en la flexibilidad del proceso de indagación y en el papel que desempeña el investigador, ya que es importante “centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación. También debe ser sensible a las maneras de interrogar y de participar en los procesos locales, con miras a respetar los comportamientos y acuerdos hechos con la comunidad” (Rockwell, 2009: 29).

Sin embargo, este carácter no programático de la etnografía de ninguna manera implica una postura improvisada,

...ni significa que el comportamiento del investigador en el campo haya de ser caótico, ajustándose meramente a los hechos [...] En nuestra opinión el diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo, operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación (Hammersley y Atkinson, 2006: 42).





La entrevista no estructurada pretende que los participantes se mantengan en un ambiente de confianza y confort, conversando sobre situaciones de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación, por lo que en esta etapa es fundamental rescatar y respetar el lenguaje y las concepciones de los sujetos (Woods, 1987). En este caso, las entrevistas se desarrollaron a partir de una guía elaborada por el equipo de investigadores.

El trabajo de campo estuvo a cargo de un equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, y dos grupos de estudiantes de maestría de los centros de atención de Ciudad Juárez y de la ciudad de Chihuahua, quienes observaron y registraron en sus diarios de campo los sucesos cotidianos de su práctica docente, es decir, el acontecer en las aulas, así como la interacción de los docentes en el centro de trabajo; esta tarea se realizó en un período aproximado de tres a cuatro meses.

Para complementar los registros de observación se utilizó la información recabada a través de entrevistas a profundidad con docentes frente a grupo del nivel primaria. Para este proceso se trató de crear un ambiente de confianza, en el que se pudiera conversar libremente de aspectos relacionadas con su historia personal, la práctica cotidiana, el contexto y condiciones laborales, así como sus concepciones sobre la Reforma Integral de Educación Básica.

El siguiente paso fue transcribir la información recabada por cada integrante

del equipo de investigadores en documentos de *word*, los cuales fueron integrados y almacenados en una base de datos que fue procesada a través del software *Atlas ti*, mediante el cual fue posible identificar 18 patrones o códigos, mismos que se organizaron en las tres categorías que se desarrollan en el presente artículo.

Análisis de resultados

A partir de la inmersión en los datos, se construyeron tres categorías: percepciones sobre la RIEB, actualización docente, plan y programas y la práctica cotidiana. Las cuales, mediante un proceso comprensivo-interpretativo, se ilustran tomando como base los testimonios de los sujetos participantes.

Percepción general sobre la RIEB

A lo largo de su historia, la escuela ha sufrido un conjunto de transformaciones derivadas de las reformas educativas impulsadas desde las políticas públicas que intentan dar respuesta a las necesidades de una sociedad en desarrollo; sin embargo, resulta interesante mencionar que ante dichos cambios en el sistema educativo, los sujetos involucrados manifiestan sus puntos de vista y/o percepciones que de una u otra manera se reflejan en la dinámica y organización de los centros educativos.

La propuesta curricular implica un proceso de apropiación del modelo, en este sentido el profesorado requiere de tiempo y energía para interpretar y traducir en estrategias y acciones los planteamientos del plan y los programas de estudio. Este proceso para algunos de los entrevistados repre-

senta una oportunidad para la innovación, lo cual conlleva cierta disposición al cambio como lo externan algunos docentes: "... para poder alcanzar algo grande tienes que conocer, apropiarte, esforzarte y lo que tú puedas transformar hacerlo para bien, no para mal (Docente; 35:16; 107:114).

Consideran que donde muchos ven dificultades, ellos visualizan retos, se ponen la camiseta, como lo expresa una maestra: "Finalmente para arreglar el mundo estamos los maestros y a mí en lo personal no me incomoda ni me asusta, me gusta mi trabajo y siento un gran compromiso con mi práctica docente...que... mira ¡para adelante!" (Docente; 36:23; 254:27).

Los comentarios más frecuentes fueron en relación a que la reforma trae consigo no sólo una nueva forma de trabajo, sino también una oportunidad para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos "Me parece interesante la RIEB porque me obligan a evaluar antes mi práctica que la de los alumnos, así reflexiono mi trabajo para favorecer a los jóvenes" (Docente; 19:16; 87:90).

Visualizan de manera positiva la evaluación de procesos; asimismo, destacan que dicha reforma promueve el pensamiento crítico, la investigación, la indagación, el manejo de la información, la autonomía, el trabajo en equipo, el desarrollo del lenguaje y por ende el aprendizaje permanente:

Se me hace muy atractiva ya que nos permite estar en constante aprendizaje, ser más investigadores, les da más herramientas a los niños para que no se queden con un solo concepto o con un solo término, que no

nada más lo que yo les diga puede estar bien o está bien, sino que ellos puedan indagar, investigar, pueden... buscar más información acerca de un tema, sí creo que es una buena herramienta de trabajo, permite desarrollar muchas habilidades que a lo mejor tenemos pero que anteriormente no los dejaban ya que ahora son más participativos y antes eran más pasivos (Docente; 29:9; 101:108).

No obstante, a la par de los comentarios anteriores, en los que se observa una apropiación del discurso oficial, surge también un cúmulo de señalamientos que evidencian una postura crítica frente a un modelo que consideran ajeno e impuesto:

Ese modelo sabemos que no es mexicano es un modelo que viene de fuera... los niños tienen que tener cierto perfil, entonces ¿qué es lo que hacen? órale a capacitar al maestro hay que cambiar todo, yo quiero niños así y con el plan o programa del 93 no lo voy a lograr (Docente; 34:5; 60:77).

Pues mira el modelo de la RIEB ni siquiera es de aquí, siempre quieren ponernos modelos de otras partes que aquí no funcionan (Docente; 22:8; 57:62).

Yo no me siento cómoda trabajando con ella (la reforma) sí trato de trabajar bajo el modelo, pero yo apenas y comenzaba a aplicar el programa del 93, cuando comenzaron con esto de las competencias que en verdad no se puede aplicar en nuestras escuelas, no tenemos los recursos y ni la infraestructura, ni los materiales (Docente; 22:6; 50:56).

Existen también inconformidades con relación a la falta de continuidad en las reformas que se han venido manejando bajo un fundamento meramente político, lo cual



implica cambios sin sentido para el profesorado, además de la fatiga que acompaña a esos virajes permanentes:

Es que uno empieza... pero para cuando se está acoplando a lo que es la reforma, aparece otra y eso es lo que descompensa como maestro, lo malo es que no sigue la misma, entra otro presidente y la cambia (Docente; 277; 120:125).

Actualización docente

La actualización docente es un tema relevante para las políticas públicas de las últimas dos décadas y una exigencia de los sistemas educativos a nivel internacional, ya que está conectado a los requerimientos por el mejoramiento de la calidad educativa.

Encinas(2002) señala que la actualización ha implicado que los profesores se conviertan en protagonistas de cambios importantes en las propuestas para desencadenar mejoras en el desempeño docente y por consiguiente en la propia escuela y en los alumnos; aunado a esto, considera que es posible visualizar una resistencia por abandonar el esquema tradicional de actualización, el cual ha sido promovido durante muchos años en nuestras escuelas de educación básica.

Hoy en día se demanda que los docentes desarrollen competencias que les permitan contribuir eficientemente en la movilización de saberes en los alumnos para que logren los aprendizajes esperados y competencias para la vida.

Con respecto a lo anterior, Encinas (2002) afirma que desde hace varios años,

los maestros han visto la actualización como una tarea que deben realizar para estar al día, planteándose dicha necesidad como un reto personal que les permita mejorar su calidad profesional y que esto les ha llevado a involucrarse en las acciones que requieren las reformas educativas.

Ante un panorama como el anterior resulta oportuno hacer una apreciación de cómo los profesores perciben los procesos relacionados con la actualización y las implicaciones que tiene en la tarea de lograr el desarrollo profesional de los mismos:

Desde que empecé la capacitación, siempre me ha gustado por el bien de mis muchachos irme preparando, irme actualizando (Docente; 6:3; 80:81).

No basta con acudir a cursos y diplomados, es importante la actitud para investigar, ampliar, profundizar, contrastar; además aceptar y actuar con un sentido de responsabilidad profesional en el campo educativo próximo lejano(Docente; 11:6; 26:29).

Los mismos maestros necesitamos desarrollar el pensamiento crítico entendido como una forma de pensamiento crítico autónomo (Docente; 52:19; 278:280).

Autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) y Encinas (2002) coinciden en la importancia de que el docente asuma la actualización como un proceso formativo, que visualice sus alcances y experimente el proyecto para construir su propio proceso de formación. Sin duda resulta apremiante que el docente perciba la actualización desde una postura comprometida, resultado de un convencimiento de



que tal, no es meramente un requisito sino una oportunidad de mejora, de crecimiento personal y profesional, los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

Me agradan los cursos que se nos ofertan y en los que podemos asistir, porque siempre es conocimiento para uno, y hay muchos, infinidad de cursos que en realidad nos hacen mucha falta, entonces es una forma que yo siento que me preparo, asistiendo a cursos, buscando información, estar documentándome (Docente; 18:14; 95:101).

Es importante señalar que en los últimos años se ha logrado un incremento significativo en cuanto a la participación de los docentes en los programas de actualización; la evidencia más tangible que se tiene es que la mayoría de los profesores están convencidos de las bondades de la oferta de actualización. Aunque es un aspecto necesariamente ligado a los estímulos económicos, o por cuestiones normativas:

Si el inspector me lo pide de tal forma y me dice vaya al curso y capacítese y luego lo hace, pues sí, yo los hago como me lo están pidiendo (Docente; 6:23; 254:256).

Recuerdo que antes había talleres pero no eran muy extensos, como que era algo que no se le daba mucha importancia, había maestros que ni iban y los que íbamos nos pasaba de noche, ya que no sabíamos de qué se trataba, a lo contrario de hoy que todos tuvimos que asistir, y ahora últimamente con todo eso de los productos te involucran al trabajo o de cierta manera nos obligan a estar empapándonos de toda esta reforma que estamos viviendo (Docente; 28:22; 309:314).

Es más que indispensable que las propuestas para actualizar a los docentes consideren que:

...los profesores cambian por evolución paulatina y no por conversión súbita, en un proceso en que se mezclan revisiones de concepciones previas, el asentamiento por ensayo de nuevas tácticas pedagógicas, el reacomodo de su seguridad mientras está ejerciendo la enseñanza, una evolución de su concepto personal en un juego dialéctico, casi siempre conflictivo, con las condiciones objetivas dentro de las que desarrolla la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1993: 96).

El sentir que expresan algunos maestros es de confusión, pues se sienten presionados para llevar a cabo esta tarea, es una obligación que se suma a las responsabilidades de la práctica cotidiana. Asimismo, hay señalamiento respecto a lo triviales que pueden ser los cursos que se ofertan:

Fue nada más una capacitación de una semana de ocho de la mañana a siete u ocho de la noche, pero fue una vaciada de información, la verdad no se nos dijo ni siquiera una idea de cómo trabajar entonces se nos vacía toda la información. Se nos pasa la información a las memorias USB, salíamos de ahí con un montón de dudas, al siguiente día otro maestro nos las aclaraba, sentíamos que nos aclarábamos y eso, que habíamos entendido, después otro maestro nos decía lo contrario y fueron unos días de muchos conflictos mucha información en tan poco tiempo como para irlo a aplicar a un centro escolar (Docente; 26:16; 245:252).

Algunos docentes han manifestado que tanto los tiempos como la organización



para impartir los cursos y diplomados deja mucho que desear, lo que genera conflictos:

Se observa que los participantes tienen una actitud poco activa ante el desarrollo del curso, una cierta apatía y descontento porque además de estar en el curso, los supervisores y asesores técnico pedagógicos tenían que estar resolviendo situaciones administrativas sobre entrega de documentación de fin de ciclo (Docente; 47:11; 586:589).

Pienso que los diplomados que se han impartido no han sido por personas especializadas, que no tienen conocimiento a fondo de esto y claro mucho menos para poderlo dar a conocer (Docente; 29:3; 28:31).

Con frecuencia los docentes hacen referencia a lo complicado que resulta llevar a cabo sus funciones docentes, y a su vez, “cumplir” con actividades extracurriculares. La oferta de actualización representa un conflicto, ya que los cursos pocas veces se traducen en acciones concretas que benefician el trabajo de los docentes (Ortega, 2009).

Plan y programas y práctica educativa

En la primera década del siglo XXI el modelo curricular que se impulsa con mayor fuerza es el llamado enfoque de competencias (Díaz Barriga, 2009), destacando que éste ha producido una euforia por establecer planes de estudio con dicho fundamento. Perrenoud (2005) enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. En el caso de México esto se impulsó con mayor

fuerza en la reforma educativa del 2011, cuyos programas:

...contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos... además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (Plan y programas 2011: 8).

En esta categoría de análisis se da cuenta de las perspectivas que tienen los sujetos involucrados con relación a la propuesta curricular, su aplicación y las dificultades que se han presentado para su implementación en los centros educativos.

Como lo señalan los testimonios, la sensación que existe es que se trata de cambios superficiales o puramente cosméticos, lo cual implica que la práctica no se vea alterada significativamente:

Se cambian los nombres de los contenidos ahora son competencias, pero al final con los mismos significados lo mismo pasa con los proyectos, ámbitos, secuencia didáctica, ejes temáticos etc. (Docente; 36:26; 259:261).

Las modificaciones curriculares, así como al perfil de egreso de los estudiantes de educación básica, resultan ser un reto para los docentes puesto que implican no sólo llevar a su práctica un modelo en cuyo diseño no participaron, sino que deben apropiarse de la propuesta para así contrarrestar el arraigo que se tiene a la antigua forma de enseñanza-aprendizaje, el maes-



tro debe buscar la manera de adecuarlos, contextualizar las situaciones para lograr los propósitos establecidos y los educandos desarrollen la habilidades y competencias que les permitan alcanzar el perfil deseado.

A pesar de su carácter nacional estandarizado y de su observancia obligatoria, en realidad “cada escuela construye su propio curriculum a través de sus prácticas, sus experiencias, proyectos e intencionalidades. Dichas prácticas, experiencias y proyectos, se basan en los alumnos y maestros” (Miranda, 2011: 32). Es decir, la interpretación de un individuo con creencias, concepciones y valores, tiñen y dan especificidad a su quehacer cotidiano, a pesar de las restricciones que impone el curriculum prescrito y de las condiciones organizativas del establecimiento escolar:

Me baso en el interés del grupo con el que estoy trabajando, en sus necesidades, en el contexto, pero especialmente en los programas de cada asignatura, ya que son un poco rígidos en tiempos y contenidos... tienes que guiarte de ellos para hacer los exámenes (Docente; 4:9; 42:46).

...pues son muchas cosas, mira para realizar mi trabajo, tengo que tomar en cuenta primero a los alumnos, cómo son los alumnos, la cantidad de alumnos que tengo, cómo puedo manejar yo a los alumnos y a los padres de familia, a la directora también es muy difícil (Docente; 5:5; 51:56).

A pesar de lo anterior, se destaca la manera en que el plan y los programas de estudio están presentes en las actividades cotidianas:

Bueno pues, hay muchos factores ¿verdad? Los que se deben de tomar

en cuenta, los principales pues este son los planes, los planes son los que te van diciendo los contenidos, en la guía e que manejas para eh, tanto el docente como para los niños, los libros de texto (Docente; 13:4; 44:56).

Tomo los contenidos que estarán planteados en el programa pero dentro de los contenidos hago adecuaciones para los intereses de los muchachos, como la escuela donde está ubicada es semiurbana los muchachos de allá tienen intereses muy distintos a los de aquí de la ciudad entonces me gusta tenerlos en cuenta también (Docente; 14:9; 79:82).

“Los mejores diseños y proyectos curriculares si no tienen en cuenta el contexto organizativo donde se van a desarrollar y si no se plantean las exigencias de cambio que han de llevarse a cabo en las organizaciones, no tenderán al mejoramiento y transformación” (Frigerio et al citados por Ortega, 2009, p. 4). La práctica docente requiere indudablemente adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes y su entorno, sin embargo un currículo estandarizado no siempre ayuda en esta tarea.

Trabajar un enfoque basado en el desarrollo de competencias, implica no sólo modificar una planificación y llevar a la práctica dichas actividades y estrategias; sino también, requiere de poner atención a la manera en que se llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes, y es que es precisamente esta acción la que permitirá conocer tanto el punto de partida como las áreas de oportunidad para replantear la enseñanza en pro de dar a los estudiantes una educación equitativa.



Primero ellos leen el proyecto que se tiene que hacer, leen el material y lo que se tiene que lograr, saben que durante ese tiempo tienen que participar, la participación de ellos cuenta mucho, yo les tomo más en cuenta la participación individual y por equipo que un examen (Docente; 6:36; 332:336).

En ese sentido, se detectan dificultades respecto al uso de los nuevos libros de texto, por ende, a la implementación de la propuesta de la RIEB.

...ahora con la reforma es que no nos han dado ... no nos dan libros de texto como tiene el alumno, como no te los dan no los conoces, los vas conociendo, no nos entregan al maestro el paquete ese; es donde siento yo así molestia porque tengo que andarle pidiendo a los niños que me los presten para planear, porque si no los ves no logras conocerlos si no solo vez lo que vas a preparar (Docente; 2:16; 145:152).

Siento que todavía falta adecuar por ejemplo los libros al nivel de los niños, los libros para mi gusto no son adecuados, no está de acuerdo a las necesidades de nuestro país (Docente; 17:9; 35:36).

Como podemos ver, el diseño, contenido y estructura de los libros de texto ha desconcertado a muchos maestros, pues conciben y utilizan el libro de texto como una guía o instrumento básico; sin embargo, hay quienes se dan a la tarea de buscar y seleccionar materiales que apoyen y complementen el desarrollo y la apropiación de los aprendizajes y competencias.

... los niños casi no tienen recursos para hacer eso de investigaciones ni

por internet, ni por la biblioteca escolar, pero eso si te voy a decir, eso era al inicio, porque después yo inicié con la biblioteca escolar y eso les ayudó mucho a los alumnos, ellos empezaban a cuidar la biblioteca para investigar sobre los temas que venían en el libro (Docente; 22:16; 204:208).

En la práctica cotidiana la disposición de materiales parece limitada a los recursos económicos de los estudiantes y a la capacidad de gestión de los docentes y del centro escolar mismo, en algunas escuelas los profesores expresan su preocupación por la carencia de infraestructura, estos elementos implican serias limitaciones para el desarrollo de las actividades educativas:

Me gustaría que la infraestructura de la escuela cambiara acorde a como ya son los tiempos. Si yo pudiera cambiaría todo lo que son pupitres por mesas, quitarlas y poner mesas de trabajo para desarrollar los proyectos que se hacen (Docente; 1:27; 235:237).

Cuando comenzaron con esto de las competencias que en verdad no se puede aplicar en nuestras escuelas no tenemos los recursos y ni la infraestructura, ni los materiales (Docente; 27:7; 52:55).

Creo que en la mayoría de las escuelas no se cuenta con el equipo necesario para impartir la clase, para llevar a cabo lo que marca la reforma, ya que la estructura está deteriorada y falta acondicionar más espacios para las diferentes actividades y en cuanto al material los maestros compramos lo que necesitamos para impartir clases (Docente; 10:9; 81:85).

Sin embargo, los docentes en colaboración con su alumnado, colectivo y padres



de familia buscan la manera de sustentar las necesidades básicas respecto a los materiales e incluso con carencias implementan las propuestas:

Recibo mucho apoyo de los padres de familia, del material que ellos traen, pero tengo apoyo nada más de éste, de materiales de reciclado que tengo y que el padre de familia me ayuda (Docente; 1:10; 145:149).

Mire eh la escuela aquí la comunidad es muy apoyada apoyan mucho a la escuela porque tenemos niños desde Campo Bello, tenemos niños desde las Granjas, tenemos niños que vienen desde Riveras de Sacramento o sea no son simplemente niños de esta comunidad. Entonces aunque vienen de lejos los padres vienen comprometidos a apoyarnos para que el niño salga adelante (Docente; 1:12; 166:170).

Y es precisamente esa versatilidad del maestro para llevar su práctica mediante la búsqueda, selección y gestión de índole tanto académica, como material y social la que caracteriza y hace salir adelante los propósitos que se plantean en la educación; es decir, en su actuar cotidiano se ve reflejado el andamiaje que sustenta y justifica su desempeño profesional como formador, destacando su habilidad para articular los elementos que conforman el quehacer docente de tal manera de que vayan empujando para el buen funcionamiento de la institución escolar.

...me ha tocado trabajar con un colectivo muy unido, entonces, cuando yo llegué a esta escuela la mayoría de los maestros pues ya tenían más experiencia que yo, entonces me he apoyado mucho en mis compañeros

para que me ayuden acerca del trabajo, aparte he tratado de documentarme yo aparte, e ir a cursos y tomar todo lo que me pueda servir para la reforma (Docente; 13:10; 75:80).

Es en la práctica cotidiana donde realmente se logra ver qué tanto se ha modificado la enseñanza a partir de la nueva propuesta de la RIEB; así como las dificultades y los aciertos.

Conclusiones

- Se destacan las críticas al modelo educativo porque no está diseñado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, expresan también inconformidad por las veleidades que se dan de un sexenio a otro y por ende la falta de continuidad de las reformas.
- Por otra parte, algunos profesores muestran disposición para trabajar con las propuestas de la reforma; de tal manera que puntualizan que no es únicamente una propuesta para la transformación docente, sino también, una oportunidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, además de propiciar la articulación de los tres niveles de educación básica y eliminar el desfase que se ha tenido entre ellos.
- Algunos docentes externan que sería un acierto se les tomara en cuenta cuando se realizan cambios en el currículo, expresiones como estas son una señal de los problemas de un sistema educativa altamente centralizado de donde emanan propuestas y estrategias que difícilmente pueden



atender la diversidad y especificidad de las demandas escolares.

- Ante la complejidad de la problemática educativa, los profesores son conscientes de la necesidad de acudir a los cursos y diplomados para mejorar su práctica. Aunque en general expresan que la oferta para la formación en servicio no fue de gran ayuda debido a que la información que se les dio fue muy superficial, en consecuencia, cada maestro ha tendido que buscar alternativas para la autoformación. Externan que les gustaría disponer de espacios académicos donde pudieran intercambiar experiencias, expresar sus ideas y aclarar sus dudas, así como encontrar los vínculos con los aportes teóricos de la reforma y con ello favorecer la reflexión de la práctica pedagógica.
- Uno de los problemas que más externaron los docentes, fue el cambio que se le ha realizado a los libros de texto, pues consideran que están mal elaborados, con faltas de ortografía, los términos que se utilizan no son adecuados para el alumno y por último, la manera en que están redactados los temas generan cierta dificultad para interpretarlos.

Referencias

- Díaz Barriga, Á., Inclán Espinosa, C. (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. En Revista Iberoamericana de Educación, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, No. 25, enero-abril. Consultado el 18 de septiembre de 2010, en: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz Barriga, Á. (2009) *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática 13: Política y gestión. COMIE A.C. Veracruz, Ver. México.
- Encinas Muñoz, A. (2002) *Los retos de la actualización docente*. Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación Año 1, No. 3 junio 2002.
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. A cargo de la Dirección de Enlace y Vinculación adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Primera edición electrónica 2011D. R. © Secretaría de Educación Pública.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial, España.
- Gimeno, Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Miranda, J. B., García, J. M. (2011) *El piloteo y la generalización de la RIEB en Educación Primaria: el caso de Sonora*. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y Gestión. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Miranda, E. (2011) *¿Qué significan para los docentes de secundaria las actividades de enseñanza en clase?* Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área Temática: 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Ortega, T. (2009) *La supervisión escolar y la actualización en el marco de la gestión educativa*. Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE A.C. Veracruz, Ver. México.
- Ortega, M. (2009) *Transformando el quehacer de nuestra escuela: el liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en voz de la comunidad educativa*. Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática 13: Política y Gestión. COMIE A.C, Veracruz, Ver., México.
- Perrenoud, P. (2005) *El trabajo sobre el Habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En La formación profesional del maestro. IX capítulo. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Voces de la educación. Paidós. Buenos Aires.

- SEP (2009a) *Plan de estudios de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 24 de septiembre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- SEP (2009b) *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*. Diplomado para Maestros de Primaria, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformaIntegral/RIEB_Diplomado.php
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós.
- Zorrilla, M. (2001) *La Reforma Educativa: la tensión entre su diseño e instrumentación*. En revista electrónica sinéctica, núm. 18, enero-junio, 2001. Pp.11-23. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Consultado el 12 de Julio 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/scr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817934003>.

