



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO**
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS POLÍTICAS ADMINISTRACIÓN
PÚBLICA**

**“La práctica docente en el marco de la Reforma
Integral de la Educación Básica: una evaluación
desde la perspectiva docente”**

**PRESENTA:
Tania Rebeca Rubí Soto**

**DIRECTOR:
DR. ALDO MUÑOZ ARMENTA**

Toluca, México, noviembre de 2015

Índice

Introducción	4
Pregunta de investigación	6
Hipótesis	6
Metodología	6
Justificación	7
Principales hallazgos	
Capítulo 1	
La reforma de la educación básica y su contexto histórico	10
1.1. Contexto histórico	11
1.2. Reforma integral a la Educación Básica RIEB	15
1.3. La diferencia entre lo administrativo y lo educativo	22
1.4. La RIEB, la democracia y el desarrollo sustentable	22
1.5. La RIEB y la calidad educativa	23
1.6. La importancia de trabajar por competencias	23
Capítulo 2	
Constructivismo, enseñanza por competencias y práctica docente	30
2.1. Constructivismo	31
2.2. El aprendizaje por competencias	36
2.3. La RIEB y su base constructivista	40
2.4. El concepto de competencia en la RIEB	42
Capítulo 3	
Práctica docente	46
3.1. Concepto de práctica docente	47
3.2. La práctica docente desde el Plan de estudios 2011	52
3.3. Autoridades involucradas en la práctica docente	53
Capítulo 4	
Los maestros y sus percepciones de los paradigmas conceptuales de la RIEB	56
4.1. Conocimiento de la RIEB	57
4.2. El significado de las competencias	60

4.3. Las competencias para la vida en el plan de estudios de la RIEB	61
4.4. El significado de práctica docente	61
4.5. Trabajo por competencias	62
4.6. El trabajo por competencias se acerca a los requerimientos del Alumno de hoy	64
4.7. Materialización del concepto de competencias en el aula	67
4.8. Utilización de materiales de la SEP en la práctica docente	68
4.9. Distinción de formas de evaluación cualitativa y cuantitativa	69
4.10. Nivel de satisfacción con los resultados en la práctica docente	71
4.11. Impacto de la práctica docente en la calidad educativa en México a partir de los nuevos planes y programas	72
4.12. Apoyo recibido en la implementación del nuevo programa	75
4.13. Los directivos y supervisores encabezan el acompañamiento para desarrollar la práctica docente conforme los lineamientos de la RIEB	76
Conclusiones	77
Bibliografía	80
Anexos	83

Introducción

El propósito de este trabajo es hacer una evaluación de los alcances de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) a partir de la revisión de la “práctica docente” en el aula. Esta reforma fue impulsada por el gobierno federal a partir del ciclo escolar de agosto de 2011 y tuvo como objetivo central cambiar el paradigma pedagógico que se basaba en la acumulación de datos y su posterior memorización.

La propuesta de esta reforma plantea dos nuevos ejes conceptuales en la práctica docente. Uno es el “constructivismo” y el otro es el aprendizaje “por competencias”. En términos sintéticos, el constructivismo es la adquisición de un conocimiento a partir de sus experiencias previas. A su vez, el aprendizaje por competencias significa que durante la formación básica el alumno tendrá que ir desarrollando las diferentes competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que finalmente se verán reflejadas en un proceso y toma de decisiones.

En este sentido, la RIEB establece de forma clara que el factor clave del nuevo proyecto es el cambio de enfoque de la práctica docente. En este documento se entiende por práctica docente como el conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y los docentes, con la finalidad de construir aprendizajes permanentes.

Si bien, estamos hablando de una política pública que desde el punto de vista administrativo espera que se obtengan mejores resultados en las aulas de la educación básica, lo cual abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria, la investigación parte de la hipótesis de que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no desarrollaron una estrategia eficaz, primero de comunicación hacia el

conjunto de los maestros, y después de capacitación, en torno a los nuevos paradigmas.

Estos elementos no pueden soslayarse porque el docente es el puente de comunicación entre el sector educativo y los educandos, de manera que una reforma que en el papel puede considerarse técnicamente sólida, o que incluso puede tener el aval de la comunidad académica de la investigación educativa, puede fracasar en la práctica cuando el Estado, o mejor dicho, la autoridad correspondiente, no tiene las condiciones operativas o presupuestales para ponerla en marcha en las aulas.

Las anteriores reformas educativas llevadas a cabo en México entre las décadas de los ochenta y noventa, pusieron énfasis en cuestiones administrativas y de orden reglamentario. Las más importantes son, en orden cronológico, la obligatoriedad de concluir el nivel bachillerato para ingresar a la educación normal (1984); la descentralización de los servicios educativos del gobierno federal hacia las entidades federativas (1992); y la obligatoriedad constitucional de cursar los niveles de preescolar (2003) y secundaria (2004). Sin embargo, estos cambios no necesitaron que los docentes las hicieran posibles en las aulas, particularmente se requirió del apoyo de los gobiernos estatales y de los directivos de las diferentes zonas escolares.

En cambio la RIEB tiene en los maestros al principal agente operador del cambio. Más allá de que los gobiernos estatales y los directivos del sistema educativo, los docentes tienen una tarea importante en esta reforma; su éxito o fracaso depende de que su labor y de que tengan las condiciones laborales y personales para capacitarse en torno a los nuevos paradigmas establecidos y así desarrollar su práctica docente bajo estos enfoques.

Pregunta de investigación

En este sentido la pregunta de investigación que se plantea en esta investigación es la siguiente:

¿Los docentes de la educación básica conocen y desarrollan en su práctica docente los nuevos paradigmas pedagógicos establecidos en los planes y programas de la RIEB 2011?

Hipótesis

El conocimiento de los maestros respecto a la RIEB es muy limitado, por lo que dificulta su puesta en práctica en las aulas.

Metodología

Se trata de un estudio de caso, en la perspectiva de la metodología comparativa. Se espera que la investigación logre proporcionar a través de los datos recopilados por las entrevistas a los docentes, información concerniente al conocimiento y desarrollo de la Reforma Integral a la Educación Básica desde la práctica docente.

El estudio de caso consideramos que servirá, para valorar futuras alternativas en la implementación de los planes y programas en la educación básica, así como su impacto en la práctica docente y por lo tanto en el logro de los objetivos.

Las técnicas que se utilizaron fueron el análisis bibliográfico y fundamentalmente las entrevistas semiestructuradas. La entrevista es una técnica de estudio y de recolección de información caracterizada por el diálogo entre dos personas. Este instrumento tiene la característica de ser flexible, donde el entrevistador y el entrevistado interactúan construyendo

una realidad intersubjetiva que permite reconocer los mundos de los agentes que participan en ella (Acevedo Ibáñez, 1998).

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación utilizadas en este trabajo son las entrevistas aplicadas a los docentes que se encuentran frente al reto de la aplicación de los programas educativos 2011.

La entrevista como técnica de estudio y recolección de información que se caracteriza por el diálogo entre dos personas como mínimo. Es un instrumento, que permite al entrevistador y entrevistado interactuar construyendo una realidad intersubjetiva que permite reconocer los mundos imaginarios de los agentes que participan en ella (Ibañez y López, 1996).

Existen diferentes tipos de entrevista: entrevista estructurada, en la cual, las preguntas son cerradas y no existen muchas opciones de respuesta; entrevista semiestructurada, donde los temas a desarrollar están previamente definidos, pero el entrevistado tiene algunas alternativas para responder; y la entrevista no estructurada, en la cual las preguntas pueden ser temáticas y el entrevistado tiene todas las opciones posibles para dar su respuesta. En este trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada.

Se hicieron preguntas que permitieran al entrevistado dar su testimonio a partir de su práctica docente. Se realizaron un total de nueve entrevistas semi-estructuradas. Se entrevistó a tres docentes de educación preescolar, a tres de educación primaria y a tres de educación secundaria.

Con el fin de documentar los antecedentes de la RIEB, así como los alcances pedagógicos y político-administrativos de esta reforma, se

consultaron las investigaciones y acuerdos tomados por la ONU y la OCDE respecto a la reforma educativa en México.

Justificación

La reforma educativa en México ha sido un tema muy controversial durante el último siglo por lo que diferentes actores políticos y sociales se han involucrado en la discusión de dicho tema. Sin duda México ha vivido diversos retos a partir de la explosión demográfica que se dio en la década de los cincuenta; este crecimiento acelerado supuso un nuevo reto en el ámbito de la educación. Y este reto se visualizó en dos vertientes: aumentar la infraestructura y bajar el índice de analfabetismo, dejando en segundo término la calidad educativa.

Por otra parte, en las últimas tres décadas México ha vivido diversas transformaciones y una de las más discutidas es la de la política educativa, en particular porque, pese a los avances del país en materia de integración económica con diferentes bloques geopolíticos, el sistema educativo se ha mantenido en franco estancamiento.

Por otro lado, es importante señalar que el campo de la política educativa es muy amplio y complejo, comprende no sólo la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo a través de las instituciones docentes, sino también toda la acción que realice para asegurar, orientar o modificar la vida cultural de una nación. La educación se encuentra en relación indisoluble con la vida de la sociedad. Con la vida del Estado, del poder Público, la educación tiene peculiares relaciones. Pero el Estado trata de orientar y dirigir la educación, mediante cierta legislación educativa y de premisas ideológicas y programáticas que exige la coyuntura (Sánchez, 1998).

Así, debe entenderse como una necesidad por parte del Estado el hecho de intervenir en los temas concernientes a la educación. Por lo cual en México se han implementado diferentes acciones en las últimas décadas. En este sentido, los objetivos modernizadores han desarrollado una serie de programas estratégicos; dichas acciones, en teoría, permitirán, en el mediano y largo plazo, lograr los objetivos establecidos en los planes y programas. Para ello, se espera que los actores involucrados (docentes, programas y contenidos) den una respuesta satisfactoria a las exigencias que la sociedad actual demanda.

Principales hallazgos

Los principales hallazgos que derivan de la investigación realizada son los siguientes:

- 1) La práctica docente actualmente se encuentra en un proceso de transformación debido al cambio curricular, por tanto existe un desconocimiento significativo del saber pedagógico a partir del programa 2011.
- 2) En cuanto a la formación y capacitación docente que implican los planes y programas 2011, no se ve este proceso reflejado en las aulas a nivel básico.
- 3) El desconocimiento de los planes y programas no ha sido fundamentalmente por falta de materiales o capacitaciones, sino por desinterés por parte del docente.
- 4) El acompañamiento por parte de las autoridades pertinentes en el cumplimiento de la RIEB, que es el caso de Directores y Supervisores, no es suficiente.
- 5) Los docentes a pesar de su desconocimiento de los planes y programas, se sienten satisfechos con su quehacer dentro del aula.

Capítulo 1

La Reforma de la Educación Básica y su contexto histórico

1.1. Contexto histórico

Durante el sexenio del Presidente Salinas de Gortari (1989 – 1994) se inicia una nueva etapa de la reforma educativa, la cual lleva el nombre de “Políticas de Modernización Educativa”. El gobierno difundió que el principal objetivo era “incorporar a México dentro de los países desarrollados”. De este modo, el Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994, estableció que la educación era parte del cambio “inevitable” exigido por las transformaciones mundiales “para que una nación en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades” (Zoraida, 1996).

La modernización del sistema educativo durante este sexenio esperaba que el proyecto tuviera continuidad y evitar así que en los siguientes sexenios el titular del poder ejecutivo elaborase su propia “Reforma Educativa” como ocurrió en algunos periodos de gobierno anteriores.

Pablo Latapí Sarre señala con respecto a la reforma educativa implementada en 1992, que con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se puede apreciar una clara diferencia entre políticas gubernamentales y políticas de Estado, de forma que se puede considerar política de Estado. “Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal” (Latapí, 2004).

En este trabajo se desarrollaran algunas observaciones sobre las políticas referidas a la práctica docente en el AMNEB, y en particular los

cambios para la profesionalización docente. En este punto es importante recordar que después del ANMEB, en 1993, entró en vigor la carrera magisterial, un escalafón netamente académico, paralelo al escalafón mixto (académico y laboral), el cual, perseguía que los maestros aumentaran sus ingresos a partir de mejorar sus conocimientos, con lo cual “se pretendió elevar la calidad de la educación”.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica estableció como eje generar las pautas para alcanzar una educación pública de calidad, que le permitiera a los mexicanos enfrentarse a los nuevos retos de un mundo globalizado.

El ANMEB fue suscrito entre las siguientes partes: Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se orientó fundamentalmente a la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y Normal.

Otro de los puntos clave del ANMEB fue el objetivo de ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa en México, para lo cual se propuso reformular los contenidos y materiales educativos de la formación básica, así como la revalorización de la función magisterial, a través de un esquema de profesionalización.

Por ello, en el ANMEB se mencionó que la calidad educativa, es el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores que adquiere el educando. Dicha calidad educativa se plantea como reto para los nuevos planes y programas educativos que se establecerían a lo largo de los tres niveles comprendidos en la formación básica.

Así, las tres líneas que comprende el ANMEB son: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los planes y programas así como de los materiales educativos y la función magisterial.

Una definición política que es clave para la modernización educativa en el caso del ANMEB es que dio la pauta para que a partir de diferentes convenios se delegara por parte del gobierno federal hacia los estados, la dirección de los establecimientos educativos; es decir la Secretaria de Educación Pública (SEP) traspasó las responsabilidades de carácter técnico, administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles a las entidades federativas.

Con el ANMEB como premisa, en lo sucesivo queda establecido que es responsabilidad de cada la entidad federativa poner en práctica los cambios que se realicen a los Planes y Programas, como es el caso de la RIEB 2011. No obstante, el Gobierno Federal, asumió la vigilancia del cumplimiento del Artículo 3º y la Ley General de Educación en toda la nación. De esta manera, los planes y programas no perdieron su carácter nacional, pero los estados asumieron un nuevo papel en su implementación.

La SEP diseñó y coordinó los trabajos para establecer nuevos Planes y Programas de educación básica, con el objetivo de consolidar en los tres niveles de la educación básica la lectura, escritura y matemáticas, bajo la premisa de que estas habilidades, eventualmente, les van a permitir a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En cuanto a la función magisterial, la RIEB centra su atención en el papel del docente como protagonista de la transformación educativa en el país. Las bases del ANMEB, que en 1992 determinaron la descentralización de los establecimientos dedicados a la formación

docente, es un factor clave para la puesta en marcha de los cambios establecidos en la RIEB. Fundamentalmente porque el gobierno nacional deja la obligación de cada entidad federativa para que establezca un sistema para la formación del docente donde se articulen esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación y superación docentes.

Cabe señalar que la iniciativa de apoyo docente que se propuso en el ANMEB era mucho más que un incentivo económico, en especial porque en dicho acuerdo se estableció hacer un especial esfuerzo para motivar al docente, dotándolo de los requerimientos necesarios para cumplir su labor. Este esfuerzo consistía en implementar un Programa Emergente de Actualización del Maestro, incrementar el poder adquisitivo de los mismos, ofrecerles una mejor calidad de vida a través de un programa de vivienda que proporcionaría opciones de construcciones y crédito, creación de la carrera magisterial; con el fin de estimular la calidad de la educación e incrementar la propia formación del docente.

En este sentido, el ANMEB sentó las bases para los cambios establecidos en la RIEB, ya que esta reforma, además de plantear el cambio de paradigma en los Planes y Programas de Estudio 2011, también determinó los parámetros para evaluar, a lo que se conoce como estándares curriculares.

Uno de los cambios más importantes de la RIEB fue que el aprendizaje se centra en las necesidades del alumno, no en las del docente. Por lo que toda acción educativa se desarrolla a partir de la práctica docente, así como de la preparación de los ambientes de aprendizaje, en los que resalta los nuevos diferentes materiales educativos y las evaluaciones que se harán.

1. 2. Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB)

La política educativa en México pretendió dar continuidad al ANMEB, de manera que en el 2007 en el Plan Nacional de Desarrollo (2007 – 2012), con el fin de elevar la calidad educativa, se plantean dos aspectos fundamentales: mejorar, a partir de un nuevo programa de estudios y evaluar el logro de los aprendizajes, para ello, se introducen estándares curriculares. Dichos estándares dan lugar a la Reforma Integral de la Educación Básica, anunciada en febrero de 2011 por la SEP.

En este sentido, la RIEB, de acuerdo con sus promotores, es una política pública que pretende impulsar la formación integral, de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Sus antecedentes se remontan a 2004 con la Reforma a los programas de estudio de preescolar; también en 2006 los nuevos programas de secundaria y a 2009 con las nuevas modificaciones a los programas de educación secundaria. Así, la RIEB es definida en el acuerdo 592 publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, como:

“Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011a:9).

En términos generales el Programa de Modernización Educativa de 1992 es un antecedente clave de la RIEB porque entre sus propósitos se establece la importancia de integrar el proceso educativo al desarrollo económico de nuestro país y efficientar y mejorar la calidad de la enseñanza a través de la eliminación de la desigualdad en el país. Cabe

señalar, que estos preceptos generaron un acuerdo que constituyó una parte relevante en el contenido de la Ley General de Educación Pública promulgada el 13 de julio de 1993.

Otro aspecto clave del Programa de Modernización Educativa y que sirve de antecedente de la RIEB, es que se plantea que la educación habría de ser el pilar del desarrollo nacional en dos sentidos: a través del fortalecimiento de la economía y de la soberanía nacional. De esta manera, este programa puntualiza la importancia de “fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad” (Latapl, 2004).

Con este enfoque se enfatiza la importancia de ampliar la presencia de nuestro país ante el mundo. En este sentido, se le otorgó, desde el gobierno mexicano, un mayor protagonismo a los organismos internacionales en lo referente al proceso de la reforma educativa. Se puede afirmar que en el fondo se pretendió darle un mayor peso a la relación entre sistema educativo y economía, con el fin de posicionar a México como potencia económica emergente.

Asimismo, la RIEB es resultado de lo que expone la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, en su Informe a la UNESCO. En dicho documento, elaborado en 1994 se enunciaron los cuatro pilares de la educación, para lograr que durante su formación educativa los niños y adolescentes reciban “la educación que está obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar” (Delors, 1994).

Los pilares que marcan la educación en el mundo y en el presente siglo son los cuatro que adopta la RIEB; aprender a ser, que involucra el

desarrollo de su personalidad para el logro de su autonomía, buen juicio y responsabilidad, aprender a conocer, competencia que implica la adquisición de los conocimientos pero también el mantenerse aprendiendo, aprender a hacer, que implica poner en práctica los conocimientos adquiridos al enfrentarse a situaciones que requieran de resolver un conflicto y aprender a vivir juntos, el adquirir la capacidad de trabajo colaborativo y pensar en la comunidad al tomar decisiones.

Además en dicho informe se establece la propuesta de consolidar un sistema educativo internacional y nacional que dé repuesta a las exigencias del mundo globalizado y con responsabilidades afines al federalismo, por tanto, establece buscar contenidos educativos adecuados a la formación de mejores ciudadanos. Para ello se debe hacer énfasis en el papel esencial tanto de los maestros y sus organizaciones gremiales, así como de los padres de familia.

Si en el ANMEB y en el Programa de Modernización Educativa, se plantea un vínculo estrecho entre productividad y educación, en la RIEB la calidad es el punto medular. Al mismo tiempo esta reforma busca fortalecer la pluralidad lingüística y cultural, las expresiones locales y considera la atención a los alumnos que requieren educación especial (necesidades educativas especiales).

Asimismo, en la RIEB encontramos cuatro principales cambios: el primero es el que incluye estándares curriculares que permitirán al docente y al padre de familia evaluar los aprendizajes del alumno según el grado que corresponda; en segundo lugar se incluyen los campos formativos que permiten organizar y articular los tres niveles de educación básica; el tercer cambio son las cuatro competencias (los pilares de la educación) que se habrán de desarrollar en los alumnos durante su formación básica y por

último los aprendizajes esperados que son los ejes para los docentes respecto a cada nivel, grado y campo formativo.

Los estándares curriculares son las metas establecidas para lograr los mínimos resultados en evaluaciones nacionales e internacionales, es el énfasis que la RIEB establece, es el proceso que requiere de dosificar y la oportunidad que los diferentes actores (padres de familia, autoridades educativas y docentes) tienen como referente para dar seguimiento a los alumnos.

La diferencia entre estándares curriculares y aprendizajes esperados es que los estándares son metas generales divididas en bloques de tres años escolares teniendo así cuatro bloques; el primero es el que comprende el nivel preescolar; el segundo bloque se divide en los primeros tres años de primaria (primaria baja) y abarca 1º 2º y 3º grado; el tercer bloque abarca 4º, 5º y 6º grados (primaria alta); y el cuarto bloque corresponde al nivel de secundaria y los tres años que la conforman.

En cuanto al punto sobre los aprendizajes esperados, la RIEB expone que son los que el programa de estudios establece para cada alumno en lo que "debe saber, saber hacer y saber ser", lo cual está especificado por grado, bimestre y materia. Dichos aprendizajes van dirigidos directamente al docente para que éste haga una detección de lo adquirido y realicen una planeación adecuada a las necesidades de sus alumnos y una evaluación de los aprendizajes adquiridos.

Dicho de otra forma, los aprendizajes esperados son la guía del docente en cada nivel (preescolar, primaria y secundaria) y en cada asignatura, según cada uno de los cinco bimestres o bloques.

En lo que respecta a los campos formativos, de acuerdo con la RIEB, son los rubros en que organizan, articulan y regulan los espacios

curriculares desde nivel preescolar hasta el nivel de secundaria. Esta organización por “campos formativos” permite dar continuidad al trabajo docente en cada bloque revisar el avance en las competencias.

Los campos formativos son 1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social y 4) desarrollo personal y para la convivencia. Los campos formativos están vinculados directamente con las asignaturas del currículo, ya que son los que organizan y articulan el Plan de estudios implementado por la RIEB en 2011.

Por último, la RIEB plantea la importancia del trabajo por competencias, las cuales deben ser desarrolladas a lo largo de la formación básica y son las que el alumno adquirirá, eventualmente, para toda la vida. Son las siguientes: aprendizaje permanente (aprender a ser), manejo de información (aprender a conocer), manejo de situaciones (aprender a hacer), convivencia y la vida en sociedad (aprender a vivir juntos).

La SEP elaboró diferentes materiales para la difusión de la Reforma Integral a la Educación Básica, tales como los relativos al quehacer docente y la evaluación y ejecución por parte de las autoridades estatales, quienes directamente les corresponde la implementación.

Los materiales fueron los siguientes: para todos los involucrados en la formación básica está el “Plan de estudios 2011 de educación básica”, y por cada nivel de estudios se cuenta con un plan curricular. En dichos materiales se encuentran organizadas y explicadas las características del Plan de Estudios de educación básica.

Por cada nivel, preescolar, primaria y secundaria, existe un programa de estudios con los estándares curriculares, campos formativos y

aprendizajes esperados que deberán desarrollar los educandos a través de las competencias para la vida en los alumnos. Según la RIEB, con lo anterior se busca contribuir a la formación de ciudadanos críticos, democráticos y creativos, que requiere la sociedad en este siglo XXI.

En este marco, de acuerdo con las premisas discursivas de la RIEB, con esta reforma se pretende adecuar el sistema educativo nacional con el compromiso de la calidad. Por ello se establece que la educación básica consta de 12 años: tres para el nivel preescolar, seis para el nivel primaria y tres para en nivel secundaria. Lo significativo de este dato es determinando una trayectoria congruente entre los tres niveles a través de los estándares curriculares, lo cual se puso en sintonía con lo estipulado en el Artículo Tercero Constitucional y con la Ley General de Educación.

También, la RIEB pretende promover la interculturalidad y garantizar la atención de niños y jóvenes con necesidades especiales (con o sin discapacidad, o con aptitudes sobresalientes) en un ambiente de aprendizaje que incluya y corresponda a las necesidades de estos niños y jóvenes. Así como la atención a los grupos vulnerables, quienes han sido los más afectados y tienen el mayor rezago académico, entiéndase el caso de personas de poblaciones indígenas, inmigrantes y migrantes (SEP, Plan de Estudios, 2011).

Por otra parte, el Plan de estudios de la RIEB busca implementar nuevas estrategias didácticas a través del correcto uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto se establece durante la formación básica un programa para el manejo de las TIC por parte de los alumnos, pero de igual manera se exhorta al docente a involucrarse en la enseñanza a través de las TIC.

Uno de los temas más controvertidos es la ampliación de la jornada escolar. La SEP puso en marcha un programa de ampliación de la jornada escolar, en la cual se sumaron 400 horas a la jornada regular para sumar un total de 1200 horas anuales destinadas al aprendizaje. Esto debe permitir a los estudiantes la oportunidad de profundizar en el estudio del currículo y la aplicación. Cabe destacar que este es únicamente un programa piloto y el porcentaje de escuelas es mínimo (SEP, Plan de estudios, 2011).

Igualmente, se plantea que uno de los elementos para lograr la calidad educativa (este es uno de los puntos más debatidos en torno a la RIEB) es reconocer inequidad y a partir de ello, establecer que en nuestra sociedad existe gran diversidad de grupos con necesidades especiales por lo que deben ser contemplados en esta reforma.

Ahora bien, se puede afirmar que la articulación de la educación básica planteada en la RIEB represento uno de los mayores retos, ya que el principal desafío no se centró en primer término en la calidad, y en segundo término en la universalización del acceso efectivo de los alumnos al proceso de aprendizaje, de tal forma que “la accesibilidad se dé en condiciones de equidad”.

En este sentido, la articulación curricular establece en el Plan de estudios 2011, los elementos que determinaran el trayecto formativo de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Dichos elementos son el perfil de egreso, los estándares curriculares, las competencias para la vida, los contenidos o aprendizajes esperados, los principios pedagógicos, la diversificación y contextualización curricular para la educación indígena, la gestión escolar y los referentes internacionales de los estándares curriculares (SEP, Plan de estudios, 2011).

1.3. La diferencia entre lo administrativo y lo educativo

Existen diferentes puntos de vista en lo relativo al contenido de una reforma educativa. En este sentido, las burocracias educativas en diferentes países del mundo, en ocasiones muestran incapacidad de diferenciar entre la una reforma administrativa y una la reforma educativa. La primera se trata de una fase política, la cual, generalmente, es una respuesta a la necesidad de construcción de un nuevo modelo educativo correspondiente a las necesidades de un país y a las exigencias de adaptación a un mundo globalizado.

Al respecto, Alicia de Alba señala que “avanzar hacia una fase crítica-constructiva, sustentada en la concepción del nuevo currículo como expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa, de acuerdo al proyecto político-social, implica una lucha y negociación frente a diferentes actores”. En el caso de la RIEB, los actores involucrados son las autoridades educativas en el siguiente orden jerárquico: secretarios, subsecretarios, supervisores de zona escolar, directores de escuela, docentes y asociaciones de padres de familia.

1.4. La RIEB, la democracia y el desarrollo sustentable

Desde el punto de vista político, según el discurso de la RIEB, el nuevo plan de estudios se propone educar para conocer, manejar, valorar y participar en la formación de ciudadanos capaces de implicarse cotidianamente en los asuntos de la sociedad, formando así una ciudadanía democrática, que participe activamente.

De acuerdo con esta idea, para lograrlo se establece en el Plan de estudios 2011, que las aulas de los tres niveles que conforman la educación básica “se conviertan en laboratorios de participación, espacios en donde el estudiante aprenda a tomar parte en la vida comunitaria, implicándose

en asuntos públicos que le afectan de manera inmediata”. Por lo que las humanidades y las ciencias sociales toman relevancia en este modelo educativo, ya que desarrollan la competencia de “aprender a convivir” y comprenden a la sociedad actual y dan respuesta implicándose en la participación de su aula y más tarde de su comunidad.

1.5. La RIEB y la calidad educativa

En los nuevos planes y programas de la RIEB se menciona como uno de los objetivos en los tres niveles de educación básica es la calidad educativa, definida como la atención adecuada de la diversidad considerando las características del alumno, de orden individual, como aquellas que derivan del ambiente familiar y social, como la identidad étnica.

Por tanto, la calidad educativa debe ser entendida como las estrategias que se ponen en práctica, considerando la diversidad del grupo para lograr los aprendizajes esperados y lograr las competencias. Esta mejora continua debe ser entendida como la calidad educativa, pero si no hay acompañamiento no es posible continuar el proceso.

1.6. La importancia del trabajo por competencias

Otro factor clave expuesto por la RIEB es que impulsa una formación integral de los niños y jóvenes, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. Todo ello con las características esperadas del “ser nacional” y del “ser humano” ya partir de la construcción de competencias adecuadas “para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad”.

En este sentido, según la RIEB, este modelo pedagógico y curricular está centrado en la adopción un proyecto educativo basado en

competencias “para responder a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI (...) Y su propósito es ofrecer una educación que contribuya el desarrollo de la competencia de aprender a vivir juntos, con el fin de vivir de mejor manera en una sociedad en constante transformación y cada día más compleja”.

La promoción de la competencias en la RIEB establece que para fomentar el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de democracia, debe ser a través de la promoción de competencias académicas, tales como las de comunicación (oral, escrita y gráfica), pensamiento reflexivo (pensamiento crítico), trabajo colaborativo (aprender a trabajar en equipo de forma responsable y activa), propositivo (logre enfrentarse a un problema y plantear diferentes alternativas de solución, así como las estrategias para ejecutarlas y evaluarlas) y por último la aplicación de valores en su formación (reconocer un sistema de valores ante determinadas acciones y discernir en la toma de decisiones).

Se puede afirmar que el punto crítico de la a RIEB es su modelo académico referido a las competencias, ya que coloca la necesidad de identificar los estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno logre manejar las destrezas y habilidades que el campo laboral requiere (Ortega, 1997).

Así, el modelo educativo que la RIEB presenta implica un reconocimiento de la idea de aprendizaje; reconociendo el valor de lo que se está construyendo (entre docentes y alumnos) y haciendo patente el proceso a través del cual el alumno logra la construcción del conocimiento; a esta transición también se llama “metacognición”.

De manera más específica, este modelo se refiere a la adquisición del conocimiento a través de la experiencia práctica y a enlazar un comportamiento al conocimiento para lograr alcanzar las competencias. El reto consiste en modificar la práctica educativa para lograr procesos educativos de los componentes fundamentales del proceso educativo, es decir, el aprendizaje y el conocimiento.

De este modo, atender la profesionalización docente implica un cambio en el modelo anterior: de ser únicamente transmisores de conocimientos e impartir una cátedra, a volverse maestros diseñadores de experiencias de aprendizaje, que impliquen al alumno y le generen un reto cognoscitivo y logren organizar y estandarizar el conocimiento.

En tal propósito, la RIEB modifica la visión de la jerarquización de las asignaturas; de inicio, se cambia la idea de priorizar las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias, dejando en segundo lugar las asignaturas de humanidades y al final las de desarrollo artístico y personal. Este modelo educativo prioriza, a través de sus campos formativos, todas las asignaturas, ya que el desarrollo de las competencias requiere del conocimiento y adquisición de los aprendizajes esperados de todo el programa académico mediante el desarrollo de los estándares curriculares.

En las sociedades de conocimiento los desarrollos científicos, humanísticos y tecnológicos, son claves para la generación de riqueza; las sociedades de conocimiento, en este marco, ponen al servicio de la sociedad diferentes herramientas, con el fin de dotarla de las capacidades de respuesta para la solución de problemas concretos (SEP, 2011). Dicho así, la RIEB, de acuerdo con el discurso oficial, construye un proyecto nacional que busca a través del modelo educativo desarrollar en México

una sociedad de conocimiento, “donde prevalezcan las condiciones de justicia social, pluralidad y democracia participativa”.

Sin embargo, es importante aclarar que para que la RIEB logre el anterior objetivo debe contener los mecanismos para que todos los integrantes del modelo educativo (entiéndase en este caso alumnos que integran la educación básica) satisfagan sus necesidades básicas y logren desarrollar sus capacidades y el logro de las competencias suscritas en el Plan de Estudios 2011.

La educación por competencias que la RIEB adopta, pretende contribuir a la construcción de un país sostenible: “Una educación que garantice el conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja, proporcionando una inteligencia general apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción de los elementos” (Morin, 1999).

De acuerdo con esta dinámica, la educación debe brindar las competencias que puedan ayudar al alumno a enfrentar los riesgos de la vida actual, tales como la violencia, la drogadicción y las enfermedades de transmisión sexual, entre otras. Así, una respuesta eficaz, basada en una formación académica por competencias, eventualmente daría lugar a que si un alumno se encuentra ante un problema, tendrá que hacer uso de los saberes previos y de las competencias adquiridas para solucionar el problema que enfrenta. Además se supone que esta formación les será de utilidad a los estudiantes a lo largo de su vida.

El propósito, según el discurso de la RIEB, es ayudar a desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y potenciar su creatividad a través del desarrollo personal y de habilidades para la convivencia. Por otra parte, el Plan de estudios de 2011 señala claramente que las competencias

deberán preparar al alumno para que resuelva situaciones en el presente y en el futuro, por lo que debe ser dotado de ambientes que propicien la apropiación de capacidades para enfrentar los retos que se le presenten, es así que se debe desarrollar en ellos las competencias de aprender a aprender y la autorregulación del propio aprendizaje.

El nuevo modelo educativo de la RIEB destaca que para internalizar las competencias, se debe invertir tiempo en la instrucción, por lo que los alumnos deben practicar sus competencias, discutirlos y reflexionarlos. De este modo, este enfoque debe cumplir tres condiciones: 1) el cambio de paradigma del papel de la educación, sobre todo en la capacidad del desarrollo de las competencias; 2) las competencias deben ser de relevancia para el alumno, tanto en su adquisición como para su vida futura; 3) los materiales didácticos deben ser suficientes y deben estar ligados a las necesidades inmediatas actuales del alumno (SEP, 2011).

La necesidad de renovar los métodos de enseñanza se hace presente al conocer el trabajo por competencias que requiere la RIEB, ya que es obsoleto el aprendizaje mecánico, basado en la memorización y repetición. Esto implica la renovación completa de los métodos de enseñanza, lo que también implica transformaciones en la formación de los profesores. En este sentido, la RIEB establece como uno de sus puntos medulares que se requiere de docentes y educadores, que cuenten con la formación adecuada para implementar estos programas educativos 2011.

La idea es ofrecer una educación “para toda la vida”, que le permita a los educandos prepararse en las diferentes etapas para las transiciones correspondientes (niñez, adolescencia, vida adulta, etc.). Ahora bien, poseer el conocimiento no es sinónimo de adquirir la competencia, es decir, el alumno puede tener el aprendizaje respecto a las reglas gramaticales, pero puede ser que sea incapaz de redactar una

carta. Es por eso que el alumno debe integrar sus conocimientos para lograr resolver problemas, y por tanto, si puede resolver ese problema, se puede afirmar que habrá adquirido la competencia.

Las competencias que la SEP establece y que deben orientar al docente y que son las claves para proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje a los alumnos, son las siguientes:

Competencias para el aprendizaje permanente y manejo de información: desarrollar las habilidades lectoras, de la cultura escrita, de comunicación oral y digitales y en cuanto al manejo de la información se refiere identificar y descartar, es decir el alumno desarrollará en la búsqueda de su información, la capacidad de evaluar, seleccionar organizar y sistematizar la información (aprender a aprender).

Competencias para el manejo de situaciones: requiere de desarrollar la capacidad de plantear y ejecutar soluciones así como evaluar los resultados (aprender a hacer).

Competencias para la convivencia: desarrollar la empatía y relacionarse armónicamente con los demás y la naturaleza: ser asertivo, tomar acuerdos y negociar con otros, reconocer y valorar la diversidad social (aprender a convivir y aprender a ser).

Competencias para la vida en sociedad: lograr que el alumno decida y actúe con pensamiento crítico frente a las normas sociales y culturales, participe tomando en cuenta las implicaciones sociales y crear conciencia en el combate a la discriminación y el racismo (SEP, Plan de estudios, 2011).

Por último, la RIEB establece que es necesario renovar la relación educativa entre docente y alumno e involucrar a la familia en el desarrollo

del proceso educativo, dando a la escuela la tarea de moldear y guiar los aprendizajes de los estudiantes, integrándolos con el conocimiento científico, pero el objetivo enfatiza que sea en la familia donde los alumnos inicialmente aprendan a expresarse, relacionarse, convivir e interactuar.

Es por lo anterior que el plan de estudios 2011 de educación básica, “renueva el pacto entre el docente, la familia y el estudiante”, actores en quienes recae la responsabilidades de la educación (SEP, Plan de estudios 2011).

Capítulo 2

Constructivismo, enseñanza por competencias y práctica docente

Constructivismo, enseñanza por competencias y práctica docente

En el presente capítulo se explican, en términos teóricos cuáles son los paradigmas de la RIEB. De este modo, se desarrolla una revisión sobre lo que lo es constructivismo y la enseñanza por competencias. A grandes rasgos, se enfatiza que el constructivismo como paradigma pedagógico, al igual que el aprendizaje por competencias, apuntan a que los alumnos adquieran conocimiento a partir de la necesidad de resolver problemas y no en función de repetir ideas o conceptos.

2.1. Constructivismo

A grandes rasgos, la RIEB está sustentada, entre otros, en el paradigma pedagógico denominado constructivismo. Este paradigma, como corriente filosófica, tiene sus raíces en la cultura de la antigua Grecia, desde antes de los sofistas filósofos Jenófanes (570 – 478 a. C.) y Heráclito (540 – 475 a. C.) que establecieron que la “verdad” exige “conocimiento” y análisis para lograr un discurso a través de la experiencia con el medio. También se pueden ubicar otros paradigmas pedagógicos en la RIEB, tales como cognitivismo, conductismo y neo-conductismo.

Cabe señalar que el constructivismo también tiene antecedentes en los siglos de la ilustración. Por ejemplo, Jhon Locke, filósofo y médico inglés, desde el siglo XVII habló de la importancia del medio ambiente en que se desarrolla el ser humano, asegurando que los hombres no son ni buenos ni malos, sino que son el resultado del ambiente en el que se desarrollan, y por tanto, los niños aprenden de sus padres, familiares, maestros y personas con las que crecen. Por su parte Jean-Jacques Rousseau estableció un

siglo después la importancia del naturalismo, pero en especial de las fuerzas internas que le permiten al niño aprender por naturaleza o instinto.

De acuerdo con los propios promotores del constructivismo, su eficacia permite promover el aprendizaje cooperativo a través de proyectos educativos que le exigen al niño acercarse al conocimiento a través de la investigación y el pensamiento reflexivo. Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimiento consiste en un proceso en el que la nueva información se incorpora a estructuras preexistentes en la mente de las personas que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación (Nieda y Macedo, 1997).

También David Ausbel planteó en el constructivismo que la asimilación de los conocimientos dependían de la cantidad y calidad de conocimientos existentes, es decir que los aprendizajes previos son determinantes para crear nuevos. Por ello, esta modalidad de aprendizaje plantea que los docentes trabajen por proyectos, lo cual consiste en brindarle al alumno la información de diferentes asignaturas en un mismo proyecto, de forma que el estudiante va construyendo su conocimiento conforme emplea diferentes aprendizajes previos.

David Ausbel (1963) creó el concepto de aprendizaje significativo para hacer una diferencia entre lo que se memoriza, lo que es repetitivo y lo que realmente se adquiere de conocimientos previos, lo cual es sinónimo de comprender: En este sentido, para el alumno existe una relación significativa entre lo que sabe y su entorno.

Por lo que, de acuerdo con lo contemplado en los Planes y Programas de educación básica 2011, el educador debe partir del conocimiento y los aprendizajes previos de su grupo. Para esto debe darse

a la tarea de hacer una evaluación diagnóstica para saber de dónde partir en su quehacer docente.

Por otro lado, el docente debe asumirse en un proceso simultáneo de aprendizaje e investigación durante el tiempo que se encuentre frente a grupo como formador, de tal forma que los resultados se verán reflejados en el proceso formativo y por ende en la adquisición de aprendizajes de los alumnos. Los constructivistas como Ausbel, partían de tres premisas básicas para la construcción de aprendizajes significativos: en primer término, la necesidad de materiales de enseñanza estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual; enseguida organizar la enseñanza respetando los conocimientos previos del alumno; y por último, la motivación del alumno en el aprendizaje (Tünnermann Bernheim, 2011).

Las tres premisas de Ausbel se pretenden cumplir en la RIEB, ya que la organización de la nueva currícula, así como los nuevos programas de estudio, se encuentran estructurados de forma que a partir del nivel en que se encuentre el alumno, la complejidad de conocimiento es mayor y el alumno será expuesto a intervenir en su proceso de aprendizaje investigando, deduciendo e interviniendo en diferentes prácticas relacionadas y dosificadas a partir de la necesidad de resolver un problema.

El quehacer del docente para la segunda premisa de Ausbel debe centrarse en el conocimiento de los conocimientos previos de su grupo, para partir de esos conocimientos previos y motivar a la adquisición de nuevos conocimientos. Así, el papel del docente frente al grupo cambia también desde la postura de la tercera premisa, ya que el alumno actual tiene la necesidad de ser reconocido en un ambiente de aprendizaje, por tanto, es el docente quien debe brindar esta motivación generando reconocimiento.

Lev Semiónovich Vygotsky, otro constructivista, desarrolló la teoría del andamiaje, en la cual establece que en parte existe responsabilidad del profesor, ya que es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, al ser el agente facilitador del desarrollo cognitivo personal, facilitando los elementos (conociendo los aprendizajes previos del alumno) que permitirán la adquisición de un nuevo conocimiento (Tünnermann Bernheim, 2011). Es importante destacar que la interacción del alumno y el docente se da mayormente a través del lenguaje verbal, y esto permite que el alumno organice sus ideas y facilita el desarrollo cognitivo.

Pero tenemos como principal teórico a Vygotsky que habla de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que no nos pertenecen, pertenecen al grupo humano en el cual nacemos, y de que los aprendizajes complejos se simplifican cuando existe un aprendizaje anterior a partir del cual se establece relación a esta teoría se le llama teoría del andamiaje. (Tünnermann Bernheim, 2011).

De esta manera, se puede afirmar que el cambio en el modelo educativo de la RIEB es total, ya que se termina, al menos en el papel, con el docente que únicamente proporciona los conceptos, de ser sólo transmisor de conocimientos y con la escuela repetitiva, para pasar a la de facilitador de conocimientos.

Sin embargo, este cambio implica un conocimiento exhaustivo de la filosofía constructivista por parte del docente. Sobre este punto, Ausbel asegura que “existe una relación entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”. A partir de esta premisa, es clara la tarea que el constructivismo plantea para el docente: conocer las características de aprendizaje del alumno permitirán implementar estrategias que favorezcan los aprendizajes. Igualmente este

autor hizo hincapié en los “aprendizajes significativos”, lo cual supone una relación que el sujeto debe tener con su entorno para interiorizar los hechos y así formar conocimientos.

Una nueva corriente constructivista es la de Robbie Case (1989), quien habla del sistema cognitivo como el actor natural que permite al alumno aprender a través de la solución de problemas. Se trata de establecer estrategias que logren su concreción y por ende la adopción de un nuevo conocimiento. Case retoma esta necesidad de enfrentar al alumno ante una situación problemática para que a partir de ella se genere un nuevo conocimiento.

Case también considera en la construcción del conocimiento la imitación y la regulación, lo cual implica observar las acciones del entorno que rodean al alumno, lo cual permitirá más opciones y posibles soluciones, así como la regulación que es básicamente el desarrollo de la competencia de aprender a convivir.

A su vez, la teoría de Jean Piaget ha representado un intento de elaborar una visión coherente del desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la adultez; concibe este desarrollo cognitivo como el de la inteligencia humana y como la construcción de estructuras adaptativas (Piaget, 1999).

Con respecto al constructivismo, se puede observar que la resolución de problemas es un tema que la RIEB, considera y se ubica como una de las cuatro competencias a desarrollar en los alumnos de educación básica, de manera que se pide enfrentar al alumno a experimentar para lograr el objetivo (resolver el problema) a través de los aprendizajes previos, es decir, considerar los conocimientos adquiridos para dar solución. Para

esto el alumno debe explorar, poner en práctica sus estrategias y ampliar su rango de aplicación.

De acuerdo con los propios constructivistas, los tiempos actuales del veloz cambio tecnológico, exigen una educación de tipo interactiva. En especial porque en este siglo el individuo se encuentra frente a diversos cambios; por ejemplo, el fácil acceso a la información a través de los medios de comunicación se ha convertido en uno de los retos más importantes para el individuo, de manera que el manejo de la información podría constituir una de las competencias para la vida en la reforma de los planes de estudios de 2011 que propone la RIEB.

2.2. El aprendizaje por competencias

En sus inicios, la educación masiva tenía como propósito, apoyar la producción industrial que empezó a desarrollarse en el siglo XIX en el contexto de lo que se denomina “Revolución Industrial” desarrollada entre 1800 y 1840. En esta etapa, el conocimiento se adquiría a través de la repetición y el profesor dictaba los conocimientos; el objetivo era preparar a los futuros trabajadores que estarían a cargo de las cadenas de montaje en las fábricas; dichos individuos tendrían que hacer una y otra vez el mismo trabajo, por lo que el modelo económico requería de dicho sistema educativo.

El mundo ha cambiado radicalmente en los últimos años, de manera que sin dejar de ser una sociedad industrial, también somos una sociedad de servicios y de información, por lo que ahora el motor son las ideas y la capacidad de responder creativamente a las diferentes situaciones que el mundo está requiriendo. En este sentido, los sistemas educativos del mundo

se enfrentan al reto de apoyar a las sociedades de la información, donde las personas pueden aprender más por ellos mismos que dentro del aula.

Por ello, el trabajo por competencias es entendido como la aplicación, por parte del docente, de diferentes estrategias para que el individuo logre adquirir en su proceso de aprendizaje referentes conceptuales, y con ello lograr las competencias, las cuales más que conocimiento teórico, son habilidades concretas que hacen posible la resolución de problemas.

En esta tarea el trabajo del docente es indispensable, ya que no es suficiente la modificación curricular, sino también las prácticas docentes, donde la enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se había centrado en la información que el alumno almacenaba, debe cambiar al trabajar por competencias (López, 1997), lo cual le supone al profesor una serie de pasos para lograr la adquisición de los aprendizajes esperados.

Así, el docente al trabajar por competencias debe realizar una evaluación diagnóstica que le permita identificar las necesidades de los alumnos que integran el grupo; enseguida el docente con la información recabada de los saberes previos de los alumnos deberá jerarquizarla para hacer la planeación; a continuación identificará los conceptos y la metodología que implementará en el aula para desarrollar su labor docente; posteriormente deberá diseñar las evaluaciones tanto cualitativas como cuantitativas; y por último, deberá verificar la adquisición de las competencias poniendo a prueba a los educandos en la resolución de conflictos en los que tenga que usar los saberes adquiridos (Cepeda 2004).

Proceso del desarrollo del trabajo por competencias



Fuente: Diagrama de elaboración propia con base en planes y programas 2011.

El objetivo de la educación por competencias, como se puede apreciar, es potencializar el aprendizaje del individuo, es decir, hacer uso de todas las posibilidades de aprendizaje de los niños, las cuales no necesariamente se desarrollan por la influencia espontánea del ambiente social o por la naturaleza, sino que es necesaria la intervención educativa intencionada y sistemática por parte del docente y de las autoridades educativas.

Por tanto, se puede afirmar que el trabajo por competencias plantea la necesidad de desarrollar un modelo educativo que considere los

procesos cognitivos y conductuales, así como los comportamientos sociales-afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función o una tarea (Delors, 1997)

Por otro lado, el trabajo por competencias implica además un trabajo interdisciplinario, ya que las competencias se desarrollarán a través de las diferentes disciplinas; es por ello, que la evaluación en este modelo modifica su objetivo, transformando las herramientas para procurar la mejora del educando y del proceso educativo en general; para tal efecto, cambia y deja de ser un mecanismo de medición y castigo como en los anteriores modelos educativos de México y del mundo.

Una de las características no mencionadas y primordiales en este modelo educativo y del trabajo por competencias, en nuestra sociedad actual, denominada como sociedad de conocimiento, es la demanda de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que los alumnos adquieran las competencias necesarias para procesar grandes volúmenes de información que se encuentran disponibles.

El objetivo es lograr alumnos críticos, tal como plantea la RIEB. De esta manera, el trabajo por competencias implica el análisis de diferentes fuentes de información, argumentos y teorías sin aceptar ninguna de ellas como definitivas, sino que son herramientas para que cada uno comprenda y saque sus propias conclusiones.

2.3. La RIEB y su base constructivista

A través de los planes y programas 2011 podemos identificar los principios pedagógicos, los estándares curriculares, el desarrollo de las respectivas competencias y la definición de los campos formativos para toda la formación básica de acuerdo con el enfoque constructivista. A continuación se exponen los trece principios pedagógicos que abarcan estos puntos:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; esto quiere decir que el alumno y sus características son las que tiene que considerar el profesor para preparar las actividades a realizar en su práctica docente.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje. Si consideramos que el programa plantea aprendizajes esperados, la planeación se convierte en el elemento clave para potenciar este proceso, considerando que el docente debe conocer las características de cada uno de los alumnos para que su práctica sea eficaz y eficiente. Por tanto, el conocimiento de las diferentes corrientes teóricas y metodológicas se vuelve crucial en la aplicación del programa 2011.
3. Generar ambientes de aprendizaje. En este punto debemos entender que es el espacio en donde se realiza la práctica docente para construir el aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. En cuanto a este propósito debemos entender que es el trabajo entre docente y alumno y la sensibilidad del primero para explorar los saberes previos.

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias. El logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, implica la “capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades), saber (conocimientos, así como las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, Plan de Estudios 2011).

6. Estándares curriculares. Se trata de las descripciones de los logros que deben alcanzar los alumnos según el periodo escolar que cursan.

7. Utilización de materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Los requerimientos del alumno de hoy establecen que las necesidades de aprendizaje son diversas y por tanto deben utilizarse diferentes materiales para dotar de experiencias y lograr los estándares curriculares.

8. Evaluar para aprender. En este punto se puede se trata de puntualizar la importancia del proceso de evaluación. Como el docente es el encargado de evaluar los aprendizajes, por lo que se requiere establecer parámetros para fijar los términos cualitativos y cuantitativos de del proceso de aprendizaje.

9. Favorecer la inclusión para atender la diversidad. LA RIEB establece claramente esta visión de atender la diversidad cultural y ver a la educación como un factor de equidad social para lograr el desarrollo del país en las diferentes esferas (económica, social, cultural, etc.).

10. Incorporación de temas de relevancia social. Los alumnos al ser considerados individuos inmersos en una sociedad en transformación, requieren ser orientados en los temas que exige la

coyuntura, es decir, aprovechar la situación que genera la necesidad de entender determinadas circunstancias inesperadas.

11. Renovación del pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. Claramente el Programa 2011 indica la importancia de la comunicación entre los factores o elementos que interactúan con el niño para lograr las competencias para la vida (saber, saber hacer, saber ser).

12. Reorientar el liderazgo. En este punto se resalta la importancia de la asertiva intervención del docente, es decir que es éste quien debe identificar y guiar el proceso de aprendizaje y colaborar con los compañeros docentes, directivos y padres de familia.

13. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. En el caso de este último principio pedagógico, el Programa 2011 está orientado a docentes y estudiantes. Con respecto los estudiantes es el docente quien debe asesorar y guiar, y en el caso del docente debe contar con el acompañamiento por parte de sus compañeros del centro escolar correspondiente, es decir, los demás profesores y directivos.

2.4. El concepto de competencias en la RIEB

En los Planes y Programas de los tres niveles de educación básica refieren el concepto de competencia como el “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”.

Se hace especial énfasis en los planes y programas de 2011 sobre la forma paulatina en la que se va adquiriendo cada una de las competencias, así el propósito es que durante los tres niveles se vayan

ampliando y enriqueciendo en función de las experiencias y retos a los que los individuos son sometidos.

A continuación se presenta el esquema que establecen los planes y programas de estudio con relación a los periodos de escolares, durante los cuales se deben desarrollar las competencias correspondientes:

Tabla No. 1 Estándares Curriculares

Estándares curriculares		
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

FUENTE: SEP, Plan de estudios 2011

Además de los periodos, los planes y programas establecen un perfil del egresado en la educación básica, es decir, los rasgos que se pretenden lograr durante transcurso de los cuatro periodos. Así, los alumnos deberán alcanzar los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas; formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (Plan de estudios 2011, pág. 43-44)

Capítulo 3

La práctica Docente

La práctica Docente

El propósito de este capítulo es desarrollar los puntos clave de lo que significa la práctica docente. Asimismo, se explica cuáles son las expectativas establecidas en los planes de estudio señalados en la RIEB con respecto a la labor docente, así como cuál debe ser el papel de las autoridades educativas tanto a nivel de escuela como a nivel nacional.

3.1. Concepto de práctica docente

Se entiende por práctica docente como el conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ejea, 2007). El concepto de práctica docente se hace visible empíricamente cuando conjugamos lo siguiente: lo que dicen los planes y programas con lo que realmente hace el docente en el aula y lo que el alumno aprende. A esto se le llama “el deber ser de la práctica docente o el saber pedagógico, la práctica pedagógica y los resultados obtenidos en nuestra vida docente” (Díaz, 2006).

El quehacer del docente es potenciar las capacidades del alumno durante su formación básica, es decir, es tarea del profesor conocer los planes y programas para lograr la realización del perfil del alumno. De esta manera, el conocimiento de los materiales logrará direccionar los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias.

Como la reforma educativa lo enuncia, el docente funge un papel central para lograr resultados exitosos en la RIEB, de forma que debe experimentar nuevas formas de trabajar los contenidos (campos formativos, estándares curriculares, aprendizajes esperados y competencias), vinculándolos a problemas reales, dándose a la tarea de implementar estrategias didácticas novedosas que permitan un cambio en

su práctica docente, y por ende, posibilite la formación del alumno congruente con las exigencias que reclama la sociedad.

En tal sentido, se puede afirmar que las prácticas docentes son “determinantes en la forma como los alumnos aprenden una disciplina en un momento particular”, pero trascienden “el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula” y se extienden “tanto a las actividades inmediatas (tareas escolares)” como “a las actitudes de los alumnos hacia la disciplina en cuestión, así como a su desempeño académico posterior” (García Cabrero, 2003).

Por ejemplo, el quehacer del docente en el trabajo por competencias implica cuestionar y desafiar las teorías existentes, no significa solamente difundir, sino llevarlos a la reflexión y dotarlos de argumentos para defender sus posturas. Es privilegiar el debate y el diálogo en el aula para escuchar puntos de vista y lograr desarrollar habilidades que le permitan interactuar con otras culturas y tener sus propios puntos de vista.

La transformación de los factores de la práctica docente establecidos en la Reforma Integral a la Educación Básica y que se señalan en el Plan de estudios 2011 de Educación Básica, se orientan fundamentalmente a la planificación, elemento considerado como uno de los principios pedagógicos más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, en la planeación, el docente debe tener presente que el centro de su acción está en el logro del aprendizaje de cada uno de sus alumnos, por lo que debe elaborar diversas prácticas reflexivas. (SEP, Plan de estudios 2011).

De esta manera, el docente, según la RIEB, debe darse a la tarea de planear con base en las necesidades del grupo para determinar los temas

una vez jerarquizados; así, la mayor parte del tiempo dentro del aula debe dedicarse al análisis de la información, a diferencia de los modelos educativos anteriores que supone verter únicamente los conocimientos.

Asimismo, la práctica docente en el modelo educativo del trabajo por competencias establecido en la RIEB, debe organizar la enseñanza con la finalidad de que los educandos logren desarrollar la capacidad para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2011).

Sobre este punto es preciso destacar que frente a la situación actual de aprendizaje interactivo por parte de las nuevas generaciones, debe reconocerse la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de las competencias (Delors, 1997), lo que implica una ardua tarea para el docente frente a grupo y la necesidad de capacitarlo frente a este desafío.

En este sentido, la RIEB implica al docente mucho más que como transmisor de los conocimientos, de tal suerte que la práctica del docente, según la RIEB, debe abocarse a la construcción de los conocimientos (constructivismo) que permitan dar solución a los problemas que enfrenta la sociedad actual y el individuo. Es por eso, que el docente se convierte en el agente del cambio; es él quien con su actuar diario tiene el compromiso de contribuir a la formación integral del individuo.

Por ello, se puede afirmar que los planteamientos de la RIEB sólo podrán concretarse con la voluntad, el compromiso y la responsabilidad de cada uno de los maestros. Un factor clave para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, es afinar los objetivos de la planificación didáctica, la cual debe involucrar la identificación de los ritmos y estilos de

aprendizaje de los alumnos, las estrategias necesarias para responder a las características de los ritmos y estilos, además de la identificación de los contextos de los alumnos y la valoración del nivel de logro de los aprendizajes esperados.

En otras palabras, es indispensable que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el alumno como para el docente, lo cual se tendrá que reflejar en la calidad del modelo educativo propuesto por la RIEB. De acuerdo con esta premisa, las prácticas educativas tradicionales no tienen un valor formativo a largo plazo, porque una vez que es evaluado el aprendizaje, tiende a olvidarse, dado que no resulta relevante para el alumno.

En cambio el modelo educativo que pretende la RIEB, los docentes enseñan temas con la idea de que los educandos deberán aplicar lo aprendido, internalizarlo y aplicarlo en su vida. Esta nueva forma de trabajo exige docentes calificados y dotados de competencias interdisciplinarias (SEP, 2011).

También esta reforma le implica al docente adoptar una nueva visión y actitud, que supone una construcción y evaluación de su propia práctica profesional, a partir de la implementación de los Planes y Programas. De acuerdo con Frade (2009) "el desarrollo curricular por competencias, debe tener al maestro como el eje articulador, a través del cual los conocimientos y habilidades se transformen en acciones, lo que lleva a que el objetivo del maestro es el logro de las competencias en el alumno" .

Así, los objetivos fundamentales de la práctica docente en la RIEB son lograr las competencias en el educando mediante la planeación y la

generación de estrategias que favorezcan la potenciación de las competencias establecidas.

El trabajo por competencias desde el criterio del docente debe situarse “cuando las personas aprenden y lo hacen sí y sólo sí le encuentran un significado a lo que están aprendiendo” (Frade, 2009 p, 149). Por ello, el docente necesita involucrarse en las necesidades y contextos de sus alumnos para lograr el significado de lo que se quiere aprender y así apropiarse de un nuevo conocimiento.

De acuerdo con esta premisa, es claro que las competencias no se pueden transferir (docente-alumno), ya que debe tener sentido para el alumno. Así, en este proceso de la RIEB, el docente se debe dar la tarea de conocer el currículo, los aprendizajes esperados que deben alcanzar los alumnos al término de cada bloque y de cada grado y las metodologías para trabajar por competencias.

Otros retos del docente ante la RIEB son:

1. Atender la diversidad de alumnos que conforman su grupo, ya que el programa establece la atención de todos los alumnos, y por tanto es el docente quien debe hacer las adecuaciones pertinentes en sus planeaciones.
2. La RIEB establece que el docente debe involucrar a los padres de familia y rendir cuentas respecto a los avances o dificultades que se le presenten al alumno, con el propósito de que se motiven y apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
3. El uso de las tecnologías para potenciar las competencias y sean un apoyo en el proceso formativo; en este proceso el docente debe

darse a la tarea de crear comunidades de aprendizaje utilizando las tecnologías para que interactúen maestros y estudiantes.

El informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2015, muestra que para el ciclo escolar 2013-2014 los docentes enseñaban en 228,205 escuelas de educación básica, atendiendo a 25'939,193 alumnos. Dividido en el nivel de preescolar trabajaban 227,356 educadores atendiendo a 4.8 millones de niños y niñas; en el nivel primaria 573, 238 docentes frente a grupo que estaban a cargo de 14.6 millones de estudiantes, y en secundaria 400 923 profesores brindaron atención a 6.6 millones de jóvenes (Informe INEE, 2015)

3.2. La práctica docente desde el Plan de estudios 2011

Las orientaciones o sugerencias didácticas que establece el Plan de estudios 2011, es una guía que ayuda al profesorado de preescolar, primaria y secundaria en las planeaciones de los bloques temáticos de las asignaturas establecidas en el plan curricular.

No se trata de secuencias acabadas o rígidas, sino de ideas de apoyo que tienen que complementarse con base en su experiencia docente y enriquecerlas con otras estrategias didácticas, sin perder de vista los propósitos, el enfoque de asignatura y los temas de estudio.

Es por eso que los planes proponen la organización del trabajo didáctico en actividades por proyectos bimestrales; es decir, se establece durante dos meses la secuencia de actividades didácticas que permitirán el logro de los aprendizajes señalados. Asimismo, se precisan las actividades permanentes que de manera continua se abordarán a lo largo del año escolar.

Por otra parte, el plan de estudios 2011, establece en sus principios pedagógicos centrar la atención del docente en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. Por lo que se menciona la importancia de evaluar los conocimientos con los que cuenta el educando, y a partir de ello, dar sentido a los nuevos conocimientos.

también en el programa se establecen las normas para planificar con la meta de potenciar el aprendizaje y se establece que para diseñar una planeación docente se debe desarrollar la siguiente estrategia: el docente debe involucrarse en su proceso de aprendizaje, seleccionar esquemas didácticos que permitan movilizar los saberes previos y propicien los aprendizajes esperados, conocer los aprendizajes esperados acorde a su nivel y grado y considerar las evidencias que le brindarán al docente la verificación de los aprendizajes y desarrollo de las competencias (SEP, Plan de estudios 2011).

Respecto a las medidas que se han implementado para capacitar al docente frente a la RIEB, son cuatro: la primera son los diplomados para el maestro de educación primaria, cursos básicos de formación continua para maestros en servicio, entrega de programas de estudio 2011 y guías para el maestro (educadora/educación básica); y licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria (Fortoul, 2014). Desde el 2009 se han implementado las estrategias anteriores y la población meta fueron los maestros de educación primaria que laboraba en escuelas públicas.

3.2. Autoridades involucradas en la práctica docente

Como se señaló en primer capítulo, al descentralizar la educación básica y Normal, las entidades adquirieron la responsabilidad de poner en práctica los planes de estudio de estos niveles. Es por eso que son los directivos quienes tienen esta responsabilidad de acompañar al docente en la

práctica docente. De esta manera, los directivos responden a la supervisión escolar de la zona y ésta a la jefatura de sector. En función de este mandato administrativo, la SEP distribuyó los materiales correspondientes a la RIEB, que son el Plan de estudios 2011 y los respectivos programas en los tres niveles que comprende la formación básica.

Es preciso remarcar, que una competencia no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y enriquece en función de la experiencia y de los retos que enfrenta el individuo y los problemas que logra resolver. En este sentido, la evaluación de la competencia se debe hacer durante toda la educación básica.

El Plan de estudios 2011 plantea como los actores involucrados en el proceso de aprendizaje a los docentes, alumnos y padres de familia. En la implementación de la RIEB las autoridades encargadas de introducirla en primer lugar son los docentes, quienes tienen la responsabilidad de conocer el programa, y por consecuencia, las autoridades involucradas son los Directores y Supervisores, quienes tienen la función de proporcionar los materiales y la información necesaria, así como dar seguimiento para lograr la evaluación correcta y tener la retroalimentación correspondiente para la mejora en la práctica docente.

Se han diseñado estrategias diversas para lograr formar al docente en la implementación de la RIEB; los objetivos son que logre comprender la articulación curricular entre los tres niveles de preescolar, primaria y secundaria, para darle seguimiento a los educandos y poder identificar el grado de adquisición de las competencias.

También se ha buscado mediante diplomados (dirigidos a los docentes) dar a conocer las características pedagógicas y didácticas que

establece la RIEB para implementarse, las cuales deben plasmarse en la planeación docente tomando en cuenta el enfoque por competencias.

Para darle seguimiento al trabajo que desarrolle en las entidades federativas, los responsables de darles seguimiento al proceso de implementación de la RIEB, son los Consejos Técnicos escolares, los cuales, de acuerdo con la normativa interna de la SEP, deben reunirse los últimos viernes de cada mes, según lo establece el calendario escolar. Es aquí donde se pretende dar seguimiento a los estándares mínimos para lograr las mejoras esperadas.

Capítulo 4

Los maestros y sus percepciones de los paradigmas conceptuales de la RIEB

Los maestros y sus percepciones de los paradigmas conceptuales de la RIEB

En este capítulo se presenta el resultado de un conjunto de entrevistas aplicadas a docentes de educación básica, quienes a partir de su experiencia personal, responden sobre su grado de conocimiento de los paradigmas pedagógicos establecidos en la RIEB, tales como el constructivismo y el aprendizaje por competencias. Asimismo, responden qué tanto conocen las premisas de la práctica docente establecida en la RIEB.

A grandes rasgos, los resultados de las entrevistas, muestran que la mayor parte de los docentes desconocen los nuevos paradigmas pedagógicos y no tienen información suficiente sobre sus nuevas obligaciones establecidas en la RIEB. Cabe señalar, que después de realizada la presente investigación, no queda claro si este problema es resultado de falta de información, insuficiente labor de comunicación de las autoridades educativas, o bien, mínimos recursos para la capacitación docente.

4.1. Conocimiento de la RIEB

Los profesores entrevistados, en términos generales saben que la RIEB es una reforma creada por el gobierno. De cinco respuestas, solamente una profesora respondió “No me acuerdo”, el resto, ubicó de forma muy clara sus alcances. Incluso una de los profesores entrevistados pudo abundar en el significado renovador de la RIEB:

“La RIEB es una reforma que se hizo a la educación básica en los tres niveles y (...) se trata de hacer esa transición a los tres niveles de una manera como más lineal, en el cual los tres niveles (estarán) en la misma comunicación, con los mismos propósitos (...) los mismos estándares y los mismos objetivos para que también al terminar la secundaria salga un perfil del alumno que se forme desde preescolar, siga a la primaria y después a la secundaria”.

Conocimiento del constructivismo y su orientación en la RIEB

Se puede partir del supuesto que los docentes en México, al cursar sus estudios de educación superior, ya sea en las escuelas normales (como un tipo muy particular de organización curricular y administrativa), universidades pedagógicas o facultades de educación, aprenden las principales corrientes de orientación pedagógica que se tienen ubicadas a nivel internacional. Desde luego, el constructivismo es una de ellas. En las entrevistas aplicadas, lo que se puede advertir es que los maestros, no conocen el concepto, o bien, si lo conocen, no dominan sus premisas, y menos aún, la forma en cómo la RIEB exige que se aplique.

A continuación, se presentan las respuestas que más se aproximan al concepto:

“El constructivismo social (sic) es una amalgama de corrientes o de teorías de aprendizaje (...) ahí tienen que ver las teorías de Piaget, es la psicogenética, como aprendemos, como se da el pensamiento del niño desde pequeños hasta que crecen en diferentes estadios, tiene que ver también la cuestión social de Vygotsky que él dice que el niño aprende interactuando y que obviamente cuando su contexto o lo que lo rodea lo estimula el niño va aprendiendo y bueno también tiene que ver Piaget, Vygotsky, Ausubel (...) tiene que ver con el aprendizaje significativo (...) tiene que ver con que el niño pueda ir aprendiendo porque tus estrategias de aprendizaje tienen

relación con lo que él vive, con lo que él es, con lo que le interesa por eso es significativo”.

Si bien esta respuesta puede considerarse de un conocimiento aceptable, del tema, no visualiza lo que representa el constructivismo en la práctica docente y en la actividad pedagógica cotidiana. Enseguida se presenta otra respuesta que desarrolla este punto:

“El constructivismo social es parte de (...) los niños son parte de una cultura social en donde ellos van a ir formando su propio conocimiento a través de la interacción que tienen con sus iguales. Con sus iguales o con algún adulto, los padres de familia, entonces se trata obviamente (de que con) la reforma los niños sean capaz (sic) de ir formando su conocimiento a base de las experiencias que van obteniendo, no es como me memorizo las cosas, tengo que hacer dictado, etc. Entonces es como la interacción que se da entre los alumnos. Y también con los alumnos y los padres de familia, la forma en como (se integra) la comunidad escolar. Los representantes teóricos ¿Vygotsky? No verdad (...) es que hay muchos y la además aunque todos son constructivistas tienen como sus ramas y cada quien tiene la idea del constructivismo por aparte en las interacciones, entonces por eso”.

Finalmente, se presentan las respuestas en las que los profesores entrevistados muestran un completo desconocimiento de los nuevos paradigmas teóricos propuestos en la RIEB:

“Tiene que ser por constructivismo, que tiene que ser en grupos, no se puede dar de manera individual y nada más, para el beneficio social. Podría Vygotsky uno de los primeros (...) que es importante la mediación, él es su pilar, es la mediación”.

La última respuesta muestra con claridad el desconocimiento de uno de los conceptos clave de la RIEB:

“El constructivismo es lo que dice como aprenden hoy los alumnos”

4.2. El significado de competencia

Como se apuntó en capítulos anteriores, además del “constructivismo”, el trabajo por competencias, es otro de los puntos centrales de la RIEB. En las entrevistas aplicadas a los profesores, se pueden observar respuestas que reflejan grandes diferencias de formación y de información de parte de los docentes. Como en el caso anterior, se presentan inicialmente las respuestas con mayor solidez y, al final, las que muestran conocimiento escaso o nulo sobre el tema:

“Una competencia, (...) nos habla mucho el programa que es todo aquel conjunto de capacidades, habilidades, destrezas que va adquiriendo el niño a lo largo de su vida, y obviamente, eso los va ayudar a la resolución de los problemas, de los conflictos que se vayan enfrentando, obviamente el concepto como tal va tomando como ciertas modificaciones”.

Otra respuesta informada relaciona claramente conocimiento y problemas de tipo cotidiano:

“Una competencia es utilizar un conocimiento para resolver un problema de la vida diaria con una actitud adecuada, y esa actitud, obviamente, es la expresión de los valores éticos o de la cuestión axiológica que tú dominas, de la que tú te apropiaste.

En otros casos, los profesores no pueden diferenciar entre el proceso de cotidiano de enseñanza y la idea o concepto de “competencia”:

“Tiene que ver con las funciones del pensamiento, como operaciones básicas, tiene que ser con las operaciones básicas, es lo único que dice que es una competencia y que son visibles, esa es una competencia; por decir identificar, comparar, analizar, cuando un niño te sabe describir es cuando dices ‘ah, este niño tiene esta competencia’ (...) Una competencia es aquello para lo que son buenos los niños. Por lo que son competentes (...) La forma en que aprenden los alumnos, por competencias”

4.3. Las competencias para la vida del plan de estudios de la RIEB

En este caso, todas las respuestas muestran desconocimiento:

“Es aprender a aprender, aprendizaje permanente, es aprender a convivir es aprender a convivir, a aprender a ser y aprender a hacer (...) Ser, saber hacer, saber ser (...) No me imagino cuáles serían las competencias para la vida (...) Las competencias para la vida que nos abarca el programa de estudios son a ver si me acuerdo... es que si de memoria no...bueno el saber ser... hay alguna que habla sobre la convivencia (...)No las sé bien.

4.4. El significado de práctica docente

Si bien la práctica docente no es propiamente un paradigma o concepto que se desarrolla en la RIEB, pero se trata del proceso laboral, profesional y administrativo que eventualmente hace posible que una reforma curricular en el sector educativo, tenga un carácter operativo. Como en el caso de las respuestas anteriores, los profesores entrevistados, conocen el tema de forma insuficiente, es decir, no tienen claro que son ellos, a través de su

trabajo, quienes son los responsables de poner en marcha la RIEB en las aulas. A continuación se presentan las respuestas más informadas:

“La práctica docente es todo el quehacer que hace uno en sus aulas, desde que estamos en la planeación, la planificación de todos los contenidos y todas las cosas que se van a abordar como la ejecución de todas esas actividades (...) toda la evaluación, todo lo que está inmerso en la práctica. Tu labor docente, lo que llevas día con día (...) yo creo que lo administrativo no deja de ser docente en todo momento, con todas las cosas que se te dan (...) es todo lo que se va haciendo y que el único propósito o el mejor (...) el fin que tenemos (...) es el aprendizaje de los alumnos, es todo eso que está encaminado hacia eso (...) Es esa base donde tú tienes que tener claro que eres el docente, tienes que tener manejo del objeto de conocimiento para que digas, hasta donde va tu niño, donde lo vas a ir moviendo para llevar sus niveles de conocimiento más alto”.

Como en el caso de los anteriores conceptos, las respuestas desinformadas evidencian un desconocimiento más que significativo del papel que representa el docente en la puesta en marcha de la RIEB:

“La práctica docente es toda la que hace un docente, todo lo que enseña, desarrolla, elabora para atender su trabajo en el aula (...) Es aquello que se lleva a cabo día con día, la forma en la que se transmite el conocimiento (...) Es lo que hacemos todos los días en el salón de clases con los niños para que aprendan.

4.5. Trabajo por competencias

Según se pudo observar en las respuestas de los profesores entrevistados, conocer conceptualmente lo que es una “competencia” en el ámbito pedagógico, mostró un desconocimiento muy importante, saber qué

significa el trabajo “por competencias dentro del aula, evidenció un problema de información entre los docentes. Como en los casos anteriores, se presenta en principio, las respuestas con mayor solidez:

“El trabajar por competencias implica tu como docente sumerja al niño en actividades retadoras, en cosas que le provoquen un reto cognitivo para que de ahí el niño vaya adquiriendo o vaya desenvolviéndose en un ámbito en el cual los niños tengan las herramientas suficientes, darle las herramientas básicas para que él se pueda desenvolver, o sea el ser competente significa que él tenga la posibilidad de resolver los problemas y de actuar de acuerdo a ciertas normas, de acuerdo a aciertos valores sociales de acuerdo al contexto en el que él esté (...) lo que tratamos es de crear un niño integralmente para que él pueda de esa manera hacer más fácil su vida, su entorno, su comunicación (...) el programa ahorita nos está llevando a que esas competencias verlas como acciones, o sea no quiero que el niño sea competente en lagunas cosas que a lo mejor no tienen ningún sentido, si no que hacer como en verbo, hacer las competencias en verbo (...) practica, conoce, disfruta, conversa (...) si nos tenemos que enfocar en, la competencias es (...) lo que los niños quieren lograr y que lo logren, que la competencia se traduzca en acciones que puedas ver y no que nada más estén en un libro escritas y que vayas palomeando (...) al final lo que se trata es que el niño crea ese aprendizaje, ese conocimiento, ya no estamos en la era de que nada mantenga la información si no que esa información la conozca la viva y tenga el conocimiento para poderse desenvolver en todos los ámbitos que tenga”.

A continuación se presentan las respuestas que reflejan el desconocimiento de lo que supone el trabajo “por competencias”:

“El trabajo por competencias es cuando tu estás abonando o contribuyendo a un proceso de formación, que después de un cierto periodo va a llegar a la competencia, o sea, primero alimentas al desarrollo de habilidades, aptitudes, destrezas y después cuando el educando es capaz de utilizar ese conocimiento para la resolución de problemas con un sentido ético, entonces se da la competencia, pero son procesos, y son procesos un poquito largos (...) Trabajar por competencias es como ir siempre un paso adelante, pues ser competente (es) ser capaz (...) No tengo como en tal conocimiento (...) Me está viniendo a la mente que tiene que ser el desarrollo del lenguaje, pensamiento matemático, música, artística (...) Trabajar en el salón de clases”.

4.6. El trabajo por competencias se acerca a los requerimientos del alumno de hoy (activo, sistemático, multitareas, demandante, con uso de tecnologías)

Como se observa en las respuestas anteriores, la mayor parte de los docentes desconoce los paradigmas pedagógicos que se plantean en la RIEB. Sin embargo, en este punto se puede apreciar que muchos profesores suelen ser más efectivos en la práctica, es decir, se puede considerar que entienden con mayor profundidad lo que pueden hacer por los alumnos en comparación a lo que deben saber sobre el trabajo en el aula.

A continuación se presentan las respuestas de lo que los docentes consideran que requieren los alumnos en un contexto de cambio y de incremento del conflicto dentro del aula. La primera de las respuestas destaca la importancia del contexto social y familiar y la forma como se

desarrollan las competencias de los alumnos, lo cual supone una crítica a la RIEB porque esta reforma tiende a estandarizar los resultados esperados:

“Es que el alumno de hoy está inmerso en un contexto muy difícil (...) desde que se creó la palabra bullying o se dio a conocer, siento que el trabajo se ha complicado más (...) entonces las competencias en este momento son algo general lo que cualquier niño debe saber (...) sin embargo hay problemas sociales que no nos están apoyando las competencias que nos enmarca el programa en la vida familiar, los problemas en la familia (...) Aunque hay un campo determinado para el desarrollo personal y social del niño no es suficiente (...) tú tienes que echar mano de los recursos que tienes de acuerdo a cada contexto y a lo mejor yo sé que este es mi contexto, a lo mejor una zona rural en donde a lo mejor las familias tienen ciertos problemas (...) entonces nuestra labor es esa, ver la competencia pero ver en mi contexto (...) en mi contexto mis niños no pueden ser competentes para utilizar aparatos electrónicos, deben ser competentes para buscar un oficio, para seguir estudiando, para inculcarles esa idea de que lleguen más que a la secundaria (...) tú tienes que ir viendo lo que necesitas y adecuar todas esas cosas a tu realidad porque al final estamos en un mundo real no en un libro que nos dice mil cosas lindas que los niños deben de lograr, estamos en una realidad y cada quien debe adecuar esa realidad a su contexto”.

Para otro grupo de profesores, lo que el alumno “de hoy” requiere, es reforzar sus valores positivos de convivencia, es decir, trabajar en un proceso de socialización que favorezca el desarrollo ético de los educandos. En otras palabras, el llamado “trabajo por competencias” que plantea la RIEB es relativizado y reinterpretado por los docentes:

“Nuestros chicos tienen que desarrollar habilidades básicas, tenemos que trabajar en su desarrollo moral, en aprendizajes de valores y actitudes porque de esa manera (...) creo que nuestro país va a salir adelante, creo que uno de los problemas más fuertes de nuestro país es la corrupción. Y esa corrupción es justamente la expresión de que hemos dejado de lado la práctica de valores éticos universales y se han perdido cosas muy valiosas que son las que solamente a través de una educación de calidad y una educación integral se pueden rescatar (...) pero no sólo los maestros somos los únicos agentes educativos, ese es el grave problema. Pues los agentes son la familia, los padres (...) son los primeros educadores y creo que desde hace algunas décadas los padres han renunciado o han soslayado su rol de educadores y muchos de ellos ni siquiera ejercen su rol paternal, bueno, ni siquiera saben para que son papás”.

Otras respuestas, resaltan que los niños “de hoy” ya no responden a las prácticas pedagógicas tradicionalistas:

“(Las competencias) los prepara mejor (...) yo los comparo con la educación que recibí y la educación de ahorita es algo que deja de ser así como que lo tradicional (...) antes nada más era de relleno y lo que ahorita se imparte son cosas que realmente sirven para desenvolverse en la vida diaria”.

Para concluir este punto, se registran las respuestas que reflejan desconocimiento sobre el papel que deben tener los docentes en el desarrollo de las competencias de los alumnos en un contexto de desarrollo tecnológico:

“Todavía me sigo preguntando porque nuestros niños no tienen esa relación de ciertos elementos porque nosotros nos vemos muchas cosas (y sus) contenidos (...) Creo que los alumnos siguen siendo

iguales, sólo que ahora dicen que son más inquietos pero siempre han sido iguales”.

4.7. Materialización del concepto de competencias en el aula y en la planeación docente

Es probable que la materialización del trabajo por competencias en el aula, sea un proceso que por su complejidad no se puede sintetizar en una idea, pero lo que se advierte en las entrevistas es que los docentes no tienen claridad sobre la forma o las formas de este proceso. En este sentido, en todas las entrevistas, las respuestas son vagas y difusas, o bien, se reconoce abiertamente que no se tiene el conocimiento mínimo para establecer la relación entre teoría y práctica. A continuación se mencionan las respuestas que reflejan mayor conocimiento sobre este tópico.

“Si no lo lograra aterrizar creo que si estaría algo grave, la idea de aterrizar o planear tú tienes que ver lo que quieres trabajar (...) una competencia es la base de tu planeación (...) al final estoy observando (que los niños) necesitan esta competencia, no nada más la escribes al planear, al sentarte y hacer la reflexión y hacer la ejecución de tu planeación, no sólo la tienes que escribir, sino (que) la tienes que llevar y tienes que ver que tus niños lo están logrando (...) a veces hablamos de la competencia como proceso, pero no nos podemos quedar siempre en el proceso de la competencia, tenemos que alcanzarla en un nivel que sea acorde a los niños; entonces la competencia se tiene que ver en cada minuto de tu práctica diaria (...) tienes que ver el resultado de tu trabajo (...) Aunque yo siempre tengo presente que la competencia es a largo plazo, entonces yo tengo que ver de qué manera esa actividad didáctica diseñada me va a llevar al logro del aprendizaje esperado

y de qué manera ese aprendizaje esperado va a incidir en el fortalecimiento o en la adquisición en el desarrollo de la competencia.

Es importante hacer notar que las respuestas donde se reconoce abiertamente que los docentes no pueden hacer el vínculo entre teoría y práctica, no son muy diferentes de las anteriores:

“Yo creo que falta mucho. Lo que yo entiendo por competencias (en el caso de) nuestro método, no lo trabaja y como que sería lo ideal (...) no he llegado a hacerlo del todo (pero) si lo intento”.

4.8. Utilización de materiales de la SEP en la práctica docente

En un siguiente nivel de análisis de esta reforma educativa, se preguntó a los docentes si conocen y utilizan los materiales que distribuye la SEP para que en las escuelas se materialicen los paradigmas pedagógicos impulsados por la RIEB. Como en el caso de las preguntas precedentes, las respuestas son difusas:

“Si, yo consulto ese material porque se me hace muy interesante porque ya trae propuestas muy claras de cómo podemos trabajar los contenidos programáticos, como podemos atender el enfoque formativo del plan de estudios y cómo podemos abonar a las competencias que tiene el plan de estudios precisamente como finalidad de la educación básica (...)Estoy usando apenas y por eso quiero ver lo de las competencias porque ahora te dice el libro (...) entonces eso se enfoca ya a lo que es el desarrollo de competencias, nada más que no están definidas esas competencias como tal”.

4.9. Distinción de formas de evaluación cualitativa y cuantitativa

Con el propósito de evaluar si la información proporcionada anteriormente es resultado del conocimiento de los materiales que distribuye la SEP, o bien, de un conocimiento limitado de los mismos, se aplicó esta pregunta de "control". Las respuestas reflejan en términos generales, desconocimiento no solamente de los conceptos de la RIEB y de la forma en que se deben aplicar a la práctica docente, sino además, de sus premisas evaluativas. En principio, se agrupan las respuestas con cierta solidez:

“Es mucho más fácil ver la evaluación y tener una evaluación cualitativa porque estás en todo momento observando las cualidades de tus alumnos; de una manera cuantitativa es muy difícil, sin embargo la reforma nos está obligando a no nada más observar no nada más ver a los niños en forma de cualidades que observes, si no (también) en poner resultados contables, es decir: ‘a ver tu estás diciendo por medio de la observación tal cosa, pero cuáles son tus evidencias, como lo puedes comprobar, como lo puedes ver de una manera más palpable’. Entonces, aunque es difícil y no estamos acostumbrados a lo mejor a ese aspecto de la evaluación, lo tenemos que estar haciendo, al final hay informes que se tienen que hacer de una manera no nada más cualitativa si no cuantitativa y con resultados; ahorita lo que la sociedad te está pidiendo son resultados, algunos o algunas veces no, cuántas veces lo ha hecho, cuántas veces no lo ha hecho (...) Implica mucho compromiso evaluar pero al final los resultados que vas a tener van a hacer desde tu propia práctica (a partir de lo cual se puede hacer un balance y saber en) que estoy fallando y que estoy haciendo

mal para aterrizar en los alumnos; (saber) también a ellos qué les está faltando hacer porque el programa es muy amplio, nos maneja una infinidad de situaciones que no podemos”.

Es de llamar la atención que en esta respuesta, varios de los profesores entrevistados, afirman que no cuentan con material didáctico que guíe su práctica docente en lo que respecta al desarrollo y planeación del trabajo por competencias. Incluso señalan que la intuición es un factor fundamental en la práctica docente:

“Siempre les he dicho (a los directivos de la escuela), a lo mejor si me dieran una guía (en la que se especifique) esto se trabaja en primero; esto se trabajó en segundo; a lo mejor sería más fácil, sin embargo nos dejan como esa libertad de decir de acuerdo al nivel que maneje (...) es un reto, es mucho criterio y tienes que conocer a tus alumnos cada año, y no cada año, cada mes, tienes que estar observando y tener la intuición de ver por dónde ir y si por dónde vas (...) tienes la oportunidad de reorientar tu práctica y decir ‘qué hice el ciclo escolar pasado’. Entonces de eso se trata”.

En otros casos, las respuestas fueron intuitivas, muy lejos de lo establecido en la RIEB en lo relativo al proceso de evaluación:

“La (evaluación) cualitativa tienen más que ver con, como su nombre lo dice, cualidades y es eso más va hacia la formación que es lo más importante; por años hemos practicado la cuantitativa y a veces no es evaluación porque no es integral, no es holística, solamente calificamos, medimos, pero la cuantitativa tiene mucho que ver con el número, con que tanto se avanzó, pero muchas veces no nos dice el nivel, el grado de apropiación, del manejo de códigos básicos o el desarrollo de habilidades básicas o de qué manera esos aprendizajes si de verdad se lograron, (si) están impactando en una transformación de la persona, en un desarrollo

humano, o sea porque de nada sirve que el chico memorice datos, maneje conceptos, pero que no sea capaz, por ejemplo, de distinguir cuando está haciendo algo que no es lo adecuado porque para él no es adecuado ni para él ni para el contexto en el que está y estamos hablando de cuestiones éticas que finalmente son universales; entonces, la formativa como su nombre lo dice, esa sí es (...) formar, es educar, el que educa forma porque si solamente informa es eso, es un informador; adiestra, transmite pero no es un educador, entonces el educador forma y cuando forma está haciendo cambios de actitudes, transformaciones en el ser humano, pero para su desarrollo personal”.

A continuación se presentan las respuestas que mostraron un completo desconocimiento del proceso evaluativo establecido en la RIEB:

“Cualitativa: ver que los niños puedan desenvolver ciertas características en grupo como es ser solidario el compartir, el integrar a otros, que sean diferentes a Ti, si lo podemos trabajar, cuantitativo pues reactivos, qué tanto y pues eso es el producto (...) La cualitativa sería en cuanto a calidad, cualidades y la cuantitativas es nada más la calificación, obtener un número (...) Las cuantitativas son las que ponemos en las boletas y las cualitativas son las observaciones que le hacemos a los padres de familia”.

4.10. Nivel de satisfacción con los resultados en la práctica docente

En este tópico los profesores entrevistados no se logran distinguir entre la satisfacción con su profesión y la que les pudiera proporcionar el cambio de paradigmas establecido en la RIEB y las modificaciones en la práctica docente:

“Amo mi profesión y me gusta mucho lo que hago, y justamente esta propuesta de trabajo me parece interesante, creo que es teoría de hace ya muchas décadas, de los cincuenta y atrás y que es increíble que todavía no podamos aterrizarla y ponerla en práctica, entonces obviamente en mi práctica docente también requiere mejorar, perfeccionarse pero yo si estoy satisfecha con lo que he hecho; he tratado de hacerlo lo mejor posible (...) Los planes y programas son la base y están estructurados de tal manera que estamos logrando con los niños esas competencias; de una u otra manera se están logrando (...) no vamos a culpar, no vamos a decir ‘entonces no trabajo, como no está articulado no sirvió’. Se está haciendo el trabajo desde su escuela, desde su nivel, con sus materiales, con sus herramientas que posee cada uno, algunos mucho más; al final trabajo con los planes, los llevo a cabo y me resulta y de lo que se trata es que los niños tengan un aprendizaje y que sean competentes y se está trabajando y lo voy a seguir haciendo”.

En otro bloque de respuestas, se advierte de forma muy nítida, franca insatisfacción con los nuevos planes establecidos en la RIEB:

“No veo resultados a comparación (...) con estos libros que apenas estamos manejando (aunque) me gusta mucho más porque me hace referencia y me hace recordar (...) Sé que mis alumnos pueden mejorar; yo hago lo que puedo”.

4.11. Impacto de la práctica docente en la calidad educativa en México a partir de los nuevos Planes y Programas

Es preciso aclarar que en este punto, no pretendió evaluar a los docentes, sino conocer su opinión o sus percepciones acerca de los cambios conceptuales de práctica docente establecidos en la RIEB. A grandes rasgos se pueden plantear dudas razonables sobre la validez de sus

opiniones si se asume que en las respuestas anteriores, predomina la desinformación o el desconocimiento de las premisas de la reforma educativa en cuestión, sin embargo, es necesario conocer los términos en que los profesores asumen este cambio.

En principio, se presentan las opiniones que son positivas, pero enfatizan los problemas de infraestructura y del contexto de desigualdad social como un factor que puede limitar el éxito de los nuevos planes y programas:

“Para mí los planes y programas están muy bien hechos, justamente porque los subyace el constructivismo y entonces aquí la idea no es llenar la cabeza de los niños de información, si no, más bien apoyar al niño a la niña a que construyan su propio conocimiento, su propio aprendizaje, es decir, hacerlo un sujeto activo y responsable de su aprendizaje (...) lo que sí creo es que la coyuntura social, política y económica en nuestro país, la misma infraestructura, las escuelas no favorecen mucho la aplicación de esto porque (tenemos) grupos muy numerosos, alumnos que vienen de familias disfuncionales, de familias desintegradas, de familias que no les interesa la educación, que no le dan valor a las cuestiones educativas (...) creo que desde la esencia de los programas y del plan están muy bien pensados, pero también se tienen que ir pensando otras cosas, además también creo que no se puede educar totalmente en un país en donde la inequidad y la injusticia son característicos del sistema económico político y social”.

Para otro grupo de docentes, el éxito en los resultados esperados de los nuevos planes y programas, va a depender de manera significativa, del apoyo de los padres de familia:

“Yo creo que todas las estrategias que usamos en el aula sirven, vamos mejorando poco a poco, ya que los padres de familia se

están involucrando, pero no como deberían; ahora interfieren mucho en lo que hacemos en el salón en lugar de ayudarnos”.

En este punto, otros profesores, señalan que el éxito de la RIEB, dependerá de la construcción de consensos, porque los nuevos planes tienen muchas “inconsistencias” al momento de implementarla en las aulas, lo cual podrían resolverse si se construye un gran acuerdo:

“Mi practica va a depender del éxito o el fracaso de la educación de mis alumnos y eso se refleja (...) si todos nos ponemos pensar en nuestra práctica estamos cada uno poniendo nuestro granito de arena para lograr la tan ansiada calidad educativa en México. Obviamente se pretende que con la reforma se llegue a eso, sin embargo hay muchas inconsistencias; cuando estás como maestro y observas y estás en un contexto donde puedes tener acercamiento a los diferentes niveles, te das cuenta que la reforma tiene muchas inconsistencias y que no se está dando como debería ser o como está planeada o como se quiere o como se esperaba, sin embargo tenemos que seguir trabajando y (construir) un acuerdo o una alianza por la educación”.

A continuación se presentan las respuestas que enfatizan insatisfacción. En general, se refieren a las dificultades que tiene la RIEB para hacer más prácticos los nuevos paradigmas, las diferencias con que aprenden los alumnos y a los bajos salarios para los docentes mejor calificados:

“Como que implementaran un poco más la práctica (...) porque de alguna manera sigue habiendo el ‘no sé leer’ y (...) que fuera más resumido el contenido pedagógico tal vez (...) El simple hecho de que a lo mejor los alumnos más avanzados, los más brillantes o los que destacan en ciertas materias, deberían ser los formadores de los niños y eso en nuestro país no lo veo (...) Está muy demeritado el

trabajo docente que nadie tenemos ni el perfil. Nadie cubre los perfiles docentes y los que los cubren pues no se conforman con el sueldo que hay en la docencia”.

4.12. Apoyo recibido en la implementación del nuevo programa

Queda claro que la puesta en marcha de cualquier política pública, pero en especial las que tienen que ver con la educación básica, deben estar soportadas por esquemas administrativos y de comunicación con los directivos y docentes en general, así como con cursos de capacitación. Con respecto a este punto, los docentes entrevistados tienen puntos de vista divergentes. Algunos señalan que si recibieron el apoyo correspondiente:

“Creo que la Secretaría de Educación Pública ahora si ha proporcionado mucho material, sobre todo mucho material de lectura, material didáctico también ha promovido las habilidades digitales; así es que también se han ofrecido muchos cursos, capacitaciones, diplomados, maestrías, cursos”.

Otro grupo de profesores considera que las autoridades respectivas no han proporcionado el apoyo correspondiente:

“No he recibido apoyo (...) Por desgracia como no es obligatorio y como nuestro trabajo se caracterizaba, hasta hace tiempo, por ser un trabajo seguro, del que dieras resultados o no, de todas maneras te seguían contratando o ya tenías un contrato de por vida, pues a mucha gente no nos interesa actualizarnos porque estamos en una su zona de confort y pues cree que porque tiene veinte años haciéndolo medianamente, así se hace y no necesita saber más”.

4.13. Los directivos y supervisores encabezan el acompañamiento para desarrollar la práctica docente conforme los lineamientos de la RIEB

En general las respuestas con respecto a este punto, los docentes refieren que los directivos y supervisores no hacen el acompañamiento respectivo. Incluso los que responden afirmativamente, manifiestan inconformidad:

“En ocasiones hay acompañamiento, pero es para algunos (...) no todo el personal se actualiza de manera permanente (...) a veces tratan de hacerlo, pero no tienen todos los elementos para apoyarme de una manera decidida en la labor docente, aunque bueno la experiencia les ayuda mucho, pero si tiene mucho que ver el manejo de elementos teóricos, que no dominan por lo nueva que es la reforma (...) A veces se proporciona información en los consejos técnicos que se realizan los últimos viernes de cada mes”.

Otro grupo de profesores, señala de manera muy precisa que no tienen ningún tipo de apoyo o acompañamiento en la implementación de los nuevos paradigmas de la RIEB por parte de la supervisión escolar:

“Nunca ha habido un acompañamiento (...) Soy directora, yo tengo el papel de ser la directora, pero soy directora comisionada al final, o sea, soy docente frente al grupo, yo en mi escuela soy la autoridad, pero también estoy frente a grupo, estoy en los dos papeles, tanto como autoridad como docente, entonces yo como docente mi autoridad próxima no es mi directivo, es mi supervisora, entonces de ella no me da retroalimentaciones”.

Conclusiones

Los cambios curriculares en México están sujetos a directrices políticas y a presiones a partir de modelos internacionales. Es decir, si bien los profesores y el gobierno pretenden ciertos cambios, la RIEB está sujeta a presiones externas. Así, se puede afirmar que los cambios y transformaciones en materia educativa son promovidos también desde afuera, por ende los docentes no reciben la información y capacitación suficiente y oportuna al momento de implementarse una transformación significativa.

En otras palabras, los cambios en los planes y programas son drásticos e imprevistos, de forma que el maestro debe entender sobre la marcha y ajustarlos conforme desarrolla su labor profesional, lo cual implica trabajar con los nuevos materiales y no siempre los maestros tienen un periodo de capacitación razonable para conocerlos.

De acuerdo con la evidencia recabada en este trabajo, en el caso de la RIEB, los docentes no recibieron la capacitación necesaria para implementarla en el aula; el Estado no proporcionó el apoyo suficiente para dar respuesta oportuna a las necesidades del docente en el aula y para resolver sus dudas, ante una reforma tan drástica.

Así, en términos muy explícitos, se puede advertir que la información sobre la RIEB para los maestros, no fue oportuna ni suficiente. Esto es grave si se toma en cuenta que esta reforma fue implementada en 2011, y a la fecha, noviembre de 2015, existe evidencia que muchos docentes no se han enterado aún de los cambios que se promueven.

Por lo recabado en las entrevistas realizadas en este documento, parece ser que las autoridades educativas dieron por sentado que los docentes conocían con antelación los paradigmas pedagógicos establecidos en la RIEB, pero la realidad muestra que los docentes tienen

distintos niveles de formación, y por ende, ello complica la implementación. Ante estas circunstancias, no existe ninguna seguridad de que la RIEB cumpla con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, al menos en el corto plazo.

Por ejemplo, los docentes expresaron que se les han proporcionado los materiales necesarios para llevar a cabo su labor docente y lograr los estándares curriculares exigidos en los nuevos planes de estudio, sin embargo, según las entrevistas realizadas, los profesores los desconocen. Por tanto, también desconocen los principios pedagógicos, las competencias y los aprendizajes esperados.

De acuerdo con un comunicado de la SEP, en el ciclo escolar 2016–2017 iniciará un nuevo programa de estudios y quienes comienzan su aplicación son los primeros años de preescolar, primaria y secundaria. Este dato muestra que no habido seguimiento y un diagnóstico en torno a los planes de estudios de 2011, producto de RIEB. También se hace evidente que el docente no tiene capacitación a tiempo en relación con las metodologías correspondientes cuando se presentan nuevos cambios.

Por otra parte, se puede señalar que se ha sobreestimado el cambio curricular y lo que representa. En este sentido, conviene considerar que las modificaciones en la currícula no son una garantía respecto a los logros que se alcanzarán con relación a los aprendizajes.

Asimismo, en la medida que los cambios curriculares suelen ser modificaciones drásticas a los modelos educativos anteriores, es preciso que se considere un periodo razonable de implementación, así como un tiempo necesario para evaluar su resultado y verificar lo que tuvo efectos positivos y lo que resultó un fracaso.

En este mismo punto, es preciso considerar que en muchas ocasiones los cambios curriculares son ajenos a la realidad social y se encuentran distantes a la situaciones que más afectan a la sociedad, como es el caso de la pobreza, el maltrato infantil, el aumento de las llamadas “madres solteras”, entre otras problemáticas, por lo que implementar la RIEB en fuertes condiciones de desigualdad social, representa todo un reto para el conjunto de los actores del sistema educativo. Más aún, se tiene que tomar en cuenta que las reformas educativas llevadas a cabo en México, son un acto político que no logra abatir el rezago educativo nacional.

Bibliografía

1. Acevedo I. y M. López (1996). *El proceso e la entrevista*. Limusa. México.
2. Acevedo Ibáñez, Alejandro (1988). *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos*. Limusa. México.
3. Sánchez Vázquez, Rafael (1998) . *Derecho y Educación*. Porrúa, México.
4. Zoraida Vázquez, Josefina (1996). *La Modernización Educativa (1988-1994)*. El Colegio de México.
5. Latapí Sarre Pablo(2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. Centro de Estudios sobre la Universidad Universidad Nacional Autónoma de México, Edificio de la Unidad Bibliográfica, 3er. piso Centro Cultural Universitario Delegación Coyoacán. D. F., México.
6. Ejea Mendoza Guillermo (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. UAM, México.
7. García Cabrero Benilde (2003). *La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp.63-69.
8. Delors Jacques (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones de la UNESCO.
9. Díaz Quero Victor (2006). *Formación docente, práctica y saber pedagógico*. Revista de Educación. Laurus vol. 12, num. Ext., 2006, pp. 88 – 103.
10. Gobierno de México – Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México., SEP.

11. Juana Niedo y Beatriz Macedo. *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, UNESCO – OEI, Madrid, 1997, p. 41.
12. David Ausbel. *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963.
13. Tünnermann Bernheim, Carlos. *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, 2011.
14. Piaget, Jean. *La psicología de la inteligencia*, Editorial critica. Barcelona, p.p. 197.
15. Case, Robbie. *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*. Editorial Paidós. Barcelona, 1989, p.p. 536.
16. López Ortega Araceli. *El enfoque por competencias en la educación*. Universidad de Guadalajara, México, 1997, p.p. 438.
17. Cepeda Dovala, Jesús Martín, *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681 – 5653), Editor Saltillo, Coahuila, México 2004.
18. Aguerro, Inés. *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE wORKINK Papers on Curriculum Issues N° 8 Ginebra, Suiza, 2011.
19. SEP. *Diplomado para maestros de educación primaria RIEB. Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica. Guía del Participante. Competencias para la educación que queremos*, 2011.
20. Morin , Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones de la UNESCO. (1999)
21. Frade, Laura. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Mexico, DF: Inteligencia Educativa, 2009.
22. Fortoul Oliver, Bertha. *La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros*. Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 143, IISUE-

UNAM, Suplemento 2014, Retos de la reforma de la educación básica. México, 2014.

ANEXO

CUESTIONARIO

ENCUESTA PRACTICA DOCENTE

CONOCIMIENTO RIEB

1. ¿Qué es la RIEB?

2. ¿En qué consiste el constructivismo social, base de la RIEB y cuáles son sus principales representantes y postulados?

3. ¿Qué es una competencia?

4. ¿Cuáles son las competencias para la vida del nuevo plan de estudios?

FORMACIÓN DOCENTE

5. ¿Qué entiende por práctica docente?

6. ¿Qué es el trabajo por competencias?

7. ¿Qué tipo de apoyo has recibido en la implementación del nuevo programa?

AULA

8. ¿Considera que el trabajo por competencias se acerca a los requerimientos del alumno de hoy (activo, sistemático, multitareas, demandante, con uso de tecnologías)?

9. ¿Puedo distinguir formas de evaluación cualitativa y cuantitativa como lo marca la SEP?

10. ¿Logras aterrizar en el aula el concepto de competencias y en tu planeación?

AUTORIDADES

11. ¿Su directivo y supervisor, encabezan el acompañamiento para comprender y trabajar conforme a la RIEB en su práctica docente?

12. ¿Utilizo los materiales para el maestro en mi práctica docente (guía articuladora y libro del maestro)?

ANÁLISIS DE RESULTADOS

13. ¿Cómo consideras que la práctica docente mejore la calidad educativa en México a partir de los nuevos Planes y Programas?

14. ¿Se siente satisfecho con los resultados obtenidos en la práctica docente con los nuevos planes y programas?