

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privado de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;

V. Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Tesis

**Los procesos de aceptación y adaptación a la Reforma Integral
de la Educación Básica 2009: un estudio de caso.**

Que presenta:

ISRAEL SANTIAGO JARAMILLO ARIAS

Para obtener el grado de Maestría en Educación Superior

Tepic, Nayarit; Septiembre de 2010

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Tesis

**Los procesos de aceptación y adaptación a la Reforma Integral
de la Educación Básica 2009: un estudio de caso.**

Que presenta:

ISRAEL SANTIAGO JARAMILLO ARIAS

Para obtener el grado de Maestría en Educación Superior

Director de tesis:
Dr. SAÚL SANTOS GARCÍA

Tepic, Nayarit; Septiembre de 2010

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por haberme "regalado" todo lo que soy y todo lo que tengo; por haberme dado el existir y la gran familia que tengo. ¡Gracias!

Gracias madre querida; tu lo sabes bien, lo hemos platicado, todo lo que soy y todo lo que tengo es gracias a ti, por ti y para ti.

Agradezco con todo mi amor a mi esposa y a mi hijo por todo su apoyo, su comprensión, amor e impulso para llegar hasta aquí.

Agradezco a mi madre y a mis hermanos, ellos han sido parte esencial de lo que ahora soy. Ella ha sido mi mejor maestra.

Agradezco infinitamente a todos mis "profes" y "profas" que han formado en mí el profesionista que soy ahora.

Muy especialmente agradezco a mi director de tesis; al Dr. Saúl Santos García por su guía, su apoyo, sus consejos y su orientación. ¡Mil gracias maestro Saúl!

Agradezco también a todos mis amigos y amigas; compañeros que de una forma u otra contribuyeron para que esto fuera una realidad. Gracias por su apoyo y amistad.

RESUMEN

En los últimos años la educación básica en México ha vivido cambios importantes, entre ellos se encuentran la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es decir, la reforma a los planes y a los programas de estudio de los tres niveles que la integran (preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009). La generalización en primarias inició en agosto de 2009 para los grados de primero y sexto mediante un diplomado en RIEB a los docentes que atendieron dichos grados.

La presente investigación está encaminada a conocer los procesos de aceptación y adaptación a la reforma curricular que experimentan cuatro profesores del nivel primarias. El estudio de caso se realizó con dos profesores de primer grado y dos de sexto grado, en dos escuelas de la zona escolar No. 12 de primarias; una escuela de organización completa y otra de organización incompleta o multigrado. Los objetivos específicos fueron tres y estaban relacionados con la identificación de actitudes o posturas ante los cambios que implica la adopción de la RIEB, el conocer la manera en que esta reforma está siendo entendida o interpretada y, el conocer la manera en que los docentes la han aplicado en sus grupos y la han llevado a la práctica.

Para la realización del estudio de caso se utilizaron la entrevista focalizada, la entrevista individual y la observación. El análisis y los resultados muestran, entre otras cosas, que los profesores en general tienen buena actitud y disposición ante los cambios que implica la reforma, pero también evidencian las dificultades que tienen para adoptar el nuevo plan y los nuevos programas de estudio.

ABSTRACT

In recent years basic education in Mexico has undergone important changes, among them that of the Integral Reform of Basic Education (RIEB in Spanish); this process implicated a reform in curriculum and syllabuses at three different educational sublevels: pre-school in 2004, secondary school in 2006 and elementary school in 2009. The process of reform in elementary school started in the first and sixth level and training included a Diploma course for all school teachers in these levels.

This research aims at revealing the degree of acceptability and adaptation to the reform in four school teachers. This case study was carried out with two teachers of first level and two of sixth level in two different schools at zone 12. Specifically, this research attempted to find out the attitude or stands before the changes imposed by the reform, to find out the way the reform is being understood and the way in which the school teachers are applying it.

Focus group interview, individual interview and observation were used in this study. Results show that professors, in general, have a good attitude and disposition before these changes, but also the results evidence some difficulties these teachers have to adopt the new plan and the new syllabuses.

PREFACIO

El siguiente trabajo de investigación surge como un interés por conocer la manera en que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009 es tomada por los profesores de primer y de sexto grado y cómo ellos mismos la llevan a su práctica docente. La investigación pretende conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación a la RIEB 2009 que experimentan cuatro docentes de la zona escolar No. 12; dos de primero y dos de sexto.

Es necesario explicar que si bien es cierto que las palabras *aceptación* y *adaptación*, implican una valoración de lo positivo y tienen una orientación hacia lo que se realizó, su utilización en el título de este trabajo no implica necesariamente esto, desde que se inició la investigación esto quedó muy claro. El trabajo buscó en todo momento mostrar el resultado de estos procesos fueran en el sentido que fueran. Para lograr la claridad y neutralidad requerida fue de mucha ayuda el establecimiento de los objetivos específicos; estos orientan y precisan el sentido de nuestra investigación.

Así entonces, en la presente investigación cuando se habla de *aceptación* y *adaptación* se está haciendo referencia a la forma en que los docentes la están tomando, y las posibilidades son infinitas. ¿el profesor acepta o no este proceso? ¿La acepta de forma condicionada? ¿Bajo protesta? ¿Incondicionalmente?; a la manera en que la están entendiendo y a partir de eso a la forma en que la ponen en práctica frente a los alumnos: ¿la están entendiendo en el sentido con el que fue originalmente planteada? ¿Le están dando su propia interpretación?; es decir, este trabajo de investigación parte del entendido de que el proceso de reforma, como ha sido planteado desde el nivel federal, implica la imposición de un modelo, y de que cuando el sujeto siente que no tiene los elementos necesarios para enfrentar el

cambio, o si no ve la necesidad del cambio, una reacción esperada es la resistencia. El espíritu de este trabajo es, en este sentido conocer las actitudes o posturas que toman ante todo esto.

La investigación tiene como principio que la evaluación es un proceso y no un fin, y se encuentra por lo tanto en total concordancia con el modelo pedagógico constructivista, que también da fundamento al nuevo plan y los nuevos programas de estudio para primarias. La investigación, en base a lo anterior, considera que la evaluación de los procesos de aceptación y adaptación de los docentes a la reforma curricular se debe hacer en todo momento y por lo tanto puede iniciar con el proceso mismo de implementación. La investigación se fundamenta en que la evaluación es continua y permanente y en que se requiere evaluar desde el principio para dar sentido y orientar o reorientar nuestras acciones o estrategias.

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos.....	i
Resumen.....	ii
Abstract.....	iii
Prefacio.....	iv
Presentación.....	1
Capítulo 1. El objeto de estudio.....	3
1.1 Antecedentes del proceso de implementación de la reforma.....	3
1.2 Justificación del objeto de estudio.....	7
1.3 Planteamiento del problema.....	9
1.3.1 Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
Capítulo 2: La reforma integral de educación básica (RIEB) 2009.....	10
2.1 Marco legal de la RIEB 2009.....	11
2.2 Marco teórico de la RIEB 2009.....	15
2.2.1 Antecedentes.....	15
2.2.2 El constructivismo.....	17
2.2.3 Interdisciplinariedad.....	21
2.2.4 Enfoque humanista.....	23
2.2.5 Enfoque intercultural.....	25
2.2.6 Equidad de género.....	29
2.3 Los elementos centrales de la reforma.....	31
2.3.1 Enfoque por competencias.....	32
2.3.2 Aprendizaje por proyectos.....	33
2.3.3 Evaluación por competencias.....	34
2.4 Implicaciones.....	35
2.4.1 Conocimiento del nuevo currículo.....	36
2.4.2 Abordaje de contenidos.....	36
2.4.3 Papel del docente.....	37
2.4.4 Papel del estudiante.....	38
2.4.5 Los medios y materiales de apoyo.....	39
2.4.6 Interacción que se genera.....	39
2.4.7 La evaluación.....	40

2.5 El proceso de cambio.....	41
2.5.1 Los modelos de cambio planificado.....	42
2.5.2 Diez retos en todo proceso de cambio.....	46
Capítulo 3. Marco contextual del estudio de caso.....	47
3.1 El sistema educativo.....	47
3.2 La zona escolar.....	49
3.3 Las escuelas.....	52
Capítulo 4. Método de trabajo.....	56
4.1 Método para la recolección de datos.....	56
4.1.1 Sujetos.....	60
4.1.2 Técnicas e instrumentos.....	62
4.1.3 Procedimiento.....	64
4.2 Procedimiento del análisis de datos.....	70
4.3 Validación del análisis de los datos obtenidos.....	72
Capítulo 5. Análisis y resultados.....	73
5.1 Actitudes ante la reforma.....	74
5.1.1 Opinión general.....	74
5.1.2 ¿Cómo te has sentido?, ¿Cómo percibes a tus compañeros?	77
5.1.3 Sobre la difusión que se le ha dado a la reforma.....	80
5.1.4 Sobre la participación que se espera de los padres de familia en la educación y la respuesta que han obtenido.....	81
5.1.5 Sobre la participación de los estudiantes en la comunidad.....	83
5.1.6 Análisis general de las actitudes ante la reforma.....	85
5.2 Cómo está siendo entendida o interpretada la reforma.....	86
5.2.1 El maestro y su práctica.....	86
5.2.2 El estudiante y su rol.....	88
5.2.3 Medios y materiales de apoyo.....	89
5.2.4 Interacción.....	91
5.2.5 Evaluación.....	93
5.2.6 Análisis general de la comprensión e interpretación de la reforma.....	95
5.3 Aplicación de la reforma.....	97
5.3.1 Abordaje.....	97
5.3.2 Rol del maestro.....	98

5.3.3 Rol del estudiante.....	99
5.3.4 Medios y materiales de apoyo.....	100
5.3.5 Interacción que se genera.....	101
5.3.6 Evaluación.....	102
5.3.7 Análisis general de la aplicación de la reforma.....	103
Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.....	104
Bibliografía.....	109
Apéndices y/o anexos.....	112

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge como una inquietud por conocer la manera en que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009 es aceptada por los profesores de primer y de sexto grado y cómo ellos mismos la llevan a su práctica docente. El propósito de la investigación fue precisamente conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación a la RIEB 2009 de los maestros de primero y sexto de la zona escolar 12. Para lograr este propósito se decidió hacer un estudio de caso con cuatro profesores; dos de primero y dos de sexto grado. En dos contextos diferentes, por lo tanto se seleccionó una escuela del medio rural y una escuela del medio urbano.

Los resultados obtenidos, el análisis y las conclusiones derivadas de este estudio constituyen el contenido principal del trabajo que a continuación se presenta. El reporte (la tesis) está organizada de la siguiente manera:

En el capítulo uno los antecedentes y la manera en que se implementó la reforma (a través de un diplomado). Se da una justificación del por qué de la realización de este estudio, se plantea el problema a investigar así como los objetivos generales y específicos a alcanzar.

El capítulo dos pretende tres cosas fundamentalmente. Una es presentar el marco legal bajo el cual se implementa esta reforma. La segunda es presentar el marco teórico, es decir, los principios o fundamentos que tienen, los elementos centrales que surgen a partir de ella y las implicaciones que tienen estos elementos y esos principios en el aula. La tercera es proporcionarnos

elementos teóricos fundamentales para conocer el proceso de cambio en cualquier organización.

Se integra un tercer capítulo en el que el lector encontrara el marco contextual del estudio de caso. En este capítulo poco a poco se va contextualizando el estudio de caso. Primeramente se aborda el sistema educativo, después la zona escolar y sus características de organización, por último se muestran las condiciones y particularidades de la escuela y la comunidad en la que se ubica.

El cuarto capítulo lo constituye el método de trabajo y en él se detalla cómo fue la recolección de datos, quiénes participaron en el estudio, cuáles fueron las técnicas e instrumentos utilizados y cómo fue el procedimiento para obtener la información. También muestra el procedimiento de análisis de datos que se utilizó así como la manera en que se validó el análisis de los datos obtenidos.

En el quinto capítulo se presenta el análisis que se dio y los resultados a los que se llegaron a partir de la información recuperada. En una primera parte se encuentra el análisis sobre las actitudes que han tenido estos cuatro profesores ante la implementación de la reforma. En una segunda parte se muestra el análisis de cómo está siendo entendida o interpretada por ellos. Otra parte lo constituye la contrastación de las actitudes y la interpretación que tienen los profesores con la manera en que la están aplicando, con la manera en que la llevan a la práctica. Existe al final de este mismo capítulo una sección especialmente destinada a presentar las conclusiones generales a las que se llegaron con la realización de este estudio, las recomendaciones que surgen a partir de ellas y las limitaciones que tuvo nuestro estudio de caso.



CAPÍTULO 1 EL OBJETO DE ESTUDIO

Este primer capítulo consta de tres secciones. La primera sección plantea dos cosas principalmente, por un lado darle al lector un panorama general de qué es la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009, y por otra parte, proporcionarle elementos de cuáles son los antecedentes de esta reforma y de su implementación.

A lo largo de la segunda sección de este capítulo se hace una justificación de este estudio. En esta sección se expone a dónde está encaminado, la importancia que tiene la realización de este estudio de caso y la relevancia que tiene para contribuir a mejorar las prácticas docentes.

Finalmente en la tercera sección se hace el planteamiento general del estudio de caso. También en esta misma sección se establece el objetivo general que se persiguió a lo largo del estudio y a partir de él, los objetivos específicos a que pretendíamos alcanzar.

1.1 Antecedentes del proceso de implementación de la reforma

En el pasado mes de agosto de 2009 se llevó a cabo a nivel nacional el Primer Módulo del Diplomado para Maestros del nivel primarias, titulado: "REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION BASICA 2009". El módulo 1. Elementos Básicos, formó parte de un conjunto de tres módulos que se impartieron a lo largo del ciclo escolar 2009-2010 (Ver Anexo 1).

El Diplomado, que tuvo una duración de dos semanas, estuvo dirigido a los maestros y a las maestras que trabajarían con los grupos de primer y de sexto grado durante el ciclo escolar 2009-2010 de cualquier tipo de escuela primaria (multigrado o de organización completa) y en cualquier tipo de medio (rural o urbano).

Previo al diplomado se llevó a cabo el curso estatal para Formadores. A este curso estatal fueron llamados a través de las Jefaturas de Sector y de los supervisores de las 66 Zonas Escolares, los Asistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) de cada Zona, así como algunos directores que fueron comisionados por los supervisores. El curso para formadores tuvo una duración total de 40 horas y lo impartieron maestros y maestras que directamente habían sido parte del equipo de trabajo en la ciudad de México.

El Diplomado en su primer módulo se trabajó teniendo como base un cuadernillo llamado *Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Diplomado para Maestros de Primaria*, en este cuadernillo el Subsecretario de Educación Básica José Fernando González Sánchez se dirige a los maestros y a las maestras de la siguiente manera: *"Con este diplomado inician un proceso formativo que les ofrece herramientas para la comprensión del nuevo enfoque, contenidos y materiales de enseñanza de la reforma de la educación primaria, con el propósito de que aplique el nuevo plan de estudios, los programas y materiales educativos en el aula"* (SEP-a, 2009: 5).

También en la misma presentación del cuadernillo para maestros se establece que, *"La educación básica de México se encuentra en un proceso de reforma que inició en 2004 con preescolar y continuó en 2006 con secundaria. En este año 2009, la reforma se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto. Durante los siguientes dos años, la reforma abarcará los grados de*

segundo y quinto, así como tercero y cuarto de primaria, respectivamente, para que en 2012 la Reforma Integral de la Educación Básica haya cubierto su ciclo de articulación” (SEP-a, 2009: 5).

Los veintidós maestros que trabajaron con los grupos de primero y sexto grado de la zona 12 atendieron al llamado que se les hizo para asistir al primer módulo de un Diplomado sobre la Reforma 2009. Estos maestros se integraron en dos grupos junto con compañeros maestros de algunas zonas escolares del sistema indígena así como con compañeros maestros del sistema de educación especial y del de educación física que trabajan en las escuelas que contemplan ~~nuestra zona~~.

La integración de estos maestros fue atendiendo a dicho llamado y con la incertidumbre de saber si se trataba de algo verdaderamente útil y novedoso o de si por el contrario se trataba de “un curso más de lo mismo”. La mayoría de los maestros se integraron con aceptación al curso, otros pocos no tanto, sin embargo todos en general al inicio del diplomado tenían buenas expectativas ya que se trataba de algo de gran novedad e importancia.

El desarrollo del diplomado fue mostrando algunas características y competencias muy en particular de los distintos docentes, pero en general, se mostraban dispuestos a seguir su desarrollo ya que se trataba de conocer no solamente las generalidades, necesidades y justificaciones de la RIEB 2009 sino que con ello también de conocer los nuevos materiales y de esta manera las “nuevas formas de trabajo”.

Antes de finalizar el primer módulo la mayoría de los docentes manifestaron su preocupación porque según ellos el módulo durante los primeros cinco días había centrado el trabajo únicamente en aspectos de generalidades y sustentos

teóricos. Los docentes mostraron un gran interés porque el módulo adquiriera un carácter más práctico en el que tuvieran la oportunidad principalmente de planear sus clases utilizando los distintos materiales y recursos didácticos del maestro así como los nuevos libros de texto para los alumnos, de esta manera los últimos tres días del módulo se centraron en la realización de algunas planeaciones.

Se llegó al término del primer módulo con la adopción de un formato de planeación, con muchas expectativas, preguntas y dudas por aclarar pero en general con gran motivación y emoción por iniciar el nuevo ciclo escolar y con ello el trabajo real de la RIEB 2009. Los profesores construyeron y organizaron su "portafolio" personal y lo entregaron al ATP formador, el ATP recogió el portafolio con los 23 productos de las respectivas actividades al cierre del módulo para posteriormente analizarlos, evaluarlos y reportar los concentrados en una plantilla individual y otra grupal vía electrónica, mismas que se enviaron en los tiempos que se establecieron. Fue así como se dio por terminado el primer módulo de dicho diplomado.

Una vez concluido el módulo, y producto de la reflexión y el análisis posterior quedaron claras dos cosas: la primera es, que ahí no terminó el proceso de capacitación a la RIEB 2009, sino que por lo contrario, en ese momento inició el proceso de aceptación y adaptación por parte de los docentes que recibieron el primer módulo del diplomado.

La segunda es, que los procesos son muy distintos entre los profesores y que son variados en cuanto a su duración o complejidad, debido principalmente a la diversidad cultural, ideológica, política y de antigüedad en el servicio que caracteriza a nuestros maestros de educación primaria. Son estos y muchos

otros factores los que determinan los procesos de aceptación y adaptación que van viviendo los docentes con el transcurrir de la práctica docente.

Como se observa, hasta antes de esta investigación se desconocía cómo habían sido precisamente esos procesos de aceptación y adaptación que experimentan los maestros de primero y de sexto grados de nuestra zona. Es así como surge el interés por estudiar y de esta manera descubrir, conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación que han presentado estos maestros y maestras con respecto a la RIEB 2009.

1.2 Justificación del objeto de estudio.

El presente estudio, encaminado a conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación que han experimentado los maestros y las maestras de nuestra zona que cursaron el diplomado de RIEB 2009, es de suma importancia debido a que con un estudio de esta naturaleza se puede dar cuenta de la capacidad que tiene el maestro para adaptarse a los cambios. Da cuenta también de las actitudes o posturas que muestran estos maestros para la innovación, para el crecimiento y desarrollo continuo, constante y permanente que son de vital importancia en el sector educativo y en general para la vida cotidiana en estos tiempos de avances científicos, tecnológicos y de comunicación tan acelerados en los que vivimos.

El estudio estuvo encaminado a conocer entre otras cosas, la manera en que los maestros entendían en ese momento la RIEB, la manera en cómo esta percepción iría cambiando o evolucionando con el transcurrir del tiempo y la aplicación de la misma; de cómo se estaba interpretando. Además de conocer la manera de trabajar de los maestros en sus grupos, las prácticas docentes

que llevan a cabo, las posturas didácticas y pedagógicas que están adoptando, las estrategias y dinámicas que utilizan al trabajar con la RIEB.

El estudio es considerado relevante puesto que buscó contribuir al mejor desempeño docente y con ello a mejorar la calidad en la educación a través del trabajo y compromiso de todos los que formamos parte del sector educativo. Además resultó sumamente pertinente ya que para la comunidad escolar en la zona fue muy adecuado conocer más sobre los procesos de aceptación y adaptación que desarrollaron los docentes con relación a los cambios y a las nuevas indicaciones que se están dando.

Es vigente el estudio puesto que dichos procesos se dan en el ciclo escolar 2009-2010 y determinan aún la manera en la que trabajan los maestros de 1º y 6º grados en toda la zona, pero sobretodo determina la forma en la que los maestros forman sus estilos de enseñanza.

Para la realización de esta investigación se contó con la autorización del supervisor de la zona escolar, el cual constituye la autoridad educativa inmediata. Sobra decir, finalmente, que los compañeros maestros de las dos escuelas seleccionadas la aprobaron totalmente y en todo momento estuvieron dispuestos a participar y brindar la información necesaria por lo que su realización fue muy viable.



SISTEMA NACIONAL DE ESCUELAS

1.3 Planteamiento del problema.

Con base en lo anterior es posible plantear la siguiente pregunta que en adelante orienta nuestro trabajo:

¿Cómo han sido los procesos de aceptación y adaptación que han experimentado los maestros de 1º y 6º de la zona escolar 12 con relación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009?

1.3.1 Objetivo general

Conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación a la RIEB de los maestros de 1º y 6º de la zona escolar 12, y de esta manera:

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las actitudes o posturas que muestra el maestro ante los cambios que implica la adopción de la RIEB.
- Conocer la manera en que la RIEB está siendo entendida o interpretada por los docentes.
- Conocer la manera en que están trabajando los maestros en sus grupos a partir de la RIEB: las prácticas docentes que llevan a cabo, las posturas didácticas y pedagógicas que están adoptando, y las estrategias, técnicas y dinámicas que utilizan.

CAPÍTULO 2

LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) 2009

Este capítulo tiene como propósito ayudar al lector a entender en qué consiste la reforma integral de educación básica (RIEB) 2009. El capítulo consta de cuatro secciones relacionadas directamente con la reforma 2009 y una quinta sección llamada el proceso de cambio. En la primera se brinda un marco legal de la RIEB 2009 que va desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012, hasta lo establecido en la Alianza por la calidad de la educación y los distintos artículos que la Ley General de Educación contempla.

En la segunda sección presentamos el marco teórico que da soporte a la reforma 2009. En esta sección se presentan, primeramente el modelo bajo el cual son concebidos el plan y todos los programas de estudio, y posteriormente los principios que de él emanan y que también dan sustento a esta reforma. Se analiza a detalle este modelo y los principios, elementos y características que aporta al plan y a los programas de primaria 2009.

Enseguida en una tercera sección se explica a detalle en qué consisten los elementos centrales de la reforma 2009; el enfoque por competencias, el aprendizaje por proyectos y la evaluación por competencias. Estos tres elementos centrales están presentes también en los niveles educativos de preescolar (2004) y de secundaria (2006) y caracterizan a la reforma integral de educación básica.

En la cuarta sección se explican las implicaciones que tiene esta reforma para el docente y que van desde el conocimiento del nuevo currículo, el abordaje de contenidos de forma distinta y el replanteamiento tanto del papel del docente como el del estudiante, hasta el manejo de los medios y materiales de apoyo necesarios, la comprensión de la interacción que se genera y la implementación de una evaluación acorde.

Agregamos una quinta sección en este marco teórico en la que mostramos el proceso de cambio. La idea es que nos dé más elementos para conocer sobre él, desde su definición hasta el reconocimiento de las principales teorías de cambio que se manejan en la actualidad para todo tipo de organizaciones.

2.1 Marco legal de la RIEB 2009

Como parte de la transformación educativa planteada en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012 derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la Secretaría de Educación Pública se plantea como objetivo fundamental *"elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional"* (SEP-a, 2009:7)

La Reforma Integral de Educación Básica es la acción principal por parte de la Subsecretaría de Educación Básica en respuesta al Prosedu 2007-2012, el cual establece que *"Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos"* (SEP-b, 2009:9).

En mayo de 2008, resultado de lo anterior, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, donde se estableció la necesidad de *"impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial"* (SEP, 2009: 9).

Esta iniciativa de transformación educativa surge como un intento de dar respuesta a lo planteado en la Ley General de Educación, la cual dentro del capítulo II, sección 1, establece que *"Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:*

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos del artículo 48:

II.- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III - Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV - Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria;

V - Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y la secundaria. .

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica... (SEP, 1993: 5)

Precisamente sobre esta última fracción y sobre el papel que juega el educador, en el artículo 21 de la misma ley se establece que, *"El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento"*. (SEP, 1993: 9)

La misma Ley General de Educación establece las bases para el contenido del planteamiento de la RIEB 2009, pues en su artículo 47 comprendido en la segunda sección del capítulo IV trata a detalle sobre todo lo que deberá establecerse dentro de los planes y programas de estudio.

"Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio. En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos". (SEP, 1993:15)

¿En qué consiste esta reforma? ¿Cuáles son los elementos fundamentales que propone? ¿Cuál es el propósito central que plantea? ¿Cuál es el enfoque y el perfil de egreso? ¿Cuáles son los criterios y procedimientos de evaluación que plantea? y tal vez más esencialmente ¿Qué fundamento teórico la respalda? Las respuestas a estas preguntas constituyen el contenido de la siguiente sección.

2.2 Marco teórico de la RIEB 2009

2.2.1 Antecedentes

La Reforma Integral de Educación Básica se llevó a cabo en tres periodos en correspondencia a los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria) y a la magnitud que representa la experimentación, implantación, seguimiento, generalización y consolidación de los planes y los programas de cada nivel. Así, en el 2004 se generalizó la reforma de preescolar y en 2006 correspondió la generalización y consolidación de secundaria. Sería porque el nivel primaria constituye el grueso de la matrícula de educación básica o porque así fue diseñado siguiendo algún modelo o alguna estrategia de instauración de reforma curricular de sistema educativo nacional, por ejemplo quizá estratégicamente era más adecuado y factible lograr la reforma en preescolar, luego en secundaria y con eso facilitar la de primaria. El resultado independientemente de todo fue que para el ciclo escolar 2008-2009 *“se implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de 1o., 2o., 5o. y 6o. grados en 4,723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto considerando que el 1o. y el 6o. grados de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria”* (SEP-b, 2009: 10).

La reforma para el nivel de primaria consistió, por lo tanto, en el diseño de una nueva propuesta curricular (plan y programas de estudio) para la educación en este nivel que, por un lado, considera y retoma apoyos fundamentales que le brindan el plan de estudios 2004 de educación preescolar y el plan de estudios y programas de secundaria 2006, y que por otro lado, considera y recupera las opiniones y observaciones de los diferentes actores que participaron en ella durante su etapa de prueba. Los resultados dieron como producto la

generalización de la propuesta curricular en primero y sexto durante el ciclo escolar 2009-2010.

El diseño de esta nueva propuesta curricular, su análisis, evaluación y corrección dieron paso no sólo al plan y a los programas de estudio en primaria actuales, sino además a todos los elementos o implicaciones que de ellos se desprenden y que están pensados en función del proyecto educativo que el ejecutivo federal ha establecido: *"Los planes y programas de estudio reflejan el proyecto educativo que propone el Estado Mexicano para la educación básica. En ellos se establecen de manera estructurada los propósitos educativos, los temas y contenidos, las orientaciones metodológicas y actividades didácticas, los criterios y enfoques de evaluación que todos los alumnos deben lograr en las asignaturas propuestas, para un determinado grado o nivel educativo"* (SEP-a, 2009:34).

Retomando la interrogante planteada al final del capítulo anterior sobre, qué fundamento teórico respalda la RIEB podemos decir que, el Prosedu 2007-2012 da clara respuesta no sólo a esta pregunta, sino a las demás interrogantes al establecer que la principal estrategia para lograr su objetivo fundamental es, *"realizar una reforma integral de la educación de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria"* (SEP-b, 2009: 9).

Queda claro entonces que la RIEB 2009 tiene su fundamento teórico pedagógico en el constructivismo, ya que este modelo pedagógico plantea "el método de proyectos", el cual permite la interacción de los estudiantes en situaciones concretas y significativas. El constructivismo estimula el "saber", el

"saber hacer" y el "saber ser"; es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, que es precisamente lo que integra las "competencias" (conocimientos, habilidades actitudes y valores). En seguida analizaremos un poco más a detalle este modelo y los principios, elementos y características que aporta al plan y a los programas de primarias 2009.

2.2.2 El constructivismo

El constructivismo constituye el modelo pedagógico principal que da sustento teórico a la reforma 2009 y que está presente por tanto en el plan de estudios, en los programas de los diferentes grados y en los demás documentos de ellos emanan. *El constructivismo no nace como un modelo pedagógico sino como un modelo epistemológico "es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano"* (Méndez (2002:11). Sin embargo constituye ahora un modelo pedagógico que se enriquece constantemente gracias a los estudios, aportaciones e investigaciones de distintos psicólogos y educadores

El constructivismo como principio general asume que nada viene de la nada, que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo y que una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, por tanto, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente. El constructivismo sostiene entonces que una persona es el producto de la interacción de dos factores (Piaget, 1970).

- *El primer factor son sus disposiciones, condiciones o características internas.*
- *El segundo factor resulta de las condiciones del ambiente en el que se encuentra el individuo.*

"El individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano" (Carretero, 1993:41). El individuo no puede mantener estos dos factores aislados, sino que en su interacción se da la construcción propia, tanto en los aspectos cognitivos como en los sociales y los afectivos. Esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1970), Vygotsky (1988), Ausubel (1983), Bruner (1972) y la psicología cognitiva (para una mayor discusión ver Carretero, 1993). Las tres tendencias principales son:

- La primera trata que la construcción mental se produce principalmente cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento. Esto ha sido fortalecido principalmente por Piaget y sus seguidores. Para Piaget, *el desarrollo pleno de la personalidad del alumno implica su desarrollo social a la par que el intelectual, mediante la formación simultánea de unas conciencias libres y unos individuos respetuosos hacia los derechos y libertades de los demás* (Piaget, 1970).
- La segunda asegura que la construcción del conocimiento se favorece esencialmente cuando el sujeto tiene la oportunidad de interactuar con otros sujetos o con el ambiente en sí. Esta concepción ha sido muy tratada y fortalecida principalmente por Vigotsky en sus diferentes

estudios. *“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos”* (Vygotksy, 1988:94).

- La tercera línea del constructivismo considera que el conocimiento se da cuando es significativo para el sujeto; es decir, cuando el sujeto encuentra que ese conocimiento le sirve para su vida cotidiana, le ayuda a resolver sus necesidades o problemáticas. Esto ha sido tratado ampliamente por Ausubel. Para Ausubel, *aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos* (Carretero, 1993:59). *“El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”* (Ausubel, 1983:77).

El planteamiento de los planes y de los programas de todos los niveles de la educación básica y de todos los grados para el caso de primaria, como podemos observar *retoma o considera el constructivismo en sus tres líneas fundamentales de trabajo. Así lo hacen notar, por ejemplo, el desarrollo de las cinco competencias básicas de las que se proponen en el plan de estudios.*

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (competencias para el manejo de la información)
- Cuando el conocimiento lo logra en interacción con otros individuos y para beneficio de todos (competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad)
- Cuando es significativo para el sujeto (competencias para el manejo de situaciones y competencias para el aprendizaje permanente)

Analizado y contrastando el plan de estudios para primaria 1993 y el plan 2009, encontramos que el plan de estudios anterior ya consideraba un enfoque constructivista; ya se fundamentaba teóricamente en el constructivismo, aunque privilegiaba mayormente el constructivismo a partir de la interacción con el conocimiento, el constructivismo de Piaget. Ahora, en el plan 2009 y en todos sus programas, esto no se deja fuera sino que se retoma. Junto con la importancia de promover aprendizajes reales o significativos para sustentar principalmente en el constructivismo social el fundamento teórico de la reforma 2009 así como sus planes y sus programas.

El constructivismo social que se centra en la persona y en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, así como las demás contribución de Vygotsky, ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

Tanto las distintas investigaciones educativas en el país y en el extranjero, como los resultados de las experiencias de reformas en otras naciones o sistemas educativos, y los de la reforma en sus estudios de prueba han comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa; esto supone un clima afectivo, armónico y de mutua

confianza en el que los y las estudiantes vinculan el conocimiento con su vida diaria.

Haciendo un análisis un poco más profundo del sustento teórico de la reforma encontramos, sin embargo, que no sólo el constructivismo sirve de fundamento o sustento a la RIEB 2009 y a los elementos y materiales que de ella se desprenden, sino que existen otros pilares teóricos que están relacionados con el constructivismo y que también sustentan esta reforma. A continuación haremos análisis primero de las generalidades, orígenes y características de estos otros pilares y enseguida de la relación que guardan con la RIEB 2009 o de cómo esta retoma estos principios y se nutre de ellos.

2.2.3 Interdisciplinariedad

Este término, aunque es relativamente nuevo, se ha extendido paulatinamente en diferentes campos. Se refiere precisamente a la búsqueda e integración de diversas disciplinas o campos de estudios que tratan sobre temas en común. En esta forma de trabajo convergen varias disciplinas entorno a un mismo objetivo, el cual sólo puede ser estudiado en su totalidad con las aportaciones de los especialistas en cada una de las disciplinas y de las distintas áreas de conocimiento.

El término interdisciplinariedad surge por primera vez en 1937 y se le atribuyen su invención al sociólogo Louis Wirtz, aunque existen pruebas de que ya en la Grecia antigua algunos filósofos como Platón reconocían la necesidad de una ciencia unívoca. En el renacimiento se vislumbraba la necesidad de tratar de unificar el saber, Comenio, en su obra "Didáctica Magna", criticaba como algo negativo la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas en los planes de estudio utilizados y aconsejaba el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad (Torres, 1994).

En las últimas décadas a partir de los cambios en la dinámica social, el intercambio comercial y la globalización se ha visto la necesidad de tener una visión más completa y holística si se pretende comprender la realidad. *"El mundo en el que nos toca vivir es ya un mundo global en el que todo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; un mundo donde las dimensiones financieras, culturales, políticas, ambientales, científicas, etc., son interdependientes y donde ninguno de tales aspectos pueden ser adecuadamente comprendido al margen de los demás"* (Torres, 1994:31).

El propio desarrollo científico-técnico hizo que fueran surgiendo paulatinamente numerosas ramas científicas. La interdisciplinariedad nació cuando los especialistas en una área se dieron cuenta de que esa misma condición les hacía estar ajenos en otras áreas del conocimiento y que ciertos estudios eran imposibles sin las aportaciones de otros especialistas. *"la división y clasificación en materias o asignaturas con contenidos aislados, agrupados por disciplinas, solo la establece el hombre como una vía para el estudio y análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran esa realidad con el compromiso de integrarlas nuevamente para el análisis de los fenómenos en sí, recuperando de esta forma todos los nexos interdisciplinarios de los mismos"* (Fernández de Alaiza, 2000:8)

La interdisciplinariedad actualmente como condición didáctica o principio pedagógico determina en gran medida la forma de ver y de proceder de maestros y alumnos. la interdisciplinariedad aporta varios elementos para mejorar la calidad en la educación. *"El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un*

ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Torres, 1994:32).

La interdisciplinariedad dentro de un currículo constituye un principio que rige, determina y unifica sus elementos rectores, *"el currículo debe ser un sistema cohesivo en el cual todos los elementos son coherentes y colaboran entre sí, debiendo ir, desde el punto de vista del contenido de estudio, desde la separación disciplinaria hasta la integración interdisciplinaria"* (Villarini, 1995:32).

En los diversos materiales de la reforma se busca que el alumno integre los conocimientos de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte del programa para el grado que cursa o incluso para las asignaturas de otros grados que ya cursó: *"las competencias deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas"* (SEP-b, 2009:41).

2.2.4 Enfoque humanista

El humanismo tiene sus orígenes en los pensadores y filósofos de la edad media que se opusieron a la filosofía escolástica, *"el humanismo surgió como una imagen del mundo al término de la Edad Media"*, (Véase Villalpando, 1992). A partir del Renacimiento se instaura un nuevo pensamiento pedagógico, caracterizado por un elevado sentido humanista, una educación con carácter y valor y con elementos de liberalismo, realismo e integridad. Un ejemplo de lo anterior lo constituye *"La ciudad del sol"*, obra utópica de Tomás Campanella, en la que señala a la educación como un medio para ennoblecer a los hombres.

El enfoque humanista en la educación proviene más recientemente de la llamada psicología humanista, nacida como movimiento cultural principalmente

en los Estados Unidos de América, este enfoque poco a poco se enriquece y va integrando principios y planteamientos de diversos ámbitos y en general pone de relieve la realización plena del potencial humano sobre todas las cosas. El enfoque humanista en la educación está muy relacionado al constructivismo y claramente se opone al conductismo, pues pretende la consideración de la persona y acentúa sus aspectos existenciales como son la libertad, el conocimiento y la propia responsabilidad.

El enfoque o paradigma humanista considera el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona, *"la personalidad es una organización o totalidad que está en continuo tránsito de desarrollo, en cuyo caso la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. La educación tradicional es partidaria de la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrada en el profesor"* (Hernández Rojas, 1998:62). En contraste a la educación humanista la define como, *"de tipo indirecto, pues en ella el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido"* (Hernández Rojas, 1998:63).

Dentro de la reforma 2009 el enfoque humanista es fundamental, ya que de esta manera el currículo integra armónicamente el campo de las ciencias y humanidades para la formación de los estudiantes en valores universales, *"el alumno desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos, y se desarrolla en forma experimental"* (Rogers, 2001).

Como las competencias dentro del plan y de los programas 2009, consideran actitudes y valores, el enfoque humanista representa el pilar que sustenta esta parte de las competencias. En ellas se busca que los individuos no solamente conozcan, sino que valoren su condición de personas y las posibilidades y alcances gracias al trabajo en equipo, la diversidad y la multiculturalidad. El enfoque humanista en la RIEB 2009 busca que el alumno tenga *“la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología”* (SEP, 2009:42).

2.2.5 Enfoque intercultural

El mundo actual es un mundo multicultural y los cambios y adelantos en las comunicaciones y en las tecnologías han hecho que los seres humanos tengan necesidad de convivir con varias culturas, lo que implica tratar con conocimientos, procesos y comportamientos distintos.

Para el caso de nuestra nación, la educación multicultural juega ya desde hace algunos años un papel fundamental ya que el nuestro, es un país, natural e históricamente multicultural. La multiculturalidad se entiende como la coexistencia de *diferentes* culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto. Este reconocimiento no garantiza relaciones de equidad entre los diferentes grupos en convivencia, precisamente porque los grupos, especialmente los minoritarios, son considerados *diferentes*. Esta postura promueve la desigualdad (Schmelkes, 2006:25).

En el caso de México, la coexistencia de grupos étnicos *diferentes* ha generado profundas asimetrías que afectan a los grupos indígenas. Estas asimetrías son en diferentes esferas (Schmelkes, 2001:21).

- Económica: carencia de oportunidades para el desarrollo productivo;
- Política: falta de voz;
- Social: ausencia de opciones;
- Valorativa: que conlleva a discriminación y racismo;
- Educativa: carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas de cada grupo.

Ante este panorama, la interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. La interculturalidad favorece la interacción entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo, reconoce al otro como diverso, sin borrarlo sino respetándolo y valorándolo (Villoro, 1993).

En el plano de la interculturalidad, el sujeto se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, posibilitando así el conocimiento de la cultura propia y de las otras. De esta forma aprende a relativizar las tradiciones consideradas como propias en cada cultura. Esto hace que surja una tensión entre su deseo de conservar y transformar su identidad.

La interculturalidad implica una dimensión *epistemológica* (Schmelkes, 2006:23), pues cuestiona la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido, que no es otra cosa que la forma en que se construye el conocimiento en la sociedad occidental. La interculturalidad reconoce que cada cultura tiene formas particulares de entender y dar significado al mundo y que aunque sean diferentes a las propias,

son igualmente válidas en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y a las personas que lo integran. Esto ha permitido explorar nuevas formas de construir el conocimiento, articulando y complementando saberes, reconociendo la validez y eficacia que otras lógicas culturales utilizan para construirlo.

La interculturalidad implica también una dimensión ética (Schmelkes, 2006:23), pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social; esta ética sustenta el reconocimiento y la autonomía de cada uno de los pueblos en contacto. Esta autonomía debe ser entendida como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, y de ejercitar esa elección las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles, y los valores realizables pueden variar de una a otra cultura. Por tanto, el reconocimiento de la autonomía personal implica el reconocimiento de la autonomía de las comunidades culturales de pertenencia. Es desde la autonomía que se posibilitan las relaciones interculturales; así, relaciones interculturales significa relaciones libres de toda intención de dominación encubierta.

Finalmente, la interculturalidad considera a la lengua como dimensión que permea la cultura de un pueblo y la identidad de sus miembros. La lengua desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la vida sociocultural de los pueblos. La lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo cultural. En este sentido, la dimensión lingüística cobra vital importancia para la interculturalidad ya que permite acceder a los códigos de sus respectivas culturas.

Para lograr un estado de intercultural es necesario un proceso de *conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio* de la diversidad cultural y lingüística. Este proceso alude al contacto cultural como encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

El conocimiento de la diversidad cultural constituye un primer acercamiento a las diferencias desde una posición de apertura tanto cognitiva como ética que posibilita el reconocimiento del otro. En tanto se reconoce, se avanza en el contacto cultural, lo que influye en la identidad, en el sentido de que la tradición propia ya no se piensa como la única válida y legítima para construir la realidad; se relativiza lo propio y, por ello, se produce un conflicto, al cuestionarse los parámetros epistemológicos y éticos. El concepto de valoración se refiere a resignificar la diferencia, con base en una posición ético-epistemológica intercultural en que las distintas formas de construir la realidad son válidas y legitimadas desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de éstas tiene en la vida de las personas (Panikkar, 1995).

El enfoque intercultural presente como otro pilar fundamental en la reforma 2009 busca integrar (no solamente contemplar) a las diversas culturas, con múltiples identidades, donde convergen todos los individuos de todo el territorio nacional; de lo rural y de lo urbano. La educación intercultural que se plantea no se constituye por distintos programas dirigidos a los grupos minoritarios que históricamente había sido uno de los mayores problemas y desafíos de la educación en México, sino que busca *"desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo"* (SEP, 2009:42).

2.2.6 Equidad de género

Los cambios que desde hace ya varios años se han dado (producto de los movimientos sociales a favor de la igualdad entre hombres y mujeres) en materia de equidad de género en las legislaturas del país en la constitución política paulatinamente han desencadenado profundos cambios en el sistema educativo nacional y en los procesos educativos. Actualmente se consideran desde la perspectiva de la equidad de género cambios profundos no sólo en aspectos superfluos del currículo, sino en sus objetivos, en sus contenidos y más aún en sus prácticas.

Es innegable que la historia de la educación, no sólo en México sino en casi todas las naciones del mundo, demuestra cómo durante mucho tiempo la discriminación de la mujer fue una constante. Y aunque oficialmente en nuestro país desde hace ya varios años se combate la discriminación de la mujer en la educación, persistieron por mucho tiempo las condiciones y creencias de esta discriminación, especialmente en las zonas rurales. Desde hace ya varios años la planificación de varios proyectos educativos tienen como principio la equidad de género y considera documentos y acuerdos internacionales que los abordan.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye la influencia de la equidad de género establecida en la reunión de la comunidad internacional en Jomtien, Tailandia en 1990, puesto que en ocasión de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se constituyó una extensa coalición integrada por gobiernos y distintas organizaciones, los cuales asumieron el compromiso de alcanzar seis objetivos destinados a llevar la educación "a todos los ciudadanos de todas las sociedades", dos de los cuales tienen que ver con la educación y la igualdad de género:

- *Velar por que todos los menores de edad, en particular los que se encuentran en situación de desventaja y las niñas, tengan acceso a una educación primaria de calidad, obligatoria y gratuita, para 2015, y*
- *eliminar la disparidad entre los géneros en materia de educación primaria y secundaria para 2005, y lograr la igualdad educativa entre los géneros para 2015 (UNICEF, 1990).*

De estos objetivos se desprenden varias medidas, que han sido políticas educativas de nuestro país en los últimos años, en busca de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, una de estas medidas establecidas por la UNICEF es *"Garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos"* (UNICEF, 1990).

Poco más adelante, en materia de equidad de géneros, la UNICEF contempla cuatro alianzas con distintas organizaciones de ámbito mundial para acelerar el progreso de la educación y ayudar a los países a lograr la igualdad entre los géneros, una de estas cuatro alianzas la constituye la llamada *"Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI)"*, esta iniciativa producto del Foro Mundial de Dakar celebrado en 2000, está encaminada a *"eliminar la brecha existente entre los géneros en lo que respecta a la educación primaria y secundaria"*, a través de *"actividades de promoción y de apoyo técnico a la elaboración, la financiación y la puesta en marcha de los planes nacionales de educación"* (UNICEF, 2000).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 ya establecía como uno de los objetivos estratégicos *"...garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro*

educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica" (SEP, 2001:129).

La equidad de género como sustento teórico presente en los materiales educativos y en general en el plan y en los programas de la reforma 2009, promueven la igualdad de condiciones y el favorecimiento equitativo de conocimientos y habilidades a través de una actitud y de valores que reconocen la importancia que tiene precisamente la equidad de género para la democracia, para la igualdad y para la convivencia como sociedad. *"En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida"* (SEP-b, 2009:44).

2.3 Los elementos centrales de la reforma

La RIEB tiene como uno de sus elementos centrales, precisamente, la articulación curricular entre los tres niveles de la educación básica. Dicha articulación curricular es evidente ya que el plan de primaria y los programas de estudios para cada grado comparten características comunes con los planes y programas de preescolar y secundaria: *"gran parte de las características principales de este Plan de Estudios se han definido en los planes de las reformas que anteceden a la de educación básica: la de nivel preescolar 2004 y la de secundaria 2006. Los elementos centrales en la definición de un nuevo currículo que comparten estas tres reformas son: Enfoque por competencias, aprendizaje por proyectos y evaluación por competencias"*. (SEP-a, 2009:35); a continuación discutimos cada uno de estos elementos.

2.3.1 Enfoque por competencias

Sobre el enfoque por competencias el plan estudios 2009 plantea la necesidad de dar respuesta a los niveles de exigencia educativa cada vez más altos en el mundo contemporáneo; *"en este contexto es necesario ofrecer una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja"* (SEP-b, 2009:40). Poco más adelante aborda el término "competencias": *"La investigación educativa ha buscado precisar el término competencias, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos; -por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)"* (SEP-b, 2009:40).

De este enfoque por competencias se desprenden directamente dos elementos fundamentales, el primero es el propósito educativo central y segundo es el enfoque que plantea para los programas de estudio.

- Sobre el propósito educativa central el plan de estudios 2009 dice: *"lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central"*.
- Ahora bien el enfoque que plantea es *"Desarrollar competencias para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social"* (SEP-a, 2009:37).

El perfil de egreso que plantea la reforma 2009, implica integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que se da

seguimiento a los conocimientos específicos, las habilidades y las competencias. Las competencias contribuyen al logro del perfil de egreso de la educación básica (Ver Anexo 2), por lo tanto deberán desarrollarse desde todas las asignaturas. El plan propone las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para la vida en sociedad.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como una valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades y actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto de "movilizar conocimientos" (Perrenoud, 2009).

Sobre el trabajo de competencias Denyer dice que si la competencia es una aptitud para realizar tareas, entonces estas deberán adquirirse *"enfrentando al alumno a las tareas, y no mediatizando la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Por tanto no hay más que: a) imaginar tales tareas; b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, adquirir y movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción"* (Denyer, 2007: 85).

2.3.2 Aprendizaje por proyectos

El trabajo por proyectos es el segundo elemento central en la definición de un nuevo currículo en la reforma 2009 y hace referencia tanto a la didáctica como

al aprendizaje basado en proyectos que le dan al alumno herramientas para aplicar a su mundo real y resolver sus problemáticas, *“Una de las tesis centrales del enfoque de las competencias es formar al alumno en el uso de la información y el desarrollo de habilidades para resolver situaciones cotidianas, por ello, el modelo de enseñanza se centra en construir proyectos a partir de problemas. Lo importante es lograr que el estudiante construya el sentido práctico de lo que aprende en la escuela”* (SEP-a, 2009:45).

El trabajo bajo un enfoque por competencias también implica que el docente promueva el aprendizaje a través de proyectos que sean reales a la situación del alumno, *“enseñar competencias implica formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado”* (Zavala, 2008:15).

2.3.3 Evaluación por competencias

Del trabajo por proyectos se desprende precisamente el principio que dice: *“Se enseña con problemas y se evalúa a través de productos que reflejen que el alumno puede resolver problemas cotidianos específicos”* (SEP-a, 2009:71)

Dentro de lo que es la evaluación por competencias el mismo plan contempla, *“en el debate contemporáneo de la evaluación del aprendizaje por competencias se destacan la llamada evaluación criterial o con base en un desempeño, la evaluación auténtica, y algunos instrumentos de evaluación del aprendizaje como son la evaluación por portafolios y la evaluación por rúbricas”* (SEP-a, 2009:71).

- *La evaluación criterial o de dominio, estableció los desempeños que un pupilo debe lograr así como los aprendizajes mínimos que se requerían para acreditar un curso o un programa.*
- *Por auténtica, se entiende a la evaluación construida a partir de problemas o situaciones que se enlazan con un contexto específico del alumno, con su realidad y con lo que vive*
- *El portafolio es la integración en un expediente del conjunto de evidencias que se han solicitado a lo largo de un curso escolar, es decir, la reunión en un mismo espacio de los pequeños exámenes de operaciones cognitivas, los ejercicios de problemas prácticos y los proyectos o problemas resueltos de forma colectiva*
- *La evaluación por rúbricas es un modelo de evaluación en el que se establece una serie de competencias eje, denominadas rúbricas, en cada una de las cuales se tipifican niveles o condiciones de desempeño de quien se inicia en un dominio (lo que llaman novatos o noveles) y quienes van desarrollando un dominio de mayor complejidad (lo que denominan experto). Para ello, se establece una escala estimativa en tres o cinco niveles. En cada nivel se determinan las características del desempeño que se pueden observar (SEP-a, 2009:71-73).*

2.4 Implicaciones

Ahora que ya vimos el marco teórico que fundamenta la RIEB 2009, así como los elementos centrales de la reforma que de él se desprenden, analizaremos las implicaciones que todo esto debē tener en las prácticas pedagógicas y en especial en los elementos que interactúan en el aula.

2.4.1 Conocimiento del nuevo currículo

El currículo dentro de un plan de estudios de manera general contempla el conjunto de contenidos ordenados en función de una concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos en la escuela. Ahora bien dentro de la RIEB 2009 se considera que el currículo deba ser *"congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales"* (SEP-b, 2009:37).

El docente según se establece en la RIEB 2009 *"debe conocer bien el nuevo currículo y a partir de él construir sus formas de trabajo"* (SEP-d, 2009:3). Le corresponde después de conocer el nuevo currículo, pensar y decidir lo que ha de propiciar e impulsar en su grupo y establecer las estrategias didácticas para lograrlo. El docente a partir de su experiencia *"renueva su compromiso y enriquece sus conocimientos, la reforma le reconocen estos saberes como principal fuente de reflexión por lo que constituyen un eje central en las actividades"* (SEP-d, 2009:3).

2.4.2 Abordaje de contenidos

Respecto al abordaje de contenidos se entiende que estos deben darse de una forma tal que puedan posibilitar la construcción de conocimientos. También en este mismo tenor se procurarán solamente contenidos en los que el conocimiento pueda ser susceptible de aplicación a la realidad. Así mismo en el abordaje de contenidos el docente promueve el uso de materia prima en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables. Además el docente promoverá entre sus alumnos la indagación, haciendo preguntas que necesiten respuestas muy bien reflexionadas, que promuevan la reflexión y el análisis.

Para el abordaje de contenidos también se debe tener en cuenta que si el aprendizaje depende de los conocimientos previos habrá que partir precisamente de ellos en su abordaje. Asimismo, congruente con el constructivismo, se debe ofrecer la posibilidad de desarrollar habilidades generales que faciliten el aprendizaje o el abordaje de otras competencias por parte del propio estudiante, se debe transferir gradualmente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor hasta el estudiante.

2.4.3 Papel del docente

Con relación al papel que juega el docente en la RIEB 2009, todo lo contenido ~~en ella encamina a que el docente:~~

- Debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno.
- Debe partir de la situación en que se encuentra el alumno.
- Debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos por parte del alumno (SEP-a, 2009).

Además, dentro de la concepción constructivista el docente buscará favorecer una relación profesor - alumno que facilite el proceso educativo en la que se acepte e impulse la autonomía e iniciativa del alumno. *"Este cambio implica modificar el rol del maestro, a fin de pasar del modelo frontal de enseñanza a estimular una participación activa de los alumnos en experiencias de aprendizaje cuidadosamente diseñadas"* (SEP-a, 2009:47).

-

En la concepción de la RIEB 2009 el docente es una persona reflexiva que piensa de manera crítica sobre su trabajo, capaz de tomar decisiones y solucionar los problemas que se le presenten de la mejor manera, tomando en cuenta el contexto sociocultural de su escuela. *"Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la*

comprensión y el manejo profundo y creativo de enfoque de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras (SEP-b, 2009:37).

2.4.4 Papel del estudiante

El referente fundamental de todos los aspectos del currículo y el centro de la intervención educativa lo constituyen los alumnos. Para ello es necesario tener presente quiénes son nuestros alumnos y qué queremos de ellos, pero sobre todo reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos del país. A continuación señalo algunos aspectos del papel que se pretende desarrollen dentro de una concepción pedagógica constructivista:

- El estudiante debe estar activamente comprometido.
- Requiere la activación y regulación de factores como la motivación y el conocimiento previo.
- El alumno requiere la formulación de metas, la organización del conocimiento y la utilización de estrategias.
- Él es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- Construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea (SEP-a, 2009).

Además el alumno dentro de la RIEB 2009 y con un fundamento teórico en la pedagogía constructivista relaciona la información nueva con los conocimientos previos y le da un significado a las informaciones que recibe. Lo anterior lo constatamos claramente en todo el plan de estudios y en los programas, para cada grado de primaria.

2.4.5 Los medios y materiales de apoyo

Los medios y materiales de apoyo se conforman por todos los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en el aula; estos deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. También dentro de la RIEB 2009 se establece que lo ideal es que a los medios existentes se agreguen los nuevos recursos, resultado del avance en las tecnologías de la información y la comunicación, *“Lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas tecnologías; así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico”* (SEP-b, 2009:38).

Es muy importante que el maestro conozca los medios y materiales de apoyo que tiene a su alcance, no es sólo la denominación de los elementos curriculares, sino el sentido y su aplicación para establecer una articulación, que los sepa trabajar. *“Es importante que el docente conozca e identifique los rasgos que caracterizan una estructura curricular que busca fomentar el desarrollo de competencias y el sentido que adquiere para cada una de las asignaturas de primer y sexto grados”* (SEP-c, 2009:38)

2.4.6 Interacción que se genera

Las interacciones que suceden dentro del aula están basadas en el conocimiento previo de los alumnos y en el establecimiento de relaciones armónicas y de respeto en los alumnos entre ellos y con el docente. Dentro de lo que se refiere al desarrollo de las actividades educativas la adecuada interacción se logra al poner en relación el conocimiento que se va a aprender con el ya adquirido

En la interacción que se genera en una pedagogía constructivista es de gran influencia el contexto y la situación real en el trabajo diario que realizan los alumnos, los conocimientos deben estar vinculados a los ambientes en los que se practican y se trabaja con una práctica contextualizada, es decir, se logra unir las estrategias didácticas y el conocimiento al ambiente real del alumnos.

Mario Carretero aborda el tema de la interacción dentro del enfoque constructivista y dice que *"La contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además, se ha comprobado como el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente, se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (Carretero, 1993:46).*

Así tenemos que en el salón de clases dentro de la pedagogía constructivista se busca establecer relaciones entre sus miembros y dotar de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posteriormente permitirán y facilitarán la convivencia en sociedad.

2.4.7 La evaluación

Sobre las implicaciones que tiene la reforma de 2009 en la evaluación concretamente, podemos afirmar que, tal y como lo establece la misma reforma, *está debe de ser "acorde con los postulados de las competencias y abandonar los enfoques centrados en la memorización y en ejercicios mecánicos alejados de la vida del alumno" (SEP-a, 2009:71)*

Queda claro entonces que la evaluación que se da en el aula deberá responder a las características de la misma reforma; deberá ser acorde con la pedagogía

constructivista. La misma guía del diplomado menciona que, deberá ser regida por un principio de la didáctica: *la evaluación se realiza utilizando los criterios y fundamentos pedagógicos que se emplearon en la construcción de las estrategias didácticas* (SEP-a, 2009:71).

"La evaluación formativa se efectúa en el curso de la actividad y tiende a apreciar el proceso logrado por el alumno y a comprender la naturaleza de las dificultades que se encuentra durante un aprendizaje; tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno" (Denyer, 2007:145).

~~La RIEB en sus diferentes documentos que~~ la respaldan, pero principalmente en el modulo tres referente a la evaluación, reconoce la importancia de esta como un proceso formativo y reconoce a la evaluación como un apoyo para la retroalimentación. Establece que lo importante es que se identifiquen sus dos principales temas característicos: la evaluación como un proceso formativo y, el sentido de la evaluación sólo si se vincula con actividades significativas (SEP-d, 2009:19-20).

2.5 El proceso de cambio

La idea de decidir agregar esta sección es para tener elementos teóricos que nos ayuden a entender el proceso de cambio y las principales teorías de cambio existentes. Es necesario aclarar que se analiza el cambio "organizacional" y que este tipo de cambio no es exclusivamente de la administración puesto que *"es aplicable totalmente a las escuelas y del análisis de la educación se deriva el principio (aceptado por muchos autores) de que las "escuelas" son "organizaciones". La imagen de la organización como elemento dominante en el análisis de la escuela está demostrado ampliamente"* (Namo, 2004 87).

Joaquín Rodríguez en "dirección moderna de organizaciones" nos brinda varias definiciones de "cambio organizacional": "la capacidad de adaptación de las organizaciones a las diferentes transformaciones que sufra el medio ambiente interno o externo, mediante el aprendizaje. El conjunto de variaciones de orden estructural que sufren las organizaciones y que se traducen en un nuevo comportamiento organizacional. El proceso que trata de la adaptación y cambio en lo estructural, tecnológico y en lo personal de un organismo social a las demandas planteadas por el entorno en el cual opera. (Rodríguez, 2004:12)

2.5.1 Los modelos de cambio planificado

Para empezar a comprender el proceso de facilitación del cambio, y lograr que sea efectivo, es necesario reconocer la existencia de al menos tres elementos: a) una situación actual, la que por algún motivo necesitamos abandonar; b) una situación deseada, a la que queremos, y c) un momento difuso, crítico, muchas veces gris, difícil de facilitar: la transición (Rodríguez, 2004:18).

El cambio según Thomas Cummings (2007) puede ser de dos tipos. El primero es el tipo de cambio que surge por situaciones imprevistas, accidentes o causas externas de las que absolutamente nadie espera; es un cambio no planificado. Este tipo de cambio pocas veces sucede y es difícil de hacer estudios entorno a ellos.

Existe otro tipo de cambio al que el mismo autor llama cambio planificado y es el que "alguien" con suficiente autoridad en la organización ha pensado, decidido y planeado (a este tipo de cambio pertenece la reforma integral de educación básica 2009, este tipo de cambio lo trataremos). *Las teorías del cambio planificado tienden todas a concentrarse en la manera de implementar el*

cambio en las empresas y describen las actividades necesarias para iniciar el cambio organizacional y llevarlo a cabo" (Cummings, 2007:22).

El mismo Thomas Cummings establece que existen tres modelos de cambio planificado: el modelo del cambio de Lewin, el modelo de investigación de la acción y el modelo positivo (Cummings, 2007). El modelo del cambio de Lewin es uno de los primeros y fue propuesto precisamente por Kurt Lewin.

En este modelo el cambio es una modificación de las fuerzas que dan estabilidad al comportamiento de un sistema y una serie de comportamientos en un momento dado es el resultado de dos conjuntos de fuerzas: las que tratan de mantener el estado actual y las que tratan de modificarlo. Cuando las fuerzas son iguales el comportamiento se conserva en estado de equilibrio, casi estacionario. Para alterar ese estado podemos alterar las fuerzas que buscan el cambio, disminuir las que tratan de mantenerlo o aplicar una combinación de ambas.

En este modelo el proceso de cambio se compone de tres pasos

1. **Descongelamiento.** En este paso se atenúan las fuerzas que conservan el comportamiento organizacional en su nivel actual. A veces se realiza mediante un proceso de desconfirmación psicológica. A los empleados se les motiva a realizar actividades del cambio, dándoles información que indique la discrepancia entre las conductas deseadas y las que muestran en este momento.
2. **Transición o cambio:** en este paso la conducta de la empresa o del individuo se transfiere a otro nivel. Se interviene en el sistema para nuevas conductas, valores y actitudes modificando la estructura y los procesos.

3. **Recongelamiento:** en este paso se estabiliza la empresa en otro estado de equilibrio. A menudo se consigue mediante mecanismos de soporte que refuerzan el nuevo estado: cultura, normas, políticas y estructuras (Cummings, 2007:22-24).

En el segundo modelo llamado investigación de la acción el proceso de cambio consiste en ocho pasos:

1. Identificación del problema.
2. Consulta a un experto de ciencias de la conducta
3. Obtención de datos y diagnóstico preliminar
4. Retroalimentación al cliente o grupo importante
5. Diagnóstico conjunto del problema
6. Planeación conjunta de la acción
7. Acción
8. Obtención de datos después de la de investigación (Cummings, 2007:24).

El octavo paso constituye no el final de la investigación acción sino el comienzo de otra etapa de cambio (en el paso cuatro la mayoría de las veces). Las fases de este método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso requiera. La concientización es una idea central y meta en este modelo de cambio, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción, consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego el discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes (Cummings, 2007:25).

Este modelo de cambio planificado constituye para organizaciones escolares un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de ~~problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación~~, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

El tercer modelo que presenta Cummings (2007) es el modelo positivo. Este modelo de cambio representa una ruptura con el de Lewin y con el de investigación de la acción. Los dos primeros modelos analizados se fundamentan *"primordialmente en los problemas y en cómo resolverlos. El modelo positivo se concentra en lo que se está haciendo bien. Ayuda a sus integrantes a entender a la empresa y aprovecha esas fortalezas para transportarlas a otras áreas"*. (Cummings, 2007:26). El modelo positivo considera cinco etapas o momentos.

1. Iniciar la investigación
2. Investigar las mejores prácticas
3. Descubrir los temas
4. Imaginar un futuro preferido
5. Diseñar y proporcionar formas de crear el futuro (regresar al momento dos)

2.5.2 Diez retos en todo proceso de cambio

"La danza del cambio" de Senge (2000), nos da una completa idea de las características de las organizaciones abiertas al cambio. En esta obra el autor plantea diez retos que se dan en todo proceso de cambio que pretenda cualquier organización:

1. *Falta de tiempo (no tenemos tiempo para eso)*
 2. *Falta de ayuda, entrenamiento y apoyo (no tenemos ayuda)*
 3. *No pertinente (esto no es pertinente)*
 4. *Cumplir lo que se promete (no cumplen lo que prometen)*
 5. *Temor y ansiedad (esto de aprender es...)*
 6. *Evaluación y medición (esto no está funcionando)*
 7. *Verdaderos creyentes e incrédulos (nosotros lo estamos haciendo bien/ellos no nos comprenden)*
 8. *Cambio organizacional (¿quién está encargado de esto?)*
 9. *Difusión (seguimos inventando la rueda)*
 10. *Estrategia y propósito (¿a dónde vamos?, ¿para qué estamos aquí?)*
- (Senge, 2000: 39)

Menciona que los primeros cuatro retos son los de iniciación; cuando se pretende hacer las cosas de manera distinta, los siguientes tres retos son los de sostener el impulso y surgen cuando ya se ha iniciado; cuando ya se han alcanzado algunos resultados, y los tres últimos retos de rediseñar y de repensar, aparecen cuando las iniciativas de cambio alcanzan más amplia credibilidad y se enfrentan a la estructura interna y a las prácticas de la organización. (Senge, 2000)

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL DEL ESTUDIO DE CASO

Este tercer capítulo está dedicado a mostrar todo el marco contextual del estudio de caso realizado en dos escuelas de la zona escolar No 12, por lo tanto, se estructura en tres subcapítulos. El primero de ellos brinda elementos básicos a saber sobre la forma en que se está organizado el sistema educativo básico en el país y en la entidad así como el fundamento legal de ello.

El segundo subcapítulo profundiza en este análisis contextual al adentrarse en la forma en que se organiza la zona escolar, los elementos que la conforman y su universo de atención.

Finalmente el último subcapítulo al profundizar en este análisis contextual muestra las características y condiciones de las escuelas que se eligieron para hacer el estudio de caso: explica las razones de esta elección. Da un panorama general de la situación de cada escuela, de su estructura, de su infraestructura y brevemente también de las características de la comunidad donde se ubica cada una de ellas.

3.1 El sistema educativo

El sistema educativo nacional mexicano comprende tres tipos: la educación de tipo básico, de tipo medio-superior y de tipo superior. La educación de tipo básica es obligatoria, así lo establecen los artículos tres y cuatro de la Ley General de Educación, la educación básica según se establece en el artículo

treinta y siete de la misma ley *"se integra por tres niveles: el nivel preescolar, el de primaria y el nivel secundaria"*. (SEP: 1993)

La educación primaria contempla seis grados, mismos que están integrados en tres ciclos: primer ciclo; 1º y 2º grados, segundo ciclo; 3º y 4º grados y tercer ciclo; 5º y 6º grados.

El sistema educativo mexicano se conforma como lo establece el artículo once de la misma Ley General de Educación por:

- I.- Autoridad educativa federal (Secretaría de Educación Pública).
- II.- Autoridad educativa local (las entidades de cada uno de los estados de la Federación que se establezcan para el ejercicio de la función social educativa).
- III.- Autoridad educativa municipal (ayuntamiento de cada municipio).

Los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN) constituyen precisamente la entidad u organismo público para el ejercicio de la función social educativa *"con personalidad jurídica y patrimonio propio que tiene a su cargo el desempeño de los asuntos que le encomienden los decretos de creación y modificación del mismo"*. (SEPEN: 2006)

Los SEPEN se conforma por varias unidades administrativas, una de las más grandes es la dirección de educación básica, la cual alberga al departamento de educación primaria constituye precisamente el grueso de esta dirección.

El departamento de educación primaria en el estado se encarga de organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar la educación primaria que impartan los servicios de de educación básica del estado de Nayarit y se conforma por seis

grandes sectores, mismos que cubren a los veinte municipios del estado y que se integran por diez u once zonas escolares cada uno.

3.2 La zona escolar

Una zona escolar es un conjunto de varias escuelas (desde 8 hasta 19 para el caso de Nayarit) agrupadas por la ubicación geográfica continua o cercana de las poblaciones o colonias a las que pertenecen. Una zona escolar está a cargo de su respectiva supervisión escolar. La supervisión escolar la conforman el o la supervisor(a) quien es la autoridad educativa máxima en la zona y sus dos o tres Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), los cuales son nombrados o comisionados por el supervisor escolar y la delegación sindical. En una supervisión escolar también pueden laborar una o dos secretarías. Todo el equipo que conforma la supervisión escolar de la zona puede laborar en una oficina especial dentro de alguna de las escuelas que integran la zona o en algún otro espacio adaptado como oficina ya sea dentro de una de las escuelas o fuera de ellas.

Para la realización del presente estudio de caso se seleccionó la zona escolar No. 12 del nivel primaria. Se tomó esta zona porque es precisamente la zona donde trabaja el investigador, es la zona de la que es Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y a la cual tiene todas las facilidades técnicas y operativas para trabajar y dar seguimiento; además, el investigador trabajó con profesores de esta zona como formador del Diplomado descrito en el capítulo 1.

La zona escolar No. 12 es una de las once zonas que integran el sector número cuatro y es una de las 66 zonas mediante las cuales se organiza la educación primaria en el estado. Esta zona escolar comprende la mitad de las poblaciones

del municipio de Santa María del Oro puesto que la otra parte de población y escuelas conforman la zona escolar trece.

La zona escolar No. 12 tiene su sede en la población de Santa María del Oro Nayarit la cual es cabecera del municipio con el mismo nombre, la zona está integrada por ocho escuelas del nivel educativo de primaria federal, de las cuales tres escuelas son consideradas de organización completa y las restantes cinco son de multigrado (de organización incompleta o unitarias). A continuación se dan más datos generales de las escuelas que la conforman:

ESCUELA	CLAVE DEL CENTRO DE TRABAJO	TIPO DE ORGANIZACION	TURNO	LOCALIDAD
Justo Sierra	18DPR0171P	Completa (11 docentes)	Matutino	Santa María del Oro
Gral. Esteban Baca Calderón	18DPR0707I	Completa (9 docentes)	Vespertino	Santa María del Oro
Mártires de la revolución	18DPR0379F	Completa (5 docentes)	Matutino	Zapotánito
Emiliano Zapata	18DPR0245Q	Incompleta (Tetradocente)	Matutino	Cofradía de Acuitapilco
Plan de Ayala	18DPR0246P	Incompleta (Tridocente)	Matutino	El Buruato
Francisco I. Madero	18DPR0244R	Incompleta (Bidocente)	Matutino	Real de Acuitapilco
Lázaro Cárdenas	18DPR0975D	Unitaria	Matutino	La Laguna
Agapito Cambero	18DPR0006Q	Unitaria	Matutino	La Estanzuela

Se le llama escuela de organización completa a aquella que debido a la población escolar a la que atienden o matricula con la que cuentan requieren de seis maestros o más (correspondientes a cada uno de los grados) y cuentan con un director sin grupo, estas escuelas suelen contar además con maestro de educación física, personal de apoyo o de educación especial, maestro de educación artística y personal de intendencia. Las escuelas de organización completa se ubican en poblaciones o colonias grandes o bastante pobladas, generalmente en comunidades urbanas.

Una escuela multigrado es una escuela de organización incompleta puesto que la población escolar (matrícula) es de menos de veinticinco alumnos por grado, estas escuelas por lo tanto tienen cinco maestros o menos y alguno de estos maestros además de atender uno o varios grados también ejerce las funciones de director comisionado por el supervisor, estas escuelas generalmente no cuentan con ningún otro tipo de personal de apoyo o intendencia. Una escuela multigrado puede llegar a ser unitaria donde el profesor atiende de primero a sexto grado, además de las funciones de director, educación física, educación artística e intendencia. Las escuelas de organización incompleta se ubican en poblaciones o colonias pequeñas o poco pobladas, generalmente en comunidades rurales o marginadas.

Cada una de las localidades donde se encuentran situadas las escuelas que conforman la zona 12, tienen sus características propias en cuanto al ámbito social, económico, y organizacional, por tanto cada una de las escuelas ocho escuelas presenta una serie de características y necesidades diferentes en cuanto a atención educativa se refiere, así tenemos entonces que, alumnos, padres de familia y población en general son muy heterogéneos de una población a otra.

En la zona No. 12 laboran maestros también muy heterogéneos, se cuenta con maestros con antigüedad diversa: maestros que tienen desde poca antigüedad o incluso que son de nuevo ingreso hasta maestros que están al punto de jubilarse. En general tienen un perfil profesional diverso (algunos son licenciados mientras que otros son normalistas, algunos otros tienen el perfil en educación preescolar o educación especial y sin embargo están en primaria), tienen distinta formación entre sí, son egresados de diversas instituciones. En la

zona (como en cualquier otra) trabajan maestros con una gran diversidad política, cultural y social.

3.3 Las escuelas

La investigación se llevó a cabo en dos de las ocho escuelas que conforman la zona No. 12, porque las características del estudio de caso que trabajamos no nos permitían realizarlo en más escuelas ya que esto nos hubiera llevado más tiempo, quizá prolongar más la investigación, necesitar más equipo técnico, material y humano, salirnos de los tiempos establecidos que teníamos para la realización de la investigación o de otra forma restarle el nivel de análisis o profundidad a nuestras investigaciones.

Primeramente se decidió que fuera una escuela del medio rural y otra del medio urbano para poder trabajar así con los dos tipos de escuelas que existen en la zona: escuelas de organización completa y escuelas multigrado. De esta manera tendríamos en nuestro estudio de caso:

1. Las condiciones educativas respecto a recursos humanos, materiales, técnicos y financieros tanto de una escuela de organización completa como de una escuela multigrado.
2. Las características propias de los dos tipos de contextos que existen (rural y urbano), tanto de lo económico, lo cultural y de lo que se refiere a la participación social.

Con base en todo lo anterior se eligió del medio rural a la escuela primaria rural federal "Emiliano Zapata" y del medio urbano a la escuela primaria urbana federal "Justo Sierra".

La escuela "Justo Sierra", porque representa claramente lo que significa una escuela de organización completa ya que cuenta con 11 docentes y un director sin grupo. Cuenta con una población estudiantil de 275 alumnos en total. De estos 43 son de primer grado distribuidos en dos grupos y 48 son de sexto grado también distribuidos en dos grupos. Es la escuela que mejor está ubicada ya que se encuentra en la cabecera municipal por lo que muchos de los maestros de la zona desean trabajar en ella, esto hace que la gran mayoría de su personal docente cuente con varios años de antigüedad o tenga una amplia preparación.

En la escuela laboran además dos maestras de educación especial, una instructora de música pagada por la propia escuela y dos intendentes. Hacen sus prácticas cada semestre de dos a tres estudiantes de normal o licenciatura y dos más del CECyTEN de la localidad.

El espacio físico de la escuela "Justo Sierra" es compartido con el de la escuela del turno vespertino. La escuela cuenta con 12 aulas, un espacio para bodega, una dirección propia para el turno, un aula de educación especial, baños amplios y recién remodelados, patio cívico, cancha de fut-bol y en general un espacio amplio, seguro y confortable para los alumnos. Su mobiliario se encuentra en general en buenas condiciones.

Es necesario decir también que esta escuela al estar ubicada en la cabecera municipal tiene a dos cuadras la presidencia municipal y la mayoría de las oficinas del ayuntamiento, también están muy cerca de ella otras oficinas del

gobierno estatal y a un costado el centro de salud. Está también muy cercana a la oficina de la supervisión escolar.

La comunidad donde se ubica esta escuela cuenta con todos los servicios como agua potable, luz eléctrica, drenaje, teléfono, sistema de televisión por cable y satelital así como internet. Además de biblioteca, varias papelerías, varios Cyber, dos jardines de niños, dos guarderías de SEDESOL, una secundaria técnica, un CECyTEN y un C.B.Ta. Cuenta también con servicio de combis a la ciudad de Tepic cada 15 min. y a todos los poblados cercanos cada media o una hora.

La segunda escuela elegida fue la "Emiliano Zapata", porque es una escuela muy significativa de los que constituye una escuela de organización incompleta o multigrado ya que cuenta con 4 docentes y uno de ellos además ejerce la dirección. Cuenta con una población estudiantil total de 73 alumnos de los cuales 6 se encuentran en primer grado y 14 en sexto grado. Es una de las escuelas más alejadas de la zona, lo que hace que rotación de personal sea constante y que laboren en ella maestros con poca antigüedad en el servicio educativo.

En esta escuela laboran además de los cuatro maestros, un intendente y asiste cinco horas a la semana un maestro de educación física, no se cuenta con maestro de educación especial, ni mucho menos con alguien especializado en educación artística. No asisten practicantes estudiantes de ninguna normal o licenciatura ni mucho menos de otras instituciones.

El espacio físico de la escuela "Emiliano Zapata" es considerado pequeño, cuenta con seis aulas y una pequeña dirección, pero como la población ha venido a menos sólo cuatro de las aulas se utilizan como tal ya que una más es

utilizada como biblioteca escolar y la otra como bodega, además cuenta con baños en buenas condiciones y patio cívico. La escuela no cuenta con ninguna cancha deportiva por lo que en el recreo los niños piden permiso para salir e ir a la del pueblo que está aún lado de la escuela. Su mobiliario se encuentra en general en regulares condiciones.

La población donde se ubica la escuela se llama Real de Acuitapilco y se encuentra a veinte minutos de la cabecera del municipio de Santa María del Oro a la cual pertenece. Su acceso es por carretera aunque un buen tramo es terracería. Es una comunidad rural con gran presencia de población estudiantil indígena-huichol.

Para acudir a alguna oficina del ayuntamiento o del gobierno estatal es necesario trasladarse a la cabecera municipal, cuenta apenas con una pequeña unidad médica del IMSS. La comunidad del Real de Acuitapilco fue cuna del político y militar Gral. Esteban Baca Calderón quien fuera uno de los precursores de la revolución mexicana de 1910 mas no cuenta con los servicios de agua potable, drenaje, sistema de televisión por cable ni satelital, mucho menos cuenta con teléfono e internet. Solo cuenta con los servicios de luz eléctrica y teléfono de caseta. Además la comunidad no cuenta con biblioteca, solo con una pequeña tienda que hace las veces de papelería. Existe un jardín de niños, pero no existen guarderías de SEDESOL ni instituciones de nivel medio superior como CECyTEN y un C.B.Ta, apenas una telesecundaria. El servicio de transporte público es mediante combis que van a la cabecera municipal y de retorno cuatro veces al día.

CAPÍTULO 4

MÉTODO DE TRABAJO

El presente capítulo ofrece una descripción del método de trabajo que se siguió en nuestro estudio de caso. El capítulo está organizado en tres secciones. La primera muestra los elementos esenciales que contiene el método de trabajo utilizado para la recolección de datos, la segunda describe del método de trabajo que se siguió para el análisis de los datos obtenidos, finalmente la tercera sección está dedicada a referir cómo se validó el análisis de estos datos obtenidos.

4.1 Método para la recolección de datos

No fue nada fácil dar respuesta a la interrogante de cómo recolectar u obtener los datos que nos dieran la información suficiente, precisa y confiable sobre los procesos de aceptación y adaptación que viven los maestros de 1° y de 6° grado con relación a la RIEB 2009, sin embargo, nos fue de mucho apoyo el tener presente tanto el objetivo general que se perseguía como los objetivos específicos. Sin duda alguna esto fue fundamental para el buen desarrollo de las siguientes etapas de la investigación; las facilitó.

Después de analizar y discutir sobre la mejor manera de recolectar los datos determinamos que las técnicas y los instrumentos estarían muy relacionadas tanto con el propósito general como con los propósitos particulares del estudio de caso, así en un primer momento decidimos que se trabajara de la siguiente manera:

1. Primero una entrevista individual llamada *impresiones y generalidades de la RIEB* para conocernos e iniciar a los maestros participantes en la investigación y saber precisamente cuáles eran sus impresiones generales sobre esta reforma.
2. Después una segunda entrevista también individual sobre la RIEB y sus resultados con la finalidad de profundizar en el tema y conocer los resultados que ellos mismos creen tener.
3. Posteriormente una primera observación de grupo para contrastar toda la información obtenida de los docentes con la realidad en el aula
4. Seguiría una entrevista sobre *la reforma 2009, sus participantes y difusión* para darnos cuenta de qué es lo que el maestro espera de sus compañeros maestros, de los padres de familia, de los propios alumnos y de la comunidad en general y autoridades locales.
5. Continuaríamos con otra segunda observación de grupo para contrastar también todo lo obtenido con lo que sucede en el aula, con lo ya observado en la primera observación, comprobar o rectificar algunas impresiones.
6. Terminaríamos con una última entrevista sobre el plan de estudios 2009 con la finalidad de saber o evaluar lo que el maestro conoce de la reforma 2009, de su plan y de sus programas.

Se diseñaron por lo tanto los instrumentos con los que nos apoyaríamos y que estarían determinados por las técnicas a utilizar, se plantearon las interrogantes principales y las secundarias y a partir de ellas se diseñaron los distintos cuestionarios. También se diseñó un guión de observación, tanto con un enfoque muy estructurado y complejo como con uno más flexible y abierto, una vez establecidos se analizaron las ventajas y desventajas de cada uno.

Sin embargo como parte de una estrategia que nos brindara información sobre la conveniencia de este método para la recolección de datos, se realizó una evaluación a este y se pensó en hacer una prueba a estos cuestionarios, se planearon estas pruebas a los cuestionarios y se aplicaron a una tercera maestra de primer grado. Se analizaron los resultados obtenidos de la aplicación de estas entrevistas de prueba y estos resultados nos llevaron a hacer varias modificaciones tanto en el número de entrevistas como en la cantidad y enfoque de los cuestionamientos. Así de cuatro entrevistas originalmente se redujeron a tres una vez analizadas las preguntas, eliminadas las repetidas o similares y replanteadas muchas más.

Se continuó con el trabajo de planear el método de trabajo ideal para nuestra investigación, junto con nuestro director de tesis y él nos invitó a asistir a una presentación de la Doctora Patricia Ramírez sobre la técnica de "grupos focalizados" para la obtención de información en los trabajo de investigación cualitativos con enfoque etnográfico. Asistimos a dicha presentación, y después de una charla de análisis y reflexión con el asesor de tesis establecimos la conveniencia de usar esta técnica y aplicarla o adaptarla en nuestro método de trabajo para la obtención de datos.

Nuevamente se discutió y analizó el método de trabajo junto con el asesor de tesis y se concluyó que utilizando esta técnica de obtención de información podríamos trabajar por temáticas y de esta manera integrar en una sola entrevista focalizada dos de las entrevistas individuales, se analizó la conveniencia de esto; las ventajas y las desventajas y se concluyó finalmente que se realizaría una entrevista de grupo focalizado integrando las temáticas a abordar en las entrevistas uno y dos. Con esto atendíamos y solucionábamos las excesivas sesiones de entrevistas y la repetitividad de los cuestionamiento y de pasó el aburrimiento o hastío en el que muy probablemente caerían los

maestros con tanto cuestionario, además nos daba más tiempo para el análisis de la información y nos conservaba la investigación vigente, motivante e interesante a los ojos de los profesores con los que trabajaríamos.

Fue así como el método de trabajo para la recolección de datos después de estas últimas discusiones y este nuevo análisis quedó de la siguiente forma:

1. Primero una entrevista focalizada con cinco temáticas a desarrollar; Opinión general sobre la reforma 2009. ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo percibes a tus compañeros?, la difusión que se le ha dado a la reforma, la participación que se espera de los padres de familia en la educación de sus hijos /Sobre la respuesta que han dado, y la participación de los estudiantes en la comunidad.
2. Después una entrevista individual a profundidad para saber más sobre los resultados o implicaciones que ha tenido en el aula la reforma 2009 y que el maestro identifica
3. Posteriormente una observación de grupo para contrastar toda la información obtenida de los docentes con la realidad en el aula. Esta observación se desarrollaría en dos días consecutivos, esto nos permitiría observar la continuidad en el desarrollo de un proyecto.
4. Terminaríamos con una última entrevista sobre el plan de estudios 2009 con la finalidad de saber o evaluar lo que el maestro conoce de esta reforma, de su plan y de sus programas.

Teniendo establecido lo anterior se dio el siguiente paso consistente en la parte operativa de la recolección de datos de acuerdo con el método de trabajo establecido. Esta recolección se desarrolló sin mayor problema en las dos primeras sesiones de trabajo; es decir, en la entrevista focalizada y en la entrevista individual a profundidad.

4.1.1 Sujetos

De la escuela rural "Emiliano Zapata" se decidió trabajar con dos profesores: Con el único profesor de primer grado (profesor 1) y que a la par también atiende al segundo grado, y con el profesor que atiende el único grupo de sexto grado (profesor 2). Es importante recordar que la RIEB 2009 se inicia con primero y sexto grado exclusivamente.

Respecto a los sujetos con los que se trabajó el estudio de caso en la escuela urbana "Justo Sierra" es necesario decir que esta escuela cuenta con dos grupos en la mayoría de los seis grados por lo que en primero y sexto existen los grupos A y B. En este caso se decidió trabajar con las profesoras de los grupos "A", tanto en primero (profesora 3), como en sexto (profesora 4). Se tomó esta decisión por cuestiones logísticas (y disposición de tiempo entre otras), ya que estas dos profesoras formaron parte del Grupo 1 del primer módulo del diplomado y este grupo fue con el cual el investigador trabajó durante el desarrollo del diplomado.

A continuación se hace un análisis y una descripción más completa de los sujetos de nuestra investigación:

- **Profesor 1.** Es un maestro joven, cuenta con 31 años de edad. Es egresado del instituto de las Américas en Tepic en la Lic. en primaria dentro del sistema semi-escolarizado. Tiene una antigüedad en los SEPEN dentro del sistema de educación primaria de 3 años. En la escuela primaria "Emiliano zapata" tiene ya 2 años trabajando. Nunca habla atendido un primer grado. Es originario de Santa María del Gro y radica ahí mismo. El grupo que ahora atiende está conformado por quince alumnos en total, pero solo seis alumnos se ubican en primero, y de ellos, dos son hombres y cuatro son mujeres. Cabe aclarar que en

segundo atiende a nueve alumnos, tres son hombres y seis son mujeres pero solo aplica la reforma con los de primero. De los seis alumnos en total en primer grado, tres son considerados indígenas huicholes (dos niñas y un niño).

- Profesor 2. También es un maestro joven, cuenta con 30 años de edad. Es egresado al igual que su compañero de trabajo del instituto de las Américas en Tepic en la Lic. en primaria dentro del sistema semi-escolarizado. Tiene una antigüedad en los SEPEN dentro del sistema de educación primaria de 5 años. Desde hace 4 años trabaja en la escuela primaria "Emiliano zapata". Es el segundo año que tiene sexto grado. Es originario de Santa María del Oro y ahí mismo radica. El grupo de sexto que atiende está conformado por catorce alumnos en total, seis son mujeres y los restantes ocho son hombres. Del total seis son considerados alumnos indígenas huicholes (tres niñas y tres niños).
- Profesora 3. Cuenta con 33 años de edad, egresada del Instituto Estatal de Educación Normal en Tepic en la Lic. en preescolar. Tiene una antigüedad en los SEPEN de 4 años, aunque tiene otros cuatro años más que no se los contabilizaron y que los laboró de contrato o cubriendo interinatos. Desde hace 2 años trabaja en la escuela primaria "Justo Sierra". Es el primer año que atiende un primer grado. Es originaria de Santa María del Oro y prácticamente ahí ha vivido todo el tiempo, actualmente ahí radica. El grupo de primer grado que ahora atiende está conformado por veintidós alumnos en total, trece son hombres y nueve son mujeres. Del total de alumnos atendidos solo una niña es considerada indígena huichol.

- **Profesora 4.** Cuenta con 51 años de edad. Fue egresada de la Escuela Normal Urbana de Nayarit. Tiene una antigüedad en los SEPEN de 31 años, todos ellos dentro del sistema de educación primaria. Desde hace 18 años trabaja en la escuela primaria "Justo Sierra". Ha atendido grupos de sexto grado en aproximadamente 12 ocasiones. Es originaria de una comunidad perteneciente al municipio de Santa María del Oro pero en la cabecera municipal tiene más de 25 años radicando. El grupo de sexto grado que atiende lo conforman veinticinco alumnos en total, de ellos catorce son hombres y once más son mujeres. Del total de alumnos atendidos solo un niño es considerado indígena huichol.

4.1.2 Técnicas e instrumentos

Para el establecimiento de las técnicas de recolección de datos y en ese sentido de los instrumentos que utilizaríamos para llevarlas a la práctica, se tuvo que reflexionar y discutir el propósito general que perseguíamos y también derivado de eso, seleccionar las técnicas e instrumentos que contribuyeran a la consecución de los tres objetivos específicos de la investigación.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista focalizada, la observación y la entrevista a profundidad. Cada técnica utilizada daba respuesta o trataba alguno de los objetivos específicos de nuestra investigación y requirió de instrumentos específicos y acordes, que a continuación se describen:

La técnica de "entrevista focalizada" o "grupo focalizado" por la manera en que estaba considerada trataba de dar respuesta y abordar el objetivo específico número uno y de manera indirecta el objetivo específico dos. Para esta técnica se diseñó especialmente un instrumento que llamamos nosotros "guía de temas a tratar" (ver anexo 03).

El instrumento consistía en un listado de cinco temas o puntos a desarrollar, todos relacionados con la reforma 2009 y lo que está viviendo el maestro en torno a ella, es decir, las implicaciones que la reforma tiene y de las cuales ya se habló en el apartado 2.4. El establecimiento de estos temas o puntos a desarrollar surgió después de analizar, discernir y concretar todas las interrogantes pensadas en torno a las opiniones e impresiones que el maestro tiene de esta reforma. Así pues poco a poco se fue dando este proceso hasta llegar a poder presentar cinco puntos generales entorno a los cuales los maestros reflexionarían, opinarían y discutirían.

Una segunda técnica utilizada fue la "entrevista individual a profundidad", la cual como fue planeada y diseñada contribuía directamente a dar respuesta y abordar el objetivo específico número dos de nuestra investigación aunque también proporcionó elementos e información para ahondar en el objetivo particular uno. Para esta técnica se diseñó un instrumento llamado "cuestionario semi-estructurado" (ver anexo 04).

Este instrumento se utilizó sólo como guía y pauta para el desarrollo de la entrevista individual, la cual llamamos "El trabajo con la RIEB 2009 y sus resultados". Primeramente se convinieron las temáticas a tratar, resultando cinco, y a partir de estas temáticas o elementos esenciales de la reforma, plantear tanto interrogantes principales como secundarias o de complemento (solo si fueran necesarias estas), para obtener una información más compleja y precisa de lo que sucede en el aula.

Para dar respuesta, abordar y tratar el objetivo específico número tres de nuestra investigación y que consiste esencialmente en ver la manera en que están trabajando los maestros en sus grupos a partir de esta reforma e identificar los posibles cambios que se están dando, se pensó indudablemente

en la técnica "observación de campo". Para esta técnica se diseñó un instrumento que titulamos precisamente "guía de observación" (ver anexo 05).

En un primer momento este instrumento estuvo muy complejo, pero, poco a poco después de discutirlo con el director de tesis fue cobrando un carácter más flexible y abierto. Es necesario decir al respecto que se pensó en la posibilidad de dejarlo totalmente abierto y sin estructura para poder tener la total libertad de hacer las anotaciones derivadas de la observación, sin embargo, al analizar sus ventajas y desventajas pudimos acordar un formato que nos proporcionara los elementos esenciales a observar, que nos guiara en los elementos a los que tendríamos que tomar más atención y que por otra parte nos proporcionara la libertad de escribir libremente y de plasmar algunas situaciones imprevistas, naturales y espontáneas que se pudieran dar dentro del aula.

4.1.3 Procedimiento

Primeramente se platicó con cada uno de los cuatro maestros acerca de la intención de realizar esta investigación, se les dijo cuáles eran los propósitos así como la forma en que se trabajaría y la manera en que ellos participarían en esta investigación. Se establecieron fechas y periodos de trabajo.

Una vez establecido lo anterior se inició con el trabajo de campo el cual consistió en tres sesiones. La primer sesión consistía precisamente en una primera entrevista o plática con el objetivo principal de tener un primer acercamiento con los profesores, darles confianza, establecer un clima o ambiente de trabajo agradable y también conocer las impresiones u opiniones generales que tienen los profesores acerca de la RIEB 2009. Esta entrevista se llevó a cabo mediante la técnica grupo focalizado y se desarrolló de la siguiente manera:

1. Primeramente afinamos junto con director de tesis los detalles de la técnica y de la sesión en la que se desarrollaría. Consideramos y conseguimos el equipo y material necesario; la cámara de video, sus accesorios, una grabadora, marcadores y cartulina.
2. Establecimos después el lugar y la hora más apropiada para los cuatro profesores. Se buscó un lugar al que pudieran asistir y trasladarse sin ningún problema, por lo que se acordó que fuera en la escuela de la cabecera municipal y que es precisamente una de las seleccionadas y en la que trabajan dos de los cuatro maestros.
3. Ya en la jornada una vez que pudieron llegar los dos maestros de la escuela rural, pasamos a la dirección que fue el espacio que ya se tenía preparado para desarrollar esta entrevista de grupo focalizado.
4. Después de un sincero agradecimiento y de darles la bienvenida se les explicó brevemente a los cuatro profesores, en qué consistía la sesión de trabajo, en qué consistía esta técnica y cuáles eran los puntos a desarrollar o discutir y que ya con anterioridad se habían plasmado en una cartulina que se había pegado en la pared para que fuera un referente.
5. Uno de los cuatro maestros inició la discusión y a partir de él los otros tres continuaron y se desarrolló el debate sin mayor problema y sin necesidad de mayores intervenciones por parte del investigador, se consideró un tiempo razonable y suficiente para que se desarrollaran todos los puntos a tratar, se estuvo observando la manera en que se abordaban y finalmente se dio por concluida la sesión y se agradeció a los participantes.

Después de realizada la entrevista globalizada se analizó el video y se escuchó a detalle una y otra vez la grabación. Se analizaron los resultados obtenidos, los temas abordados y desarrollados y en general el éxito de la técnica. Lo anterior constituyó un importante referente para la siguiente sesión de trabajo con estos cuatro profesores y que fue la entrevista individual a profundidad, es decir, se consideraron algunas experiencias obtenidas y se realizaron algunos ajustes a la siguiente entrevista.

La entrevista individual a profundidad tuvo la finalidad precisamente de conocer más a fondo el trabajo que realizan los maestros, sus percepciones y opiniones sobre su práctica docente, el rol del estudiante, los materiales o medios que se utilizan, la interacción que se da en el aula y la evaluación que realiza.

Se trataba de descubrir los cambios o resultados que el maestro identifica en la reforma y que se dan en el interior del aula. Estas entrevistas individuales se realizaron en términos generales conforme a los siguientes puntos:

1. Establecimos con buen tiempo de anticipación con los profesores una fecha y hora, así como también una sede para la entrevista, cuidando de que todo eso garantizara el buen desarrollo de la entrevista, la asistencia y condiciones óptimas para su desarrollo. Cabe señalar que ya para esta entrevista individual las sedes y horarios fueron determinados de acuerdo a las condiciones muy particulares de los tiempos de cada profesor.
2. El investigador preparó para cada entrevista una grabadora y cinta suficiente, además también preparó las preguntas principales que regirían el desarrollo de la sesión de trabajo y si fueran necesarias otras preguntas complementarias o auxiliares.

3. Al inicio de cada entrevista se agradecía la participación y comprensión, y se empezaban a abordar una a una las preguntas que se tenían preparadas hasta llegar al término de todo el cuestionario semi-estructurado.
4. Finalmente se volvía a agradecer al profesor su participación, comprensión y sobre todo colaboración en el desarrollo de este estudio de caso; se daba por terminada la sesión.

Al igual como ya se había hecho al término de la primera sesión o momento, al finalizar este segundo momento o sesión de entrevista individual a profundidad se analizó la grabación a detalle. Se identificaron en términos generales los resultados obtenidos y los temas abordados y desarrollados. Todo esto también constituyó un importante referente para la siguiente sesión de trabajo planeada y que consistiría en la observación al interior del aula. Se valoraron los resultados generales obtenidos y se realizaron los ajustes necesarios al guión de observación.

Algo también muy importante que se obtuvo de este análisis fue que nos dimos cuenta que hasta ese momento y con las técnicas e instrumentos utilizados teníamos mucha información que buscábamos y requeríamos. Nos dimos cuenta que de manera indirecta, inconsciente y sin proponérselo estábamos obteniendo información referente a la última entrevista que teníamos considerada

Después de hacer ese análisis descrito con anterioridad se llevó a cabo el tercer momento o intervención consistente en la observación del trabajo de los maestros frente al grupo, esta observación tenía como uno de sus propósitos principales contrastar las opiniones de los maestros en la entrevista focalizada

con la realidad dada en el aula, contrastar también las respuestas de los maestros a la entrevista individual con lo que sucede en la práctica.

En esta sesión se observó principalmente el desarrollo de las actividades didácticas al interior del aula; el rol del alumno, el rol del maestro, el abordaje de las actividades así como los medios o materiales en los que se apoyan unos y otros, y la evaluación que se genera. Todo lo anterior identificable en los tres momentos de cualquier actividad; la presentación, la consolidación o desarrollo y el cierre o conclusión.

En esta sesión también se trató de observar y escribir el ambiente de trabajo dado, así como todas las situaciones imprevistas, naturales y espontáneas que se presentaron durante la observación dentro del aula y que se consideraron relevantes para nuestra investigación. La observación se desarrolló como se describe a continuación:

1. Primeramente se estableció una calendarización de las visitas a las aulas para la realización de la observación y se determinaron los días y horarios óptimos para observar cada grupo. Cabe señalar que ya anteriormente se les había informado de esta sesión de trabajo, sin embargo, no se les dieron las fechas de estas para que la observación tomara un carácter más confiable y libre de sesgo.
2. El investigador se presentaba en el aula tratando de estar presente desde el inicio de la jornada o de la actividad y con libreta, pluma y guión de observación en mano entraba al salón y tomaba un lugar estratégico que le permitiría observar todo lo que acontecía sin incidir en el desarrollo de las actividades o en el ánimo o actitud de los alumnos.
3. Iniciaba así su observación y hacía los registros o notas de lo esencial que acontecía en el aula, de todo lo que pasaba y que consideraba digno

de registro. El registro poco a poco fue más claro, conciso y perspicaz conforme pasaba el tiempo y el investigador realizaba las observaciones en uno y otro grupo; se fue adquiriendo mayor habilidad.

4. Cuando el profesor daba por concluida la actividad o la jornada y los niños empezaban a salir del salón el investigador se levantaba también, agradecía al profesor su colaboración y comprensión y se despedía de él dando por terminada así la sesión.

Transcurrido todo lo anterior se tuvo un espacio para poder reflexionar sobre lo logrado hasta ese momento. Se leyeron de manera general las anotaciones realizadas en los formatos de "guía de observación" que habían sido utilizados. Con todo lo anterior pudimos darnos cuenta que tenemos información valiosa, suficiente y confiable y que con esa información podíamos dar cuenta de los tres objetivos específicos planteados; pudimos confirmar que ya no era necesaria una entrevista más.

Además haciendo un balance general y varias reflexiones en este sentido concluimos que el realizar otra entrevista más con el enfoque que se tenía pudiera dar pie a que el maestro lo considerará ya como una evaluación a sus saberes teóricos sobre los documentos de la reforma lo que resultaría seguramente incómodo y hasta molesto para los profesores. Por todo esto se decidió dar por concluida así la etapa de recolección de información y dar paso al análisis y al establecimiento de resultados.

4.2 Procedimiento del análisis de datos

En esta segunda sección nos proponemos mostrar la manera en que se analizó la información obtenida del estudio de caso de estos cuatro profesores; se presenta a detalle la manera en que se realizó el análisis de toda la información obtenida, es decir, las etapas, técnicas y estrategias que se utilizaron para tratar esa información que ya teníamos. Este análisis siguió todo un proceso que fue desde organizar la información y discriminarla, hasta tratarla y representarla.

El análisis siempre se realizó pensando en que la información obtenida fuera tratada con mucho cuidado, a tiempo y con mucha responsabilidad para que al final tuviéramos oportunidad de hacer conclusiones serias, objetivas y debidamente respaldadas. El procedimiento en sí fue muy parecido para cada uno de los tres instrumentos utilizados, excepto por algunas pequeñas variantes dependiendo de la naturaleza misma de la técnica utilizada y del instrumento correspondiente. Para el análisis de la información obtenida del "guion de temas para abordar" concerniente a la técnica "grupo focalizado" el procedimiento fue el siguiente:

1. Transcripción literal de la grabadora a la computadora de toda la sesión con el grupo focalizado.
2. Lectura y análisis de las respuestas de cada uno de los cuatro profesores.
3. Selección y discriminación de la información obtenida de acuerdo a cada una de las cinco temáticas.
4. Identificación y análisis de las ideas principales y opiniones centrales.
5. Identificación de actitudes y posturas de cada maestro (construcción de categorías).
6. Selección de formato de presentación.

Para la técnica "entrevista individual a profundidad" el procedimiento que se siguió para el análisis del "guión de entrevista semi-estructurado" fue:

1. Transcripción literal de la grabadora a la computadora de cada una de las entrevistas.
2. Lectura y análisis de las respuestas de los cuatro profesores.
3. Selección y discriminación de la información mediante el uso de cuadros de doble entrada (ver anexo 06).
4. Identificación y análisis de las ideas principales y opiniones centrales.
5. Identificación y construcción de categorías.
6. Selección de formato de presentación.

Por último, para la técnica "observación de campo" el procedimiento de análisis de la información obtenida del "guión de observación" fue de siguiente manera:

1. Transcripción literal de las notas, registros y apuntes realizados en el "guión de observación" a la computadora.
2. Lectura y análisis del "guión de observación" realizado de acuerdo a lo observado de los cuatro profesores.
3. Selección y discriminación de la información obtenida de acuerdo a los 6 elementos implicados en el aula
4. Identificación de estrategias, técnicas y dinámicas utilizadas
5. Identificación de posturas didácticas y pedagógicas presentes
6. Construcción de categorías.
7. Selección de formato de presentación

Finalmente, se realizó la triangulación de la información, para complementar las respuestas a las preguntas de investigación

4.3 Validación del análisis de los datos obtenidos

Para iniciar el proceso de análisis de la información obtenida se trabajó con un experto, que en este caso fue el director de tesis, con la finalidad de verificar que hubiera coincidencia entre lo que ambos observaban de dicha información. El procedimiento de validación del análisis de los datos obtenidos fue de la siguiente manera.

- Primeramente conforme se obtenía la información de cada uno de los instrumentos referentes a cada técnica se procedía a su transcripción y captura en la computadora y después de realizado lo anterior había un periodo de lectura y de análisis.
- Posteriormente se concertaba una sesión de trabajo con el director de tesis en la que se le mostraban los resultados de este análisis realizado así como las ideas y opiniones resultantes.
- Finalmente se entraba en una charla o discusión con el director de tesis donde él como experto nos daba su opinión sobre la lectura que hacía de los datos obtenidos, así como de la perspectiva que a partir de ella se formaba.

Lo anterior fue muy provechoso no solamente por el hecho de saber validadas nuestras reflexiones y opiniones y con esto obtener mayor confianza sino porque gracias a estas reflexiones y al intercambio de opiniones con el director de tesis obtuvimos mejores ideas y argumentos para lo que sería el análisis y la presentación de resultados posterior.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A lo largo del siguiente capítulo me propongo mostrar los resultados y las conclusiones consecuentes de nuestro estudio de caso de los procesos de aceptación y adaptación a la Reforma 2009 que están viviendo cuatro profesores de educación básica. La idea central es describir los resultados obtenidos a partir de la información analizada, por lo que se considera lógicamente una parte fundamental de nuestro estudio de caso ya que es aquí donde presentamos los resultados de todo lo realizado con anterioridad.

Recordemos que el objetivo general que se estableció al inicio de este estudio de caso fue "conocer y analizar los procesos de aceptación y adaptación a la RIEB de los maestros de 1º y 6º de la zona escolar 12", y que a partir de él se establecieron también tres objetivos específicos. Los resultados se presentan de acuerdo a estos objetivos y conforme se presentan van dando respuesta precisamente a cada uno de los tres objetivos específicos

Por todo lo anterior el presente capítulo se organiza en tres secciones. En cada una de ellas se aborda uno de los tres objetivos específicos y al final de cada sección se hace un análisis y una discusión general que intenta dar respuesta al objetivo específico que ha sido planteado.

5.1 Actitudes ante la reforma

En esta primera sección se da respuesta al objetivo específico que tiene que ver con identificar las actitudes o posturas que muestra el maestro ante los cambios que implica la adopción de la Reforma Integral para la Educación Básica 2009. Tomaremos como referente fundamental para nuestro análisis la sesión de grupo focalizado; a partir de la entrevista focalizada, de las opiniones y de los comentarios que los maestros hicieron haremos este análisis, es decir, la discusión que se generó será nuestro principal referente.

5.1.1 Opinión general

Sobre las actitudes y opiniones ante la reforma es importante señalar que los maestros de primero en general aceptan la reforma y sus cambios, mencionan que si se les hace bien el trabajo con proyectos. Incluso hacen algunas comparaciones referentes a la participación y desenvolvimiento de sus alumnos con relación a los de ciclos escolares pasados.

"... para mí se me está haciendo hasta mejor, porque en tiempos atrás un niño de primer año para exponer el tema era difícil, ahorita ya los están poniendo a exponer. Es lo que me he encontrado, de que ya el niño desde en primer año, se va formando así..." (P.1).

Sin embargo, aunque les gusta el trabajo con proyectos estos mismos maestros son críticos y manifiestan algunas inconformidades referentes al libro de español del alumno, también refieren que les falta más apoyo y que no tienen los recursos y materiales completos a los cuales el mismo libro les remite.

"...en lo particular si me gusta el trabajo con proyectos, pero siento que en primero al libro de español le hacen falta las lecturas, yo insisto en las lecturas porque, nosotros que vamos partiendo de ahí necesitamos reforzar, que el niño lea con más fluidez..." (P.3)

Por su parte los profesores de sexto grado tienen una leve inconformidad con lo que se refiere el programa de 6º, los libros de apoyo, libros de texto y el trabajo por proyectos ya que todos estos y lo que trabajan a diario, no coincide con lo que se les evalúa a sus alumnos en exámenes como el de la olimpiada del conocimiento y en general en otras evaluaciones externas.

*...a veces me da tristeza porque todo lo que viene en el examen de la olimpiada del conocimiento de español nada es de lo que viene en el libro, nosotros vimos planteamiento, núcleo, climax, desenlace, pretérito y el copretérito, todo eso porque eso venía en los anteriores proyectos en el bloque dos y en el bloque uno. Los que elaboran los exámenes también, que vean los libros que vean qué es lo que estamos haciendo en los libros. ¿Para qué te dicen 'nueva reforma, nuevos libros', si les vas aplicar un examen y definitivamente lo que les enseñaste al niño no va a venir absolutamente nada?, ¿qué caso tiene...?' (P.4).

*...ahí mismo yo tengo la inconformidad. Mis niños me dicen: 'no venía nada de lo que usted nos ponía'...' (P.2).

Se destaca que a pesar de los cambios que implica la reforma 2009 y de las dificultades que han tenido para trabajar en sus grupos; para entenderla. Los cuatro profesores en general tienen buena opinión y aceptan la reforma 2009, son optimistas y piensan que para el próximo año los resultados serán mejores y que les gustaría que continuara el trabajo de reforma no nada más para ellos sino también para todos sus compañeros.

*...a lo mejor este año tuvimos muchas dificultades, yo pienso que para el próximo año pido sexto, ahora si vas a ver que todas las equivocaciones que he tenido para el próximo año ya no las voy a tener, porque estoy conociendo muchas cosas. La maestra también a lo mejor este año dice 'cómo me ha dado trabajo', pero para el próximo año va a decir: 'ahora si yo quiero primero, conozco la reforma'...' (P.4)

...yo nada más que esta es una reforma que viene y como dicen: 'los cambios no son malos, todo cambio viene para bien', que bueno que se busque mejorar la educación aquí y en todo el país, pero que nos apoyen más a nosotros. Tenemos muchas ganas de trabajar pero si no tenemos los recursos y los medios no vamos a lograr los objetivos, entonces es buena la reforma, son buenos los cambios pero que haya más información acá para los que estamos frente al grupo...(P.3).

...yo estoy muy de acuerdo con lo que dice la maestra, todo cambio es bueno, todo cambio es bueno, pero los que no están dentro de un aula y que están detrás de un escritorio que son los que elaboran todo este tipo de libros vean los niveles porque no es lo mismo...(P.4).

Con todo lo analizado se observan algunas diferencias en cuanto a la aceptación y la opinión que tienen los maestros de primero (P1 y P3) y los maestros de sexto grado (P2 y P4) con relación a la reforma 2009. Es evidente que el perfil profesional que tienen los maestros determina en gran medida el nivel de aceptación y la postura que tienen hacia la reforma 2009 y los cambios que implica:

- Los maestros de primero generalmente son más jóvenes de edad y tienen menos años de servicio educativo para los SEPEN y/o en la escuela donde laboran¹. Esa juventud hace que generalmente tienden a ser un poco más innovadores y creativos. Elaboran con más facilidad su propio material, hacen más y mejores propuestas y adaptaciones al trabajo con proyectos, enriquecen más los proyectos. Son más abiertos al cambio, a la innovación, a la capacitación y a la actualización.

¹ Es una práctica común que el director asigne al maestro que va llegando a la escuela el grupo de primero

- Los maestros de sexto grado generalmente son los de mayor antigüedad o experiencia dentro de la escuela, tienen más años de servicio educativo para los SEPEN². Tienden a ser un poco más metódicos, a guiarse más en su experiencia. Le dan un valor muy importante a sus propios saberes. Utilizan material de apoyo que ya han comprobado darles buenos resultados o sólo los oficiales que edita la SEP. Suelen hacer pocos cambios y adaptaciones al trabajo que marcan los libros de texto. Pueden ser un poco menos abiertos al cambio y a la innovación; son más críticos de los cambios.

5.1.2 ¿Cómo te has sentido?, ¿Cómo percibes a tus compañeros?

En general mencionan que se sienten abandonados y que no tuvieron suficiente capacitación o que ésta no fue la más adecuada.

“...es que cada quien se rascó con sus uñas, cada quien buscó estrategias, buscó cómo salir adelante con los contenidos porque en el curso que tuvimos no nos dijeron cómo hacerlo..” (P 4)

Manifiestan que se sienten confundidos con los cambios que implica la reforma 2009, que a veces algunos temas les crean cierta complejidad y que requieren de más tiempo y esfuerzo para preparar su clase.

“... en fin, ¡el cómo nos sentimos nosotros en ratitos confundidos, cuál es el verdadero objetivo de este tema, cuál es el sentido, y cómo le voy a transmitir al niño la motivación para que el niño se adentre más. Algunos temas que nos crean cierta complejidad también a nosotros mismos. Esa es una y cómo se percibe, pues en ratitos hasta nosotros nos debemos poner a investigar para llegar y dar un tema, en ratitos es difícil, andamos llegando cinco o seis de la tarde...” (P 2)

² En escuelas multigrado generalmente son también los directores comisionados

Por otra parte también mencionan que les hacen falta más materiales de los que los mismos proyectos les demandan.

"...los proyectos traen lo que son propósitos y objetivos, lo que marca ahí, pero hay varios materiales que no están a nuestro alcance, entonces no podemos llegar al propósito que nos está marcando, no hay los materiales adecuados o necesarios para llegar a hacerlo..." (P.1).

"...tal vez cuando nos dotaron de los libros también nos hubieran mandado lo que nos están sugiriendo ahí, porque si nos dicen busquen en la biblioteca del aula el libro fulano y desgraciadamente las bibliotecas de aula no están o no están completas, entonces, ahí tenemos otro factor que no se puede lograr el propósito (sic). Nosotros también tenemos que buscar otras maneras de salir adelante..." (P.3).

No obstante estos avatares, los profesores han encontrado estrategias para intercambiar experiencias, opiniones y compartir el trabajo que realizan con sus alumnos, en el aula. Estas reuniones de intercambio de experiencias han favorecido el reconocimiento de los maestros hacia sus compañeros maestros que están trabajando con la reforma y hacia el esfuerzo y dedicación que están mostrando puesto que mencionan también que aunque confundidos han sabido trabajar juntos para apoyarse y orientarse mutuamente.

"...yo con mi compañera del otro grupo a veces platicamos y nos apoyamos (sic), nos sugerimos actividades, estamos trabajando bien, porque siento yo que ella está en dudas y yo también, nos hace falta más capacitación; más apoyo por parte de los que hicieron la reforma..." (P.3)

Es necesario también destacar que no solamente reconocen y observan cambios en su grupo sino que también en el caso de los maestros de sexto reconocen y valoran el trabajo que se está haciendo en primer grado.

*...aquí los niños de primero que participaron con una seguridad: la niña y el niño, llevaba su maqueta él para exponer, expuso un tema y traía una varita, y ahí expuso bien el niño, entonces ese niño cuando esté en segundo va a tener facilidad de palabra para exponer. Aquí el niño está leyendo, yo quiero felicitar a las maestras de primero porque los niños leen muy bien, entonces yo creo que a lo mejor la reforma está bonita y todo lo que tú quieras, pero si nos la lleváramos así desde primero, que no hubiese sido nada más para primero y sexto, parejo de primero a sexto...” (P.4).

Los profesores señalan que los compañeros maestros que no trabajan con la reforma 2009 están muy ajenos a este trabajo y mencionan que ellos también deberían estar al menos enterados de lo que se está haciendo para que el próximo año no estén tan confundidos como ahora ellos.

*...también les hubieran dado ese diplomado para que estén enterados de lo que se está tratando, vamos conociendo de una vez. Si ellos hubieran entrado ahorita, cuando les toque no van a estar como nosotros, que nos falta mucho apoyo, muchos recursos didácticos, yo creo que la difusión se hubiera hecho a todos los maestros, no nada más para los de primero y sexto...” (P.3).

*...realmente hizo falta eso porque nuestros compañeros, dicen -para el próximo año ¿Qué tal que a mi me toque primero? no sabemos nada, ¿vamos a volver a empezar otra vez? y otra vez el niño va a quedar así, si se hubiera hecho la invitación a todos los maestros de todo el plantel estaríamos preparados con lo que vamos a impartir...” (P.1)

*...si ya no hay esa capacitación, ¿cómo le van a hacer? si ahorita nosotros estamos así...” (P.3).

5.1.3 Sobre la difusión que se le ha dado a la reforma

Coinciden plenamente en que la difusión fue nada más al principio, que al inicio sí se vio mucho interés y mucho trabajo de capacitación pero que después disminuyó y que no ha habido continuidad.

...al inicio yo vi mucho interés, de que la reforma y la reforma, se estuvo manejando muy seguido, luego cursos, talleres y todo eso, y ahorita yo estoy viendo está bajando la emoción hacia la reforma porque ya no hay cursos, ya no hay interés... (P.1).

...no se le ve continuidad... (P.3).

...ya no hay continuidad en lo que son los temas de la reforma... (P.1).

También expresan que la difusión en este momento no ha sido la adecuada y que sus compañeros desconocen completamente el trabajo que se está haciendo.

...la difusión fue nomas al principio, yo pienso que los maestros que tienen de segundo a quinto desconocen mucho de esto... (P.3).

En consecuencia demandan mayor difusión y sobre todo continuidad en la capacitación, específicamente demandan la segunda parte del diplomado.

...bueno pues en el inicio del curso se nos manejo que iban a ser tres diplomados. Nada más se impartió el primer diplomado. El segundo diplomado se decía que iba a ser en octubre y nada, entonces si hubo falta de difusión... (P.3).

...se le dio importancia, se le inyectó importancia al inicio, y ahorita como que todo se desmoronó. Otro factor es la continuidad, nunca se nos dijo en qué tiempos se nos impartiría el resto del diplomado, eso ha ido desmereciendo todo... (P.2).

"...a mí sí me gustaría que nos dieran otro curso, que hubiera una continuidad porque nada más nos dejaron, terminamos el curso y ya cada quien nos venimos a trabajar, ya nunca nos vimos, yo creo que todos tenemos disponibilidad, le hacemos la lucha porque nos interesa, buscamos la forma..." (P.4).

"...nos dijeron que iba a haber continuidad en octubre para continuar el taller, se perdió, y bajó..." (P.1).

5.1.4 Sobre la participación que se espera de los padres de familia en la educación y la respuesta que han obtenido.

Los cuatro profesores coinciden en que en el nuevo plan y en sus programas es muy marcada la participación que se requiere de los padres de familia, coinciden en que esto es importante para una buena educación. Observan que en esta reforma no nada más está escrito en el plan y en los programas sino que también está presente en el libro de texto; lo ven congruente. Opinan que es fundamental que los padres de familia estén involucrados en la educación de sus hijos. De esta manera podemos decir que la reforma 2009 en su parte curricular es muy bien aceptada entre los profesores y que la ven con agrado y optimismo.

"...ahí están involucrando mucho a los padres de familia en los proyectos, viene una de participación comunitaria, los papás se involucran en todo, y más en primero que están más al pendiente de los niños. Nos está marcando ahí en el libro..." (P.3).

Sin embargo en la práctica los profesores de la escuela multigrado que está inmersa en un medio rural manifiestan que la participación de los padres de familia ha sido mucho menor de la que demandan los libros y los programas, que no han respondido como se requiere. Son conscientes que en este tipo de comunidades los padres de familia desarrollan diferentes actividades a lo largo de todo el día para poder subsistir y sacar adelante a sus familias y esto hace

que tengan otras prioridades. Algo que también manifiestan es que casi la mitad de sus alumnos viven en un albergue para alumnos indígenas y que por consecuencia la mayoría sólo tiene el apoyo de sus tutores o responsables de dicho albergue pero que no es igual ni suficiente.

"...muchos niños ni siquiera viven ahí, viven en un albergue indígena, entonces esa es una limitación para que en ti la reforma no se lleve como debería de ser, porque al niño se le está pidiendo mucho que analice, que invente, que critique, que deduzca cierta información, y ¿quiénes lo van a ayudar o apoyar?, los padres no están, ¿quién va a ver por ellos?, hasta aquí se quedó la actividad que lleva para investigar..." (P.2).

"...en ocasiones ahí se les ha orientado (a los papás), vienen varios temas en el que hay que desarrollar carteles, hay que preguntarle al papá o equis persona, pero en muchas ocasiones el papá no está o no tienen los materiales necesarios para realizar la tarea. A veces la elaboran en el cuaderno pero realmente les hace falta el apoyo de las mismas personas que viven en su casa, a lo mejor los encargados del albergue les van a ayudar a elaborar sus tareas pero no les pueden ayudar como sus papás. Duran hasta un mes sin llegar al albergue los papás a preguntar, por eso nunca se va a lograr lo mismo..." (P.1).

"...cuando va a ser igual, entonces cuál es el afecto, ya ahí no hay motivación, en estos tiempos (frío) tuvimos que hacemos de ropa para darles a los niños aunque sea un suéter y no falte, esa es otra de las cosas, la deserción..." (P.2)

Al respecto los maestros de la escuela de organización completa ubicada en el medio urbano, mencionaron que ellos sí han obtenido buena respuesta de los padres de familia, que los papás de sus alumnos participan y se involucran como lo requieren los proyectos y las actividades que vienen en el libro y que por lo tanto no han tenido ningún problema

"...yo sí he visto muy buena respuesta de parte de los papás del mi grupo, están al tanto y la participación la hacen con gusto. Yo he visto a todas las mamás muy bien. Si se involucran mucho los papás y la mayoría lo hace con mucho gusto..." (P.3).

"...ahí conmigo también yo no he tenido problemas, los papás sí hasta eso que me han respondido muy bien..." (P.4).

"...aquí en Santa María los papás casi siempre están al pendiente de los niños, de qué hay de tarea, los niños diario anotan su tarea ellos solitos, se ve el interés de qué va a hacer mi hijo en la tarde, en qué le voy a ayudar. Aquí yo veo que la mayoría cumple con las tareas, los apoyan sus papás, sí hay apoyo por parte de los padres, y mucho..." (P.3).

Los profesores después de esto reconocen que la participación de los padres de familia será fundamental para el éxito de la reforma 2009. Los profesores de la escuela urbana reconocen también las dificultades y desventajas que viven los alumnos de escuelas multigrado, y las peripecias e ingeniosidades que sus compañeros maestros tienen que hacer en estas escuelas.

"...la escolita de él (P.1), yo no la voy a comparar con mi escuela, jamás, porque en su escolita vienen niños caminando de dos a tres horas para llegar a la escuela, pobrecitos a veces desayunan, a veces no, niños que vienen del albergue, en un albergue comen ahí pero no va a ser lo mismo que el niño llegue a su casa con la comida calentita y la mamá esperándolo..." (P.4).

5.1.5 Sobre la participación de los estudiantes en la comunidad

Los cuatro maestros coinciden en que ahora con la reforma 2009 se observa mayor participación por parte de los estudiantes en actividades distintas que tienen que ver con presentaciones ante los padres de familia, ante otras personas y sobre todo ante la comunidad en general ya que se involucran más con los proyectos en actividades de investigación y de campo.

Los maestros de sexto mencionan que esto está contemplado dentro de la reforma en los nuevos libros de texto del alumno, y que esto desarrolla en él muchas habilidades más.

"...la investigación de campo si se fomenta, también mucho incluimos a las personas más grandes a las que se acerca a preguntar..." (P.2).

"...está bonito porque el niño se va enseñar a escribir, en sexto no saben ni escribir, no saben hacer una descripción. Yo no he trabajado fuera del aula, porque en sexto casi no trae, no viene, aquí dentro si pero fuera no, pero si unas tres o cuatro actividades que teníamos que hacer los experimentos pequeños que vienen ahí..." (P.4).

Mencionan que al final de cada proyecto los alumnos siempre tienen la oportunidad de exponer, presentar o hacer distintas actividades donde invitan e involucran a la comunidad escolar y que esto es muy motivante para los niños.

"...el proyecto nos pedía al final que fuéramos a otro grupo a exponerlo, para mi fue algo que me llamó la atención porque fuimos al grupo de quinto año, y los niños bien seguros que fueron a exponer, después a algunos padres de familia y cuando fue otro maestro le expusieron el tema también, es lo que digo yo, yo eso en primer año a esa edad yo nunca lo hubiera hecho..." (P.1).

"...estábamos viendo lo de organizar una fiesta y ya para finalizar nos pide un convivio, que cada quien lleve algo, entonces se hizo el convivio, y ahorita el proyecto es organizar una función, que los niños bailen una ronda y lo vamos a hacer. Los niños si se emocionan, ¡vamos a bailar!, ahí vienen lo que son las rimas, en ese proyecto, vimos las rimas de las canciones y versos, vimos que una canción lleva rimas y ritmo, es lo que les encanta, lo que primero les gusta..." (P.3).

5.1.6 Análisis general de las actitudes ante la reforma

Haciendo un análisis general de las cinco temáticas que se abordan en esta primera sección que tiene que ver con la identificación de las actitudes o posturas que muestran los maestros ante los cambios que implica la adopción de la Reforma 2009 nos podemos dar cuenta que los profesores en lo general muestran muy buena actitud y disposición ante los cambios que implica esta reforma, sin embargo, se encuentran aún con algunas dificultades, pues no ha sido fácil para ellos de pronto adoptar un nuevo plan, nuevos programas de estudios y la consecuente forma de trabajo. No obstante, es notable pese a todo lo anterior la buena disposición que tienen para esta reforma.

Además a pesar de las inconsistencias y la falta de organización y difusión que ha tenido la implementación de esta reforma, de lo cual estamos conscientes como formadores, los maestros aún están en espera de más y mejor capacitación lo cual nuevamente habla de la buena actitud y disposición que tienen para la actualización y para la capacitación.

Otro resultado que también nos arroja este análisis es que las diferencias de contextos, de formación y de edades entre los profesores no han sido factores determinantes para tener actitudes o posturas muy diferentes. Sin embargo, sí es de notar que en algunas ocasiones el profesor con mayor antigüedad de servicio presenta algunos indicadores que denotan cierta resistencia al cambio, sobre todo los que tienen que ver con el papel que desempeñan los alumnos y la disciplina que debe de haber en ellos.

Se destaca que esta actitud de disposición también ha ido de la mano con una actitud de análisis y reflexión generada durante las entrevistas y encuentros como la entrevista focalizada, que ha llevado a los maestros a comprender que su papel es fundamental en esta reforma y que deberá responder a los

elementos, principios o implicaciones que ella conlleva. Los profesores en este mismo análisis son conscientes que pese al papel que como docentes desempeñan, el contexto socio cultural, así como la participación de los padres de familia, también determinarán en buen grado los alcances y posibilidades de la escuela, de la educación.

De esta manera nos queda claro que a pesar de los esfuerzos que haga el profesor y de los cambios que implique una nueva reforma, las condiciones culturales, económicas y sociales existentes en la escuela serán determinantes para el buen éxito de la labor docente y quizá también en buena medida de la actitud o postura con la que la desempeñe.

5.2 Cómo está siendo entendida o interpretada la reforma

En esta sección nos proponemos dar respuesta al objetivo específico que tiene que ver con conocer la manera en que la Reforma Integral 2009 está siendo entendida o interpretada por los docentes. Para tratar este objetivo tomamos como referente fundamental para nuestro análisis la entrevista individual a profundidad, de ella se rescatan las experiencias y opiniones que los maestros tienen sobre el trabajo que se está realizando ahora con la reforma 2009, sobre cómo entienden o interpretan su rol y el rol del alumno, entre otros elementos.

5.2.1 El maestro y su práctica

Respecto a este punto los maestros entienden y tienen bien claro que la reforma implica un cambio en el docente. Los cuatro maestros coinciden en que ahora con la reforma 2009 su práctica docente ha venido a cambiar significativamente.

"...cuando inicié mi trabajo como docente llevaba yo lo que es el tradicionalismo, pero he visto que ha cambiado mucho el trabajo en el aula..." (P.1).

"...ha cambiado mucho la práctica porque tanto para mí es nuevo, como para los alumnos..." (P.2).

"...sí ha cambiado porque ya no es que uno esté acá parado, diciéndoles y transmitiéndoles más conocimientos..." (P.3).

"...sí la ha cambiado porque con mi plan 93 llevaba una misma ruta desde que iniciaba lo mismo, lo mismo..." (P.4).

Algo que también es importante señalar es que junto con reconocer y entender estos cambios, también interpretan su rol o papel necesariamente diferente ya que los cuatro profesores definen su papel como facilitadores del aprendizaje y/o como coordinadores de las actividades de los proyectos. También definen su papel como de más entrega, de mayor compromiso, entienden que el ser coordinadores y facilitadores implica mucha mayor entrega de su parte.

Sin embargo, a pesar de que entienden los cuatro maestros que la reforma 2009 implica un cambio en su práctica docente y en su rol o papel, dos de ellos, los de sexto, reconocen que ha sido muy difícil para ellos el trabajo en el salón de clases.

"...están algo distorsionados los temas, viene mucho sobre el niño que hay que hacerlo más investigador..." (P.2)

"...para mí ha sido un poco difícil, en el salón de clases el maestro tiene que valerse de muchas estrategias y de muchas cosas para poder sacar adelante su clase, y conocer primeramente los libros. Le he batallado un poco y le sigo batallando todavía..." (P.4)

Mientras que los otros dos maestros, los de primero, son un poco más optimistas y mencionan que les ha ido bien en el salón de clases; que se sienten bien.

...ahora en el salón de clases como que se ve más diferente, un paso más de fondo en lo que es el aprendizaje del niño, esto lo de la reforma para mí es algo que está muy bien... (P.1).

...el grupo está bien y también yo el trabajo lo siento bien... (P.3).

5.2.2 El estudiante y su rol

Con relación al rol de los estudiantes y los cambios que éstos han tenido o no, los cuatro maestros coinciden en que sí ha habido cambios en sus alumnos y estos cambios ellos los identifican sobretodo en sus actitudes y en sus habilidades, lo que nos da un referente de que en este sentido sí ha sido entendido o interpretado el nuevo rol que debe de desempeñar ahora en los nuevos programas de estudio el estudiante en el proceso de aprendizaje.

...muy avanzados, tanto en lo que es expresarse ante las demás personas. Estoy viendo que realmente ellos están adquiriendo los conocimientos necesarios para su aprendizaje... (P 1)

...las actitudes, he visto un poco más responsabilidad, tareas, trabajos, se preocupan un poco más por cumplirlos, por dejarlos más completos. El niño ya es un poco más participativo y externa sus ideas, defiende sus puntos de vista, es más analítico, analiza más las cosas y las puede plasmar... (P 2).

...se ven niños más despiertos, más activos, más con iniciativa de investigar, de conocer, de aprender. Los niños parece que no pero sí conocen muchas cosas, sí le dicen muchas cosas, le aportan mucho. Son más activos, más participativos... (P.3).

*...sí muchos cambios importantes porque ellos no sabían trabajar en equipo, y no sabían exponer, y ya con los proyectos de español y de ciencias naturales ellos exponen...” (P.4).

Aunque estos cambios impactan significativamente en un mejor desempeño del alumno según tres de los cuatro maestros, en opinión del cuarto profesor, estos cambios en las actitudes y en ciertas habilidades, no se reflejan de la misma manera en el desempeño de sus alumnos.

*...le he batallado mucho porque no saben poner mucha atención. Por estos no meto las manos al fuego, yo siempre he dicho que el año pasado yo tuve muy buena calificación, con éstos no le pudiera decir lo mismo...” (P.4)

Se observa también que este profesor aún se encuentra en el proceso de interpretación y comprensión del trabajo en el aula con la reforma 2009, puesto que el trabajo en equipo y la disciplina en sí, son cuestiones que aún busca controlar todo el tiempo.

*...pero siempre trato de yo formar los equipos de trabajo, yo siempre los aparto y siempre trato de que no se margine a ningún niño, yo soy la que formo los equipos...” (P.4)

5.2.3 Medios y materiales de apoyo

Los maestros tienen clara la importancia de apoyar su práctica docente con el uso de medios y materiales tecnológicos e informáticos modernos y acordes a los cambios y a las modernizaciones tecnológicas, tal y como se recomienda en los nuevos programas y en el plan de estudios 2009. Sin embargo, en este punto de nuevo fue determinante el contexto social: los maestros de la comunidad rural reconocen las limitantes o desventajas que tienen.

"...hay solo dos niños que cuentan con ese recurso, y a base de ellos a veces anotamos algún trabajo, ellos son los que nos están apoyando..." (P.1).

"...me gustaría utilizar la computadora, varias de las páginas de los libros de ahora nos refieren mucho a que el niño investigue en internet pero ahí sin embargo no se puede porque los niños no tienen el manejo de una computadora para meterse, para tener el acceso a internet..." (P.2).

Por otra parte, también se percibe una leve diferencia entre los maestros de 1° y los de 6° en cuanto a este mismo aspecto de medios y materiales de apoyo. Los maestros de 1° tienden más a la utilización de material didáctico elaborado y adaptado por ellos mismos, que resulta ser novedoso.

"...bueno aparte de lo que es el alfabeto móvil que es un apoyo muy importante para trabajar dentro y fuera del aula son los libros y el recortable pues es lo que viene..." (P.1)

"...utilizamos mucho los cuentos, libros como enciclopedias y el diccionario. Aquí también se prepara material por ejemplo juegos de memoramas, loterías, tarjetas con palabras, periódico, también utilizamos mucho el periódico, el alfabeto móvil. Ahorita escuchamos un audiocuento..." (P.3)

Mientras que los maestros de 6° tienden más a basarse fundamentalmente en el libro de texto, guías o libros de apoyo comprados y en general a la utilización de material de apoyo pero que adquieren y pocas veces elaboran ellos mismos.

"...meramente el libro y libros de años atrás para recortar o darse una idea de cierto contenido que en los libros de hoy muchas veces ya vienen más complejo. Yo utilizo principalmente la guía pero es mía, en base a esa parto muchas de las veces para hacer la planeación y llevar algunos temas más fáciles..." (P.2)

"...materiales yo de todo lo que me marca a veces el libro. a veces jugamos aquí, hacemos círculos y jugamos depende de lo que nos venga la actividad, a veces que con pelotas, a veces para las matemáticas traemos material concreto, compre unas figuras geométricas y trabajo con las figuras, cartonillo ellos también elaboran sus propios materiales con cartonillo..." (P.4).

Además se observa en estos mismos maestros que los medios y materiales que utilizan para trabajar en el aula aún les resultan muy confusos, no los tienen bien claros; no los identifican o diferencian. Además le dan un valor muy importante al libro de texto, se siguen apoyando mucho del libro y sigue siendo fundamental para desarrollar su práctica docente.

Para finalizar con este punto, también es justo señalar que los cuatro maestros, a pesar de las dificultades que enfrentan por la falta de materiales suficientes y adecuados a sus necesidades y contextos, han sabido hacer uso de los recursos limitados con los que cuentan, se han interesado en aprender el uso de nuevos recursos didácticos y tecnológicos y en general han ido incorporando poco a poco las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a su didáctica.

"...yo no tenía enciclomedia, apenas el día de antier vinieron y la adaptaron, yo no la he utilizado, quiero empezarla a utilizar apenas al inicio del regreso de vacaciones y, le voy a dar, le voy a dar un uso adecuado, incluso quiero venir en vacaciones la semana de pascuas a más o menos ver todo lo que trae y todo, para ya cuando regresemos estar bien empapada de cómo trabajar con esta cosa..." (P.4).

5.2.4 Interacción

En cuanto a la manera en que se desarrollan y organizan las actividades dentro del aula los profesores mencionan que las actividades se desarrollan ahora

mediante distintas técnicas y dinámicas de trabajo, esto demuestra que se ha sabido interpretar adecuadamente lo que plantea la reforma 2009 respecto a la interacción.

"...se desarrollan de diferentes formas ya sea en binas, equipos o individuales, es lo que les está marcando los libros; esto en binas, esto en equipos, etc..." (P.1).

"...algunos niños ya empiezan a ser más solidarios, a veces los dejo a ellos solitos y ellos mismos empiezan a hacer sugerencias, socializan los conocimientos que empiezan a tener entre ellos. Las actitudes han cambiado en los niños, al principio había algunos muy egoístas, se les ha explicado el porqué de esas actividades, que algunos saben más que otros, y ya es donde empiezan a ser un poquito más accesibles..." (P.2).

"...lo que yo veo es la autonomía de los niños para desarrollar las actividades, cuando estamos organizados en equipos hay niños que sugieren actividades o proponen. Si se ve el cambio en los niños, en la forma de trabajo, en las actividades, son muy participativos..." (P.3).

"...ellos cuando se termina el bloque ya saben qué tipo de proyecto se va a ser y ellos se encargan, se hacen los equipos, se forman los equipos y ellos se encargan de buscar información y de poner sus carteles y de todo..." (P.4).

Sobre la interacción que se da en el aula enfocándola a la relación que llevan los maestros con sus alumnos, todos coinciden en que llevan una buena relación con ellos. Al parecer han entendido que en la reforma 2009 y en sus programas de estudio esto es fundamental para el éxito de la práctica docente. Lo mismo sucede con las relaciones entre los propios alumnos. Los maestros manifiestan que observan entre ellos relaciones de confianza, integración y compañerismo.

"...muy buenas, porque hay la confianza. En las actividades grupales hay niños que me dicen -maestro ¿le puedo ayudar? (al compañero), porque ahí realmente nos está pidiendo (en los libros). Y sí, se llevan, muy bien..." (P.1).

"...son adecuadas porque no hay pleitos, tampoco apatía teniendo en cuenta que al principio fue difícil porque tenemos indígenas y mestizos. Se integran adecuadamente hasta en las hora del recreo los vemos que juegan..." (P.2).

"...hay compañerismo, en cuanto lo que es el trabajo, algunos niños que son un poquito más sobresalientes apoyan a los demás, terminan y luego le ayudan a alguien, es muy unido el grupo..." (P.3).

"...antes tenía unos niños líderes inteligentes pero agresivos con los demás pero ya poco a poco los he ido más o menos afianzando de formar equipos y de trabajar y de no ser siempre ellos los que quieren sobresalir en todo..." (P.4).

5.2.5 Evaluación

En este aspecto algo que se destaca es que los profesores mencionan que ya conocían los elementos o aspectos de la conceptualización de la evaluación dentro de la reforma 2009 y su nuevo plan y programas, puesto que ya se consideraban en el plan y los programas '93. Quizá lo único que ha cambiado es que el alumno dentro de un nuevo rol, ahora con la reforma 2009 ha asumido mayor responsabilidad, conciencia y compromiso.

"... eso depende de ti (la evaluación), porque todo el tiempo hemos tenido exámenes que nos dan un número, pero, yo sigo aplicando lo mismo: las exposiciones, el trabajo tanto colectivo como individual, la participación que ellos tienen, trabajos presentados con claridad, tareas, todas esas actividades yo siempre las he llevado a cabo. Entonces no veo diferencia, nada más la única es de que ellos mismos se evalúan, crear un jugador más conciencia en ellos..." (P.2)

Los profesores coinciden en que si bien en el plan anterior ya conceptualizaba a la evaluación como un proceso continuo y permanente, la reforma 2009 facilita su implementación, pues todo confluye para que se pueda llevar a la práctica.

"...sí, yo ahora sí siento que estoy evaluando continuamente, porque, antes yo decía estoy evaluando pero a lo mejor la evaluación yo la sentía nada más al final del bimestre y ahora al final del bimestre evaluó, al final del proyecto también evaluó, y también diario estoy yo observando quiénes están asimilando el tema, quién ha comprendido entendido lo que estamos viendo..." (P.3).

"...constante y variable porque no estoy determinando una forma de evaluación son varias que me llevan a tener más criterios y más argumentos para poder poner una calificación..." (P.2).

"...yo estoy evaluando continuamente porque estoy viendo realmente todas las actividades que vamos haciendo, que vamos realizando. Voy viendo los pros y los contras, meto otra actividad donde veo que el niño comprenda más; continuamente se están dando las evaluaciones..." (P.1).

Igualmente reconocen que ahora con la reforma 2009 la evaluación ofrece una mayor congruencia a nivel curricular, pues se observa una integración de planes, programas, los libros de texto y proyectos.

"...ha cambiado, yo he visto las calificaciones del niño de primero y del niño de segundo, es diferente la evaluación..." (P.1).

"...que el niño se puede autoevaluar, ir promoviendo que ellos mismos le den una calificación a la persona que está exponiendo, estoy propiciando que cada vez se estén esforzando más para mejorar. Eso es lo que he promovido más que los años anteriores porque hasta los mismos libros me están llevando o me están pidiendo para lograr un objetivo, que en realidad lo considero bueno..." (P.2)

"...yo ahora sí la siento la evaluación más, la veo más presente ahorita en esta reforma que antes..." (P.3).

"...en español casi siempre la participación de ellos en el proyecto, ahí les evalúo yo, no tomo en cuenta todo en un cien por ciento lo que es el examen, yo les califico otras cosas, otros rasgos..." (P.4).

Los profesores muestran conciencia del carácter integral de la evaluación, pues perciben que además de todos los aspectos que desde hace tiempo se manejan, la reforma propone otros que van desde trabajos y actividades diarias hasta pequeños escritos de reflexión y autoevaluación.

"...ahorita estoy evaluando con lo que es el examen y las actividades diarias (proyectos)..." (P.1).

"...por lo regular aquí se hace cada fin de proyecto, cada fin de actividad, un pequeño escrito, alguna reflexión del mismo niño, pasar al pizarrón, todo eso yo estoy calificando entonces yo no podría decir, cada bimestre, cada semana, cada mes, nada, constante..." (P.2).

"...la observación y la aplicación de escritos como, qué aprendieron, qué les quedó de este proyecto, qué les gustó, o cómo se les hizo y ahí yo veo, y también aparte las pruebas, la observación y los cometarios que vienen de los niños, no tanto la evaluación como un solo escrito..." (P.3).

"...yo en cada una de las actividades cuando terminamos siempre les dejo una tarea, referente a lo a lo que hicimos, a lo que entendieron, trato de trabajarlo con material concreto, vamos a comparar, aparte la evaluación que hago bimestral..." (P.4).

5.2.6 Análisis general de la comprensión e interpretación de la reforma

Podemos concluir el abordaje de esta sección que muestran la manera en que la reforma está siendo entendida o interpretada por los profesores diciendo que ellos día a día están viviendo la experiencia de ir entendiendo y reinterpretando

esta nueva reforma, y que hoy más que nunca nos queda claro que el conocimiento se reconstruye a partir de los aprendizajes previos, por lo tanto los profesores continúan en este proceso de comprensión e interpretación. Para ellos el reto no ha sido fácil, pero han sabido aprovechar y no desechar por completo su formación y su experiencia.

Muchos de los elementos que contiene esta reforma y que están incluidos en el currículum no han sido totalmente novedosos o desconocidos para los profesores. Ellos a lo largo de su formación profesional se han familiarizado y han trabajado con enfoques, metodologías y modelos pedagógicos que contemplan estos elementos. Los profesores saben que ya en el plan y en los programas pasados habían trabajado con elementos iguales o similares pero que desafortunadamente la diferencia radicaba en que muchos de éstos no estaban claros o simplemente no eran correspondientes entre sí, además el currículum, los libros de texto y las prácticas pedagógicas muchas de las veces no eran congruentes y hasta se contraponían.

Lo anterior es muy valioso pues los profesores con poca o mucha experiencia han desarrollado más el análisis y la comparación de planes y programas pero sobre todo están revalorando sus saberes, tienen más referentes de análisis. Los profesores no han desechado su experiencia, no están partiendo de la nada con esta reforma, sino que por el contrario, todo esto lo han aprovechado para entender e interpretar la reforma con mayor facilidad.

Un elemento o indicador que aún se encuentra rezagado en la comprensión o interpretación entre los docentes es el referente a los medios y materiales de apoyo. Los profesores por un lado no cuentan con materiales y libros que esta reforma demanda, tampoco cuentan con medios de apoyo tecnológicos como computadoras, impresoras, proyectores ni mucho menos internet y por otra

parte poco manejan estos recursos tecnológicos o poco familiarizados con ellos están. Ellos entienden que requieren de mayor capacitación para familiarizarse y usar los recursos, medios y materiales de apoyo que nos brinda la tecnología.

5.3 Aplicación de la reforma

En la sección siguiente nuestro análisis y nuestras conclusiones se fundamentan principalmente en los datos y anotaciones obtenidas durante la observación al trabajo que realizan los profesores al interior del aula y con sus alumnos. El análisis que se realiza en esta sección responde al tercer objetivo específico de conocer la manera en que están trabajando los maestros en sus grupos a partir de la reforma integral 2009.

5.3.1 Abordaje

Conforme a lo observado en las aulas pudimos constatar que en la mayoría de las ocasiones el profesor inicia su clase con una actividad que busca recuperar los conocimientos previos de los alumnos y que estos contenidos y conocimientos son aplicables a la realidad ya que están basados en los proyectos *Un ejemplo de ello fue que al inicio del proyecto o de cualquier actividad, los profesores abordaban las temáticas a través de preguntas y cuestionamientos encaminados a la reflexión, el análisis y la autovaloración de lo que saben.*

Por otra parte, observamos que los proyectos implican la realización de diferentes actividades y que éstas en el abordaje promueven además de la opinión de los alumnos, diferentes estrategias de trabajo para abordarlas. *Prueba de ello es que en el aula vimos trabajar a los alumnos de diferentes maneras que iban desde binas y pequeños equipos hasta grandes equipo e*

incluso grupalmente y en la mayoría de las ocasiones si se le daba auténtica autonomía a los alumnos para auto-organizarse (solo un profesor decidía completamente los integrantes de los equipos).

Vimos también que los contenidos que se abordaban, estaban mayoritariamente encaminados desarrollar en los alumnos habilidades creativas y actitudes de esfuerzo constante que les facilitaran el aprendizaje o el desarrollo de nuevas competencias. *Vimos a los profesores motivar a sus alumnos a concluir bien los trabajos y a ellos mismos motivarse entre sí.*

5.3.2 Rol del maestro

De acuerdo a lo observado pudimos constatar que en las aulas, en general estos profesores si han sabido poner en práctica el rol que en la reforma 2009 se les confiere ya que asumen roles de orientadores que guían el aprendizaje de sus alumnos y que promueven en sus alumnos aprendizajes significativos. *Vimos a los profesores recorrer toda el aula, los vimos ir de silla en silla apoyando y orientando a sus alumnos, vimos a los profesores de primer grado jugar e interactuar con los niños.*

Los profesores en sus aulas buscan de alguna manera desarrollar su planeación diaria en base a la situación real en que se encuentra el alumno. *Ponen ejemplos reales y cotidianos, plantean interrogantes y problemas de la vida cotidiana de sus alumnos.* Vimos también que se encuentran en un proceso en el que buscan favorecer una relación profesor-alumno de mayor confianza y armonía *Interactúan dentro y fuera del aula con los alumnos, se integran a las actividades, a los equipos de trabajo.*

Algo muy importante es que tanto los profesores del medio rural como los del medio urbano, toma en cuenta el contexto sociocultural de su escuela y las

características de su grupo para desarrollar su práctica docente. *Utilizan recursos materiales que pueden obtener en la comunidad, solicitan los materiales estrictamente necesarios, son creativos e inventivos, optimizan los recursos existentes.*

Sin embargo, también pudimos constatar que, dentro del aula, los maestros de primer grado tienden más a desarrollar roles dinámicos y creativos que los de sexto. *Promovían y usaban con mayor frecuencia diferentes recursos y materiales manipulables, lúdicos y de re-uso. Así mismo, tienden a promover un poco más la indagación y la investigación. Recuperaban más las opiniones de sus alumnos y aceptar e impulsar un poco más la autonomía e iniciativa de sus alumnos.*

Mientras tanto, vimos que los profesores de sexto grado desarrollan un poco más otras habilidades también importantes; por ejemplo, son personas más reflexivas, que piensa de manera crítica sobre su trabajo y así lo demuestran y promueven en el aula. *Sus roles se encaminan más a la promoción de la reflexión y la crítica, fomentan entre sus alumnos la discusión de los problemas reales y cotidianos.*

5.3.3 Rol del estudiante

Respecto al rol del estudiante observamos, por ejemplo, que en las aulas de la escuela del medio rural, las actividades y proyectos que se plantean están muy encaminados a reconocer en alumnos la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Los profesores promueven entre sus alumnos roles más críticos y reflexivos de sus conocimientos y que poco a poco se encaminan a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. *Vimos que en las actividades la gran mayoría de*

los alumnos estaban motivados e interesados, los vimos activos y participativos. Sólo identificamos un caso extremo de una niña indígena en sexto grado del medio rural que se relegaba ella sola.

Observamos que los roles más activos y participativos se promueven de manera más integral entre los alumnos de primer grado que entre los alumnos de sexto ya que los primeros tienden a tener más confianza en sí mismos. *Vimos a los niños de primero desenvolverse en el aula con mayor confianza y naturalidad durante el desarrollo de las actividades o de los proyectos. Los alumnos de primer grado están poco a poco relacionando la información nueva con los conocimientos previos con mayor facilidad y le están dando un significado más práctico a sus saberes. Estuvimos en la presentación de "los logros del proyecto" y constatamos que exponen con mayor confianza sus proyectos y tienen más seguridad al momento de expresarse ante el público.*

También pudimos constatar, sin embargo, que los profesores aún tienen una tarea larga puesto que aún falta mucho que hacer y facilitar respecto al rol del alumno, ya que éstos en general aún no son capaces de formular y establecer sus metas de desarrollo, aún les cuesta mucho trabajo organizarse con sus compañeros. *Vimos por ejemplo algunos niños en sexto grado que no estaban comprometidos, ni asumían sus responsabilidades cuando se requería trabajar junto con otros compañeros; vimos algunos niños que aún no saben trabajar en equipo.*

5.3.4 Medios y materiales de apoyo

Con relación a los medios y materiales de apoyo, observamos en el aula que en su gran mayoría como se establece en la reforma 2009 son adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. *Vimos productos de*

trabajos pasados que los mismos niños elaboraron a base materiales locales, de objetos y cosas existentes en la comunidad.

Constatamos también que estaban muy determinados en los cuatro casos por el grado escolar y que los maestros están optimizando en gran medida los recursos y materiales de apoyo con los que cuentan. *Vimos juegos de memoria, loterías, alfabeto móvil, cuentos propios y tarjetas con palabras entre otros materiales en primero, mientras que en sexto vimos láminas, cartulinas con graficas y textos de exposición, periódicos, figuras geométricas y líneas del tiempo.*

Observamos, sin embargo, que en los cuatro casos muy pocas veces se evidencia que el maestro utilice o agregue nuevos recursos derivados del avance en las tecnologías de la información y la comunicación como lo demanda la reforma 2009.

Comprobamos también que muchos de los recursos y materiales de apoyo de los que se indican tanto en los libros de texto como en los programas de estudio y a través de los diferentes proyectos, no se encuentran en las escuelas ni muchos menos en las aulas; los profesores no cuentan con ellos. Vimos sin embargo cómo los profesores de alguna manera salen adelante con improvisación e ingenio. *Hicieron algunas modificaciones o adaptaciones a los proyectos, en primer grado el proyecto les pedía que escucharan el audio cuento "a golpe de calcetín" el cual no estaba en la biblioteca y el profesor utilizó otro cuento.*

5.3.5 Interacción que se genera

Una de las formas mediante la cual identificamos que en el aula, los profesores promueven una buena interacción es cuando observamos que desarrollan una

práctica contextualizada, logran unir las estrategias didácticas y el conocimiento que desea promover con la situación real del alumno, con la situación real de la comunidad ya que cuando las actividades son contextualizadas los niños participan más, con mayor confianza y naturalidad.

Con relación a la interacción pudimos constatar que se desarrollan las actividades de diferentes formas y utilizando diferentes dinámicas de trabajo, los proyectos mismos así lo indican, los maestros facilitan esto y trabajan así como viene en el libro. *Vimos a los niños trabajar en binas, en equipos y de manera grupal.* Los profesores favorecen la interacción y el trabajo dinámico, en el aula la mayoría de las actividades eran dinámicas, los niños se movían e interactuaban con sus compañeros. *Los niños al interior de los equipos se organizaban para trabajar y para exponer, controlaban sus tiempos.*

5.3.6 Evaluación

En el aula vimos desarrollarse diferentes actividades, la mayoría estaban interrelacionadas y en cada una de ellas se realizaba una pequeña evaluación que iba desde conversar y reflexionar entre compañeros de equipo hasta exponer el resultado de una actividad o realizar y presentar un ejercicio. Observamos que la evaluación se concibe de diferentes formas y que los profesores la llevan a cabo desarrollando actividades distintas, pero siempre promoviendo la reflexión y el autoanálisis. *Vimos desarrollar la actividad llamada "logros del proyecto" mediante las preguntas ¿cómo te sentiste?, ¿el público entendió lo que querías informar?, ¿fue divertido?, ¿qué aprendiste?*

Los profesores promueven también la autoevaluación entre sus alumnos, llevan a cabo la actividad que les solicita el libro al término de cada proyecto y la complementan con otras estrategias. *Los alumnos rellenan los círculos correspondientes a los aspectos a evaluar con el color que correspondía al nivel*

de logro y al final los de primero hacían un dibujo para plasmar la finalidad de lo aprendido.

5.3.7 Análisis general de la aplicación de la reforma

Es difícil lograr una total correspondencia entre la teoría y la práctica tratándose del ámbito educativo, lo es aún más cuando en casos como estos la teoría implica una reforma curricular y las prácticas educativas un cambio de lo que comúnmente se está realizando.

Aunque se dan algunas diferencias en la práctica docente de nuestros profesores y lo que sucede en el aula, con relación a lo que ellos mismos habían declarado estaban haciendo, estas diferencias no han sido mayores ni escandalosas puesto que hemos confirmado que si ponen en práctica mucho de lo que declaran. La observación de lo que están haciendo los profesores en el aula nos ha dado la oportunidad no solo de hacer esta contrastación sino, que también de ser testigos del proceso de adaptación que se está dando.

Aún les cuesta trabajo a los profesores deshacerse de prácticas y costumbres que durante varios ciclos escolares, y en ocasiones toda su vida profesional, han realizado. Prueba de ello es que por momentos en el profesor con mayor antigüedad se ve la tendencia por sobrecontrolar la interacción y la disciplina en el aula.

Algo que también llevará un proceso largo, continuo y permanente será el papel o rol del estudiante; y aunque en muchos de ellos, sobre todo en los más chicos, ya se observan predisposiciones a adoptar roles activos, críticos y participativos, no será fácil transitar de toda una cultura tradicionalmente pasiva a asumir compromisos y la responsabilidad de su aprendizaje.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

El presente estudio de caso sobre cómo han sido los procesos de aceptación y adaptación que han experimentado los maestros de 1º y 6º de la zona escolar 12 con relación a la Reforma Integral de la Educación Básica nos llevó a plantear las siguientes conclusiones y recomendaciones, así también a reconocer algunas limitaciones.

Conclusiones

- Los profesores en su gran mayoría a pesar de varias experiencias negativas en cursos de actualización y en talleres generales de actualización permanente, conservan la disposición para actualizarse y capacitarse, máxime si se trata de reformas completas que inevitablemente determinarán su práctica docente y su evaluación. Los profesores aunque críticos reconocen que la actualización permanente y en especial a esta reforma, estará muy relacionada con la facilidad o dificultad con la que posteriormente realizarán su labor.
- Los profesores se encuentran en el proceso de aceptación y asimilación de la reforma y están en el proceso de superar los retos que menciona Senge (2000), que implica el cambio de los programas y del plan de estudios. Han mostrado disponibilidad de tiempo, la mayoría ha cumplido con las asistencias al diplomado en reforma 2009. Referente a la ayuda ellos en su mayoría han sabido organizarse por sí mismos para formar grupos de colaboración por las tardes o algunos fines de semana. Creen que la reforma y los cambios que implica son pertinentes y aunque en

ocasiones sienten que los encargados de difundirla y de capacitar no han cumplido con actividades de seguimiento, continúan con la disposición.

- Faltaría ver cómo responden ante los retos que les avecinan y que son por un lado los que se darán en el proceso: superar el temor y la ansiedad, valorar los avances obtenidos hasta el momento y superar las opiniones y comentarios de desánimo que reciben de parte de algunos compañeros que tienen una actitud negativa. De igual forma al final del proceso que implican estos cambios, los maestros tendrán que superar otros tipos de retos como el relativo a reconocer la importancia del cambio organizacional, el saber difundir y multiplicar los saberes obtenidos y el reconocer las estrategias que se implementaron y los propósitos conseguidos Senge (2000).
- La disposición de los profesores para actualizarse y capacitarse en tiempos de avances científicos, tecnológicos y de comunicación tan acelerados como en los que vivimos demuestra también las actitudes o posturas que tienen para la innovación de su práctica docente; demuestra en los profesores su disposición personal para el crecimiento y desarrollo continuo, constante y permanente, misma que es muy esencial en nuestros profesores del sistema de educación básica. Ciertamente muchos de ellos presentan un "rezago tecnológico" pero están en el proceso muchos de ellos de superarlo, pues han comprendido que no pueden seguir ajenos a estos cambios tecnológicos, ya que sus propios alumnos en este renglón los están superando y por mucho.
- De acuerdo a Cummings (2007), se ha llevado a cabo ya el "descongelamiento", se ha implementado ya la reforma, han transcurrido ya en este momento dos de los tres módulos del diplomado para

implementarla, se ha motivado a los profesores a realizar las actividades del cambio; se les ha dado información y capacitación. En este momento se está en la transición o cambio, se están observando ya algunos cambios de conductas, valores y actitudes. Habrá que esperar que los cambios en la estructura educativa correspondan también a los cambios en los procesos. Esperamos que el "recongelamiento" no sea como en otras reformas, esperamos que en esta ocasión las actualizaciones del plan y de los programas sean más continuas y permanentes, esperamos también que la cultura laboral, las normas, las políticas y las estructuras se adapten o mejoren para responder adecuadamente a los cambios del ambiente.

- La manera en que los maestros entienden la reforma, ha ido llevando un proceso de asimilación gradual, estamos seguros que en adelante esta comprensión será cada vez más completa y global. De esta manera también será el proceso de percepción ya que irá cambiando o evolucionando conforme pase el tiempo y la vayan aplicando. No olvidemos entonces que dentro del constructivismo se parte de conocimientos previos y que éstos constituyen andamiajes para otros más. Además hasta antes de la terminación de este estudio ellos aún no cursaban el tercer módulo de la reforma.

- La observación del trabajo que se realiza en el aula nos dio muchos elementos concretos para darnos cuenta de la manera en que están trabajando los maestros en sus grupos; nos dio la oportunidad de contrastar lo que nos dijeron que pensaban y hacían con lo que sucedía en las aulas. Ahora afirmamos que las prácticas docentes que llevan a cabo, están relacionadas con las posturas didácticas y pedagógicas que están adoptando y que todas éstas corresponden a los fundamentos teóricos y metodológicos de la reforma 2009.

- Para los profesores es muy importante este ejercicio de introspección y autoanálisis que realizaron; ellos en todo momento a lo largo de la realización de este estudio estuvieron conscientes de la importancia que guarda y, gradualmente fueron dándole un valor primordial a esta introspección. El estudio les dio la oportunidad de reflexionar sobre lo que están sintiendo, lo que están aprendiendo, lo que están viviendo, lo que están haciendo, y eventualmente lo que están dejando de hacer.

Recomendaciones

- La reforma integral de educación básica requerirá de un ejercicio sistemático de evaluación que refleje con sinceridad el proceso de aceptación y adaptación que tienen los profesores a ella, requerirá que las personas que están encargadas de llevar a cabo la implementación estatal, y concretamente el grupo académico nacional (GAE) implementen una evaluación objetiva que no disfrace lo que sucede en la realidad. Deberán pensar en todo un proceso de evaluación que sea continuo y no inacabado.
- El presente estudio de caso realizado a estos cuatro maestros puede aportar a la supervisión escolar de la zona una fuente de información importante y confiable (sin caer en la generalización) para conocer más sobre los procesos de aceptación y adaptación que están viviendo los docentes de la zona con relación a los cambios que implica la adopción de la reforma, el plan y los programas de estudio. El supervisor de zona a partir de este estudio puede llegar a tomar algunas decisiones que tengan que ver con utilizar esta información para poder brindarles mayor apoyo a su personal docente, apoyo en base a la realidad, preciso y significativo.

Limitaciones

- Nuestro estudio de caso se realizó sólo con cuatro maestros, las sesiones de trabajo fueron limitadas y utilizando las técnicas e instrumentos mencionados, las conclusiones a las que llegamos son el resultado de la información obtenida y analizada a partir de estas condiciones y reflejan de cierta manera la cultura organizacional de la zona, no todas las zonas del estado tienen las mismas condiciones ni la misma cultura organizacional, los resultados pueden variar si se hace un estudio de otra magnitud.
- Nuestro último fin ha sido solamente contribuir a mejorar el desempeño docente y aportar al logro de una educación de calidad en nuestras escuelas pero principalmente a través de la reflexión y la introspección, por lo que un estudio de caso que priorice otro tipo de técnicas encuentre resultados distintos. De cualquier forma si se pretendiera continuar con una investigación en este sentido una buena estrategia sería ampliar más el número de participantes en ella aunque esto implicará lógicamente mayores recursos tanto humanos como técnicos y materiales para su realización.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novack, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- Aznar, P. (1992) *Constructivismo y Educación*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Cuba. Ediciones Revolucionarias
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Carretero, Mario (1997). *Constructivismo y educación. Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Progreso. México. pp. 39-71
- Cummings Thomas, Worley Christopher (2007). *Desarrollo organizacional y cambio*. México. 8ª edición. Thomson editores.
- Denyer Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck (2007) *Las competencias en la educación. Un balance*. México
- Fernández de Alaiza, B. (2000). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular*. Cuba
- Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas de la Psicología de la Educación*. México. Paidós.
- Méndez, Álvarez J.M. (2002). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid Ed. Miño y Dávila
- Namo guíomar (2004). *Nuevas propuestas para la gestión educativa* Biblioteca para la actualización de los maestros. México. SEP
- Panikkar, IR. (1995). *Filosofía y cultura: una relación problemática. Memoria en extenso del Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural*. México, UNAM.

- Perrenoud, Philippe (2008), *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, J.C. Sáez.
- Perrenoud, Philippe (2009). Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona. Ed. Redondo.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Rodríguez Valencia J. (2004). *Dirección moderna de organizaciones*. México. Ed. Thomson editores
- Rogers, J. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México. Ed. Paidós
- Schmelkes, S. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP
- Schmelkes, S. (2001). Educación Intercultural. *Material del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena*, México, AMNU/CIESAS.
- Senge Peter M. (2000). *La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Colombia. Ed. Norma.
- SEP (1993). Artículo 3º *Constitucional y Ley General de Educación básica*. México. SEP
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. SEP
- SEP-a (2009). Reforma integral de educación básica 2009, *Diplomado para maestros de primaria. Módulo 1: Elementos básicos*. México.
- SEP-b (2009) *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México.
- SEP-c (2009). Reforma integral de educación básica 2009, *Diplomado para maestros de primaria. Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula*. México.
- SEP-d (2009). Reforma integral de educación básica 2009, *Diplomado para maestros de primaria. Módulo 3: Evaluación para el aprendizaje en el aula*. México.

- SEPEN (2006). Bienvenido maestro. Manual de información para profesores de nuevo ingreso y cambio de estado. Ed. Danfer. Nayarit, México.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Villarini, A. (1995). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. P Rico. Biblioteca de Pensamiento.
- Villoro, L. (1993). *Filosofía para un fin de época*. NEXOS, 185, México.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Crítica.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.
- http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/index_44871.html
- http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/index_44870.html

APÉNDICES Y/O ANEXOS

Anexo 1. Fundamentos del primer módulo del diplomado para maestros Reforma Integral de Educación Básica 2009

En el diplomado para maestros se trabajó con un cuadernillo llamado REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA 2009 DIPLOMADO PARA MAESTROS DE PRIMARIA el cual en la presentación plantea que uno de los ejes fundamentales para el éxito de la reforma 2009 es *"la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio"* (SEP, 2009:).

En el mismo cuadernillo también en la presentación plantea como estrategia inicial para el éxito de la reforma *"la formación académica a docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos mediante un diplomado que permita a los docentes conocer: los contenidos de la reforma y su propuesta pedagógica; los avances que existen en el campo de la investigación educativa, en particular los vinculados con los problemas de enseñar a aprender, y una visión metodológica coherente con la propuesta pedagógica de la reforma, que considere los conocimientos y experiencias de cada docente"* (SEP, 2009:).

En el diplomado se plantea como propósito *"que el maestro sea capaz de desarrollar competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, vinculados a problemas reales, con la finalidad de que viviendo el sentido de la Reforma sea capaz de idear estrategias didácticas que permitan un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas"* (SEP, 2009:). También se dice que cada maestro deberá reconocer que **su** tarea será traducir los

principios que orientan la reforma a propuestas concretas en el salón de clase, para que la reforma pueda lograr sus objetivos, por lo que se establecen esos principios:

1. Realizar **una planeación** de sus actividades didácticas en concordancia con los **enfoques** de cada asignatura.
2. Reconocer la manera como pueden instrumentarse en una escuela, en un **contexto** específico, con un grupo de alumnos con características particulares y desde la reflexión de su propia experiencia como docente.
3. Establecer las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación que articulen **este nuevo enfoque** en la **tarea docente**, desde los planes y programas de estudio apoyadas en los materiales educativos.

Más adelante se establece cuál es el PERFIL DEL DOCENTE EGRESADO de dicho diplomado y que a la vez constituyen elementos que pueden más adelante considerarse para una evaluación o autoevaluación.

1. Conoce **el contexto** internacional y nacional de la Reforma 2009.
2. Reconoce que la educación básica se encuentra en continua reforma acorde a **los cambios** que se gestan en el país y el mundo.
3. Comprende la articulación curricular entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como su importancia en la Reforma Integral de la Educación Básica.
4. Analiza **el Plan y Programas de estudio 2009** y conoce los fundamentos de los mismos: **el mapa curricular**, las características pedagógicas y didácticas, **las propuestas de planeación y evaluación**.
5. Valora la importancia de los campos formativos de la nueva propuesta curricular **para implementar el enfoque por competencias**, maneja los

nuevos libros de texto para los alumnos y las guías articuladoras para el maestro.

- 6. Reconoce la importancia de los materiales de apoyo.*
- 7. Vincula los programas de estudio 2009 y sus componentes: bloques, proyectos, estrategias didácticas, y la autoevaluación en los libros de texto para el alumno.*
- 8. Comprende el enfoque bajo el cual están estructurados el Plan y Programas de estudio 2009 y considera en su planeación y en las estrategias didácticas el enfoque por competencias.*
- 9. Emplea este enfoque para llevar a cabo la evaluación de sus alumnos y reconoce que los campos formales son susceptibles de ser evaluados de una forma no convencional.*
- 10. Considera en todas sus actividades docentes el contexto de su escuela y las particularidades de sus alumnos.*

Es necesario recordar que el diplomado está estructurado en tres módulos (módulo uno: elementos básicos, módulo dos: desarrollo de competencias en el aula, y módulo tres: evaluación y estrategias didácticas) y que en el mes de agosto de 2009 solo se trabajó con el primer módulo, el cual constó de cuatro bloques:

- 1. La Reforma Integral de la Educación Básica.*
- 2. El Plan y Programas de Estudio 2009 y sus programas, el enfoque por competencias.*
- 3. Los libros de texto y las guías articuladoras, materiales de apoyo docente.*
- 4. Trabajo en el aula: experiencias de planeación y evaluación.*

En los dos primeros bloques el docente reconoció los elementos que le dan sentido e importancia a la Reforma en la Educación Básica, así como *la propuesta central que orienta la Reforma de la Educación Primaria 2009, la*

forma como ésta se articula con los otros niveles de la educación básica, preescolar y secundaria y la estructura global que poseen el nuevo Plan de Estudios y los Programas que se derivan del mismo" (SEP, 2009:).

De la misma manera durante el desarrollo de los bloques tres y cuatro se promovió en el docente el análisis y la aplicación de actividades acordes con los programas de la reforma con el propósito de que realizara una propuesta de planeación en base al grado con el que trabajarían, *"se trata que no sólo conozca los materiales de la Reforma, programas de estudio, libros de texto, otros apoyos educativos etc., sino que empiece a interactuar con ellos y que, a partir de los principios de la Reforma, que buscan que el alumno realice aprendizajes en contextos significativos, establezca una planeación didáctica que pueda discutir con otros docentes que tendrán la misma responsabilidad"*.

Anexo 2. Rasgos del perfil de egreso de la educación básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada 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, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; 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.

NOTA: Tomado de Programas de estudio 2009, sexto grado. Educación básica, primaria. SEP, México, 2009.

Anexo 3. Guía de temas a tratar

ENTREVISTA FOCALIZADA

- Opinión general sobre la reforma 2009
- ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo percibes a tus compañeros?
- Sobre la difusión que se le ha dado a la reforma
- Sobre la participación que se espera de los padres de familia en la educación de sus hijos /Sobre la respuesta que han dado
- Sobre la participación de los estudiantes en la comunidad

Anexo 4. Cuestionario semi-estructurado

EL TRABAJO CON LA RIEB 2009 Y SUS RESULTADOS

El maestro y su práctica

- 1. ¿Cómo te va en el salón de clases ahora con la reforma 2009?**
 - ¿Ha venido a cambiar tu práctica docente la reforma 2009? ¿Por qué?
 - ¿Cómo defines tu papel ahora con la RIEB 2009?

El estudiante y su rol

- 2. ¿Cómo has visto a tus alumnos en general este ciclo escolar, con todo esto de la reforma?**
 - ¿Has visto cambios importantes en tus alumnos ahora que trabajan la reforma? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Qué otro tipo de cambios?
 - En lo que se refiere al desempeño de los alumnos, ¿ves cambios importantes con la reforma?

Medios y materiales de apoyo

- 3. ¿Qué medios y/o materiales utilizas para trabajar ahora con la RIEB 2009?**
 - ¿Con qué tipos de materiales te apoyas para trabajar dentro y fuera del salón de clases?
 - ¿Qué nuevos recursos has agregado a tu práctica pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

Interacción

- 4. En lo que se refiere al desarrollo y organización de las actividades, ¿ves cambios importantes? ¿Cuáles?**

- ¿Cómo es la relación que llevas con tus alumnos ahora con la reforma?
¿Por qué?
- ¿Cómo son las relaciones de trabajo dentro y fuera del aula entre tus alumnos ahora con la reforma?

Evaluación

5. **La evaluación, ¿ha cambiado ahora con la reforma 2009? ¿en qué sentido?**
 - ¿Qué elementos consideras para evaluar?
 - ¿Cómo evalúas regularmente ahora?
 - ¿Cada cuanto tiempo estas evaluando ahora con la reforma educativa?

Anexo 6. Cuadro de procesamiento y discriminación de la información de la entrevista individual

El maestro y su práctica

¿Cómo te va en el salón de clases ahora con la reforma 2009?

1	2	3	4
Están algo distorsionados los temas, viene mucho sobre el niño que hay que hacerlo más investigador, ósea que investigue más, que se documente más de su parte, no forzarlo uno como maestro, a que debe hacerlo.	El grupo está bien y también yo el trabajo lo siento bien. Ahora con la reforma vemos que el niño ya se hace más investigador. En el salón la dinámica de trabajo también cambia mucho porque se sugiere el trabajo en equipo.	Se ve más diferente, un paso más de fondo en lo que es el aprendizaje del niño, ahí tiene la facilidad de meter actividades al cien por ciento porque hay muchísimas actividades que estamos trabajando. Esto lo de la reforma para mí es algo que está muy bien.	Para mí ha sido un poco difícil pero es un reto. En el salón de clases el maestro tiene que valerse de muchas estrategias y de muchas cosas para poder sacar adelante su clase. Ha sido un poco difícil pero creo que ya conforme a la práctica ya poco a poco le voy agarrado.

¿Ha venido a cambiar tu práctica docente la reforma 2009? ¿Por qué?

1	2	3	4
Si ha cambiado, ha cambiado mucho la práctica porque tanto para mí es nuevo, para mí es nuevo sinceramente, como para los alumnos.	Si ha cambiado porque ya no es que uno este acá parado, diciéndoles y tratándoles y transmitiéndoles más conocimientos ya es más. A veces hasta nosotros aprendemos de los niños.	Si porque quieras o no anteriormente cuando inicié mi trabajo como docente llevaba yo lo que es el tradicionalismo, como mis maestros trabajaban de ese modo yo quise tomar el modelo de ellos, pero he visto que ha cambiado mucho el trabajar en el aula.	Si la ha cambiado porque había trabajado yo mis años con mi plan 93, llevaba una misma ruta desde que iniciaba lo mismo. Yo el año pasado tuve sexto, es muy diferente a lo de ahora entonces si ha cambiado mucho. Le he batallado un poco y le sigo batallando todavía.

¿Cómo defines tu papel ahora con la RIEB 2009?

1	2	3	4
Como un facilitador, todo el tiempo estamos, le estamos facilitando los conocimientos al niño porque le estás dando una libertad para que ellos formulen. En si es nada más motivar la curiosidad del niño para que él solito empiece a caer en lo mismo, formular sus conocimientos y organizarlos.	Soy coordinadora de la actividades, comentamos entre los niños qué es lo que vamos a hacer, qué proyecto vamos a desarrollar y yo actué como coordinadora más bien o a veces como facilitadora porque no siempre contamos con todos los medios entonces yo tengo que buscar otros.	Más entregado, estoy más entregado a mi grupo, porque las actividades que se están manejando son demasiadas entonces tienes la oportunidad de entregarle más al grupo, mi papel para mí es de entrega más.	Mi papel como docente es muy importante aquí dentro del salón de clases, he tenido un poco de dificultad porque me he dedicado por entero a tener que conocer bien los libros para poder dar mi clase. Mi rol de trabajo ha sido un poco difícil únicamente tengo un libro de apoyo.

El estudiante y su rol

¿Cómo has visto a tus alumnos en general este ciclo escolar, con todo esto de la reforma?

1	2	3	4
<p>Las actitudes, estamos teniendo, un poco más responsabilidad, tareas, trabajos, se preocupan un poco más por cumplirlos, por dejarlos, más completos.</p> <p>También hay la apertura de una corrección, entre ellos mismos, estamos propiciando a que se haga corrección de trabajos.</p> <p>El niño ya es un poco más participativo y externa sus ideas, es más, analítico, analiza más las cosas y las puede plasmar.</p>	<p>Se ven niños más despiertos, más activos, más con iniciativa de investigar, de conocer, de aprender, vienen muy bien del jardín porque ya conocen los números, conocen las letras, entonces hacen que los niños sean más despiertos más activos.</p>	<p>Muy avanzados tanto en lo que es expresarse ante las demás personas, de hablar, los niños de segundo, son más tímidos todavía, y los niños de primero con toda la seguridad se van, ellos dirigen.</p> <p>Estoy viendo que realmente ellos están adquiriendo los conocimientos necesarios para su aprendizaje.</p>	<p>Fue un grupo nuevo para mí, no me ha ido muy bien porque si le he batallado mucho por la disciplina, porque no saben poner atención.</p> <p>Y con esto de la nueva reforma también para ellos ha sido algo nuevo, para mí muchísimo más porque como los otros yo ya los conocía, sabía de qué forma y cómo iba a trabajar y estos como son nuevos para mí ha sido más difícil y para ellos también.</p>

¿Has visto cambios importantes en tus alumnos ahora que trabajan la reforma? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Qué otro tipo de cambios?

1	2	3	4
<p>Los alumnos a lo mejor en los demás están un poquito más guiados y aquí se sueltan ellos mismo indaguen, yo le estoy viendo cierta ventaja debido a que el alumno está formulando sus propios conocimientos. En otros ciclos era más memorístico y ahora con la apertura que se está dando, están abriendo los campos.</p>	<p>Los niños parece que no pero si conocen muchas cosas, les planteas un proyecto y les preguntas qué saben, qué conocen y si le dicen muchas cosas, te aportan mucho.</p>		<p>Si porque ellos no sabían trabajar en equipo, pero siempre trato de yo formar los equipos de trabajo para que el que es más listo, de repente a veces los más listos quieren estar juntos y no, yo siempre los aparto y siempre trato de que no se margine a ningún niño, yo formo los equipos.</p>

En lo que se refiere al desempeño de los alumnos, ¿ves cambios importantes con la reforma?

1	2	3	4
<p>En su desempeño son más investigadores, más autodidactas, empiezan a buscar sus propios medios de donde van a buscar información. Al inicio así enseñábamos el libro? ¿En qué página? No pues busquenla ustedes, para no crear la dependencia hacia mí, así lo estoy manejando, así lo estoy haciendo, eso es uno de los cambios.</p>	<p>Si son más activos, más participativos también, son muy participativos.</p>	<p>Si, lo que es la lectoescritura, la letra para mí ya son cambios muy importantes.</p> <p>Para mí son cambios muy importantes que el niño vaya ya siguiendo el renglón y vaya también dándole lo que es el molde, que vayan realmente haciendo la letra, como es.</p>	<p>Si muchos cambios importantes porque ellos no sabían trabajar en equipo, y no sabían exponer, y ya son los proyectos de español y de Ciencias naturales ellos exponen.</p> <p>El año pasado yo tuve muy buena calificación en carrera magisterial con el grupo que tuve, con estos no le pudiera decir lo mismo.</p>

Medios y materiales de apoyo

¿Qué medios y/o materiales utilizas para trabajar ahora con la RIEB 2009?

1	2	3	4
<p>Meramente el libro y libros de años atrás, a veces es para recortar, o darse una idea de cierto contenido que en los libros de hoy muchas veces ya vienen más complejo para motivar al mismo niño para que haga su propia investigación.</p> <p>De vez en cuando por ahí empezamos ya sea para algún tema a salir de los mismos libros, entonces nos vamos a los libros, al rincón de lecturas, el chiste es que le sirva a los niños para investigar más y a la vez fomentar la lectura.</p>	<p>Utilizamos mucho los cuentos, libros como enciclopedias, el diccionario, algunos de los niños que tienen el alcance de la computadora, que tienen el medio de la computadora les he dejado trabajos y los papás le ayudan a investigar a través de la computadora, me traen trabajos impresos y aquí también se prepara material por ejemplo juegos de memoramas, -toterías, tarjetas con palabras, periódico, también utilizamos mucho el periódico, el alfabeto móvil.</p>		<p>Yo agarro de todo, no he utilizado la enciclopedia pero, yo agarro de todo, agarro de todo.</p> <p>Materiales yo de todo lo que me marca a veces el libro, a veces hay cosas que se me hacen un poco difíciles, pero aun así tratamos de salir adelante.</p> <p>Lo que se nos ha hecho un poco más difícil también a los niños y a mí es la historia, aunque tú les hagas las líneas del tiempo y todo eso, yo no sé ni cómo hacerle</p>

¿Con qué tipos de materiales te apoyas para trabajar dentro y fuera del salón de clases?

1	2	3	4
<p>Yo utilizo principalmente la guía pero es mía, nada más para guiar, donde a veces les plasmó ejercicios para después introducirlos al libro, en base a esa parte para hacer la planeación y llevar algunos temas más fáciles. Otro material que a mí me ha servido es la computadora, pero hay que meterse a internet para desarrollar un poquito más algunas estrategias.</p>		<p>Buena aparte de lo que es el alfabeto móvil que es un apoyo muy importante para trabajar dentro y fuera del aula son los libros y el recortable pues es lo que viene.</p> <p>El alfabeto móvil es el que me apoya mucho</p>	<p>Aquí dentro del aula los materiales son el pizarrón, el cuaderno, a veces jugamos aquí, hacemos círculos y jugamos depende de lo que nos venga la actividad, a veces que con pelotas, a veces para las matemáticas traemos material concreto, trabajo con las figuras, cartoncillo ellos también elaboran sus propios materiales con cartoncillo.</p>

¿Qué nuevos recursos has agregado a tu práctica pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

1	2	3	4
<p>Me gustaría utilizar la computadora, varias de las páginas de los libros de ahora nos refieren mucho a que el niño investigue en internet pero ahí sin embargo no se puede porque los niños no tienen el manejo de una computadora para meterse, para tener el acceso a internet. No me límito de todos modos pero otro material que yo pudiera utilizar sería ese.</p>	<p>Pues nomás los libros, las enciclopedias, ahorita escuchamos un audiocuento, pero es que no todos los niños cuentan con lo que es la computadora, el internet, la grabadora.</p>	<p>Bueno ahorita nuevos recursos lo que se ha manejado mucho es la computadora.</p> <p>Hay dos niños que ellos cuentan con ese recurso, y a base de ellos a veces anotamos algún trabajo, ellos son los que nos están apoyando</p>	<p>Seguido traigo la grabadora, yo tengo mucha música. Para poder entrar al tema.</p> <p>Yo tengo una enciclopedia pero apenas el día de antes vinieron y la adaptaron, yo no la he utilizado, quiero empezarla a utilizar y le voy a dar un uso adecuado, quiero ver todo lo que trae.</p> <p>El libro de matemáticas del maestro, porque de los demás libros no hay.</p>

Interacción

En lo que se refiere al desarrollo y organización de las actividades, ¿ves cambios importantes? ¿Cuáles?

1	2	3	4
<p>Algunos niños ya empiezan a ser más solidarios, a veces los dejo a ellos solitos y ellos mismos empiezan a hacer sugerencias, socializan los conocimientos que empiezan a tener entre ellos y a veces me dan respuestas favorables y a veces quedan a medias y ahí ya es donde debe intervenir uno.</p> <p>Si ha habido algo de cambio, si se ha visto una organización y a la vez las actitudes han cambiado en los niños, al principio había algunos muy egoístas.</p>	<p>Si, lo que yo veo es la autonomía de los niños para desarrollar las actividades, cuando estamos organizados en equipos hay niños que sugieren actividades o preparan e les dicen cómo vas a hacer esto y yo esto.</p> <p>Si saben el trabajo en equipo, pero lo malo es que no todos se integran, pero si se ve el cambio en los niños, en la forma de trabajo, en las actividades, son muy participativos los niños, demasiado.</p>	<p>Bueno se desarrollan de diferentes formas ya sea en binas, equipos o individuales, es lo que les está marcando los libros, esto en binas, esto en equipos</p>	<p>Si hay muchos cambios importantes. Ellos cuando se termina el bloque ya saben qué tipo de proyecto se va a ser y ellos se encargan, se tocan los equipos, se forman los equipos y ellos se encargan de buscar información y de poner sus carteles y de todo.</p> <p>Yo les dejé tarea que buscaran información antes de que ellos expusieran, ¡ustedes busquen su información, hagan sus propios carteles y aquí quiero una exposición</p>

¿Cómo es la relación que llevas con tus alumnos ahora con la reforma? ¿Por qué?

1	2	3	4
<p>Pues yo los sigo tratando igual, no porque sean indígenas, nada, igual de la misma manera, algunos tienen más habilidad, más capacidad que otros, a los otros hay que reforzarlos un poquito más.</p> <p>La relación, yo la considero buena y adecuada. Por lo regular los libros están manejando mucho trabajo colectivo, en equipo.</p>	<p>De respeto, yo a ellos los trato con respeto sin tener quien más quien menos, trato de ayudar a todos igual y a veces un poquito más a los que necesitan más de mí, hay veces a los que saben pues los dejo solos porque ellos se van. Los niños también refiriéndose a mí también con respeto, si tienen alguna duda lo manifiestan preguntando o ya me acerco y les pregunto, les aclaramos dudas, de respeto, confianza.</p>	<p>Muy buena porque tienen más confianza y más facilidad de expresarse.</p> <p>Muy buenas tanto entre ellos mismos como para uno.</p>	<p>Buena tengo muy buena relación con ellos porque incluso a habido momentos que hasta trabajamos por la tarde.</p> <p>La relación con los alumnos es de mucho respeto, los niños me respetan, yo siempre les he dicho cuando nos pongamos a trabajar todo mundo ponga atención para que entiendan porque yo no voy a estar repite y repite.</p>

¿Cómo son las relaciones de trabajo dentro y fuera del aula entre tus alumnos ahora con la reforma?

1	2	3	4
<p>Son adecuadas porque no hay pretilos, tampoco apatía teniendo en cuenta que tenemos indígenas y mestizos.</p> <p>Nosotros siempre en la escuela no hemos visto discriminación, ni apatía, ni racismo ni nada de esas cuestiones, se integran adecuadamente hasta en las hora del recreo los vemos que juegan.</p> <p>Fuera del aula se integran a jugar perfectamente yo no veo una diferencia, se procuran, yo creo que no hay problema.</p>	<p>Hay compañerismo, es cuanto lo que es el trabajo, algunos niños que son un poquito más sobresalientes apoyan a los demás, terminan y luego le ayudan a alguien, hay compañerismo, es muy unido el grupo.</p>	<p>Muy buenas, porque hay la confianza.</p> <p>También las actividades grupales hay niños que dicen -maestro ¿le puedo ayudar? porque ahí realmente nos lo está pidiendo en las evaluaciones (en el libro). Y si, se llevan, muy bien.</p>	<p>Antes tenía unos niños líderes inteligentes pero agresivos con los demás pero ya poco a poco los he ido más o menos afianzando de formar equipos y de trabajar y de no ser siempre ellos los que quieren sobresalir en todo, les digo aquí si es un equipo de trabajo tienen el mismo valor, incluso ni si quiera les pongo a que sean jefes de equipos les hago los equipos y ese es el equipo y todos van a trabajar juntos.</p>

Evaluación

La evaluación, ¿ha cambiado ahora con la reforma 2009? ¿en qué sentido?

1	2	3	4
<p>Eso depende de ti, la evaluación, porque todo el tiempo hemos tenido exámenes que nos dan un número pero yo sigo aplicando las exposiciones, el trabajo tanto colectivo como individual, la participación que ellos tienen, trabajos presentados con claridad, tareas, todas esas actividades yo siempre las he llevado a cabo. Entonces no veo diferencia, nada más la única es de que ellos mismos se evalúan, crear un poquito más conciencia en ellos, para que ellos mismos determinen su calificación.</p>	<p>Si, yo ahora si siento que estoy evaluando continuamente, porque, antes yo decía estoy evaluando pero a lo mejor la evaluación yo la sentía nada más al final del bimestre y ahora al final del bimestre evaluó, al final del proyecto también evaluó, y también diario estoy yo observando quiénes están asimilando el tema, quién ha comprendido entendido lo que estamos viendo. Yo ahora si la siento la evaluación más, la veo más presente ahorita en esta reforma que antes.</p>	<p>Ha cambiado, yo he visto las calificaciones del niño de primero y del niño de segundo, son más altas las calificaciones de los niños de primero que las de segundo, quizá porque ellos no tenían reforma entonces ahí es muy diferente la evaluación, sale más alta la de primero que la de segundo.</p>	<p>Pues lo que pasa que aquí te marca una evaluación (examen) pero para mí la evaluación esta no es muy importante. Yo en cada una de las actividades cuando terminamos siempre les dejo una tarea, referente a lo a lo que hicimos, a lo que entendieron, trato de trabajarlo con material concreto, vamos a comparar, así sucesivamente, aquí en el grupo y la evaluación la hago así, aparte la evaluación que hago bimestral que es la que tengo que hacer para poder llevar allá la calificación.</p>

¿Qué elementos consideras para evaluar?

1	2	3	4
	<p>La observación y la aplicación como escritos, no tanto la evaluación como un solo escrito.</p> <p>Qué aprendieron, qué les quedó de este proyecto, qué les gustó, o cómo se les hizo y ahí yo veo, y también aparte las pruebas, la observación y los cometarios que vienen de los niños</p>	<p>Trabajos, la asistencia, participación y más que nada lo que es el examen, pero de ahí a veces en el examen salen bajos si yo veo que tiene interés de trabajar quizá ayudándole</p> <p>Si no quiere trabajar, tampoco voy a regalarle la calificación.</p>	<p>En español casi siempre la participación de ellos en el proyecto, yo, no tomo en cuenta todo en un cien por ciento lo que es el examen, yo les califico otras cosas, otros rasgos.</p> <p>A la hora de exponer voy a tomar en cuenta aquel equipo que expuso mejor, aquel equipo que trajo el mejor material porque hay equipos que apenas se están enseñando a exponer</p>

¿Cómo evalúas regularmente ahora?

1	2	3	4
<p>Que el niño se puede autoevaluar y a la vez tenemos que ir promoviendo en el salón, la participación de los niños, ya sea el equipo a exponer.</p>		<p>Ahorita estoy evaluando con lo que es el examen, el examen que nos están brindando y las actividades porque la asistencia te digo es en vano, si fuera por</p>	<p>Ha sido un poco difícil y para los niños también ha sido difícil porque terminas un bloque terminas un bimestre y cada una trae una autoevaluación pero</p>

<p>ellos mismos le den una calificación. Estoy propiciando que cada vez se estén esforzando más para mejorar tanto en su expresión, sus actividades, su calidad de trabajo, eso es lo que he promovido más porque hasta los mismo libros me lo están pidiendo</p>		<p>eso, dónde quedaríamos.</p>	<p>esa autoevaluación no es suficiente como para decir ya con esto evalué ya no voy a hacer examen, ya con eso quedo bien reafirmado lo que es el bloque.</p>
---	--	--------------------------------	---

¿Cada cuanto tiempo estas evaluando ahora con la reforma educativa?

1	2	3	4
<p>Para plasmar un numero es cada bimestre, por lo regular aquí se hace cada fin de proyecto, cada fin de actividad, un pequeño escrito, alguna reflexión del mismo niño, pasar al pizarrón, todo eso yo estoy calificando entonces yo no podría decir, cada bimestre, cada semana, cada mes. Constante y variable porque no estoy determinando una forma de evaluación son varias que me llevan a tener más criterios y más argumentos.</p>		<p>Yo estoy evaluando continuamente porque estoy viendo realmente todas las actividades que vamos haciendo, que vamos realizando. Voy viendo los pros y los contras -no me funcionó con este pero voy a reafirmarlo, me to otra actividad donde veo que el niño comprenda más; continuamente se están dando las evaluaciones</p>	<p>Yo evalúo cada que termino una actividad, hacen un pequeño trabajo de lo que vimos, ahora si hagan la página de su libro es similar a la que hicieron en su cuaderno, ya le entendieron bien ahora si van a hacer ustedes una solitos, cada una de las asignaturas, cada una de las actividades. Le hago preguntas y ya ellos solitos como ya se dio una explicación.</p>