

INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTÍFICO DE MONTERREY



**EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1° Y
6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA**

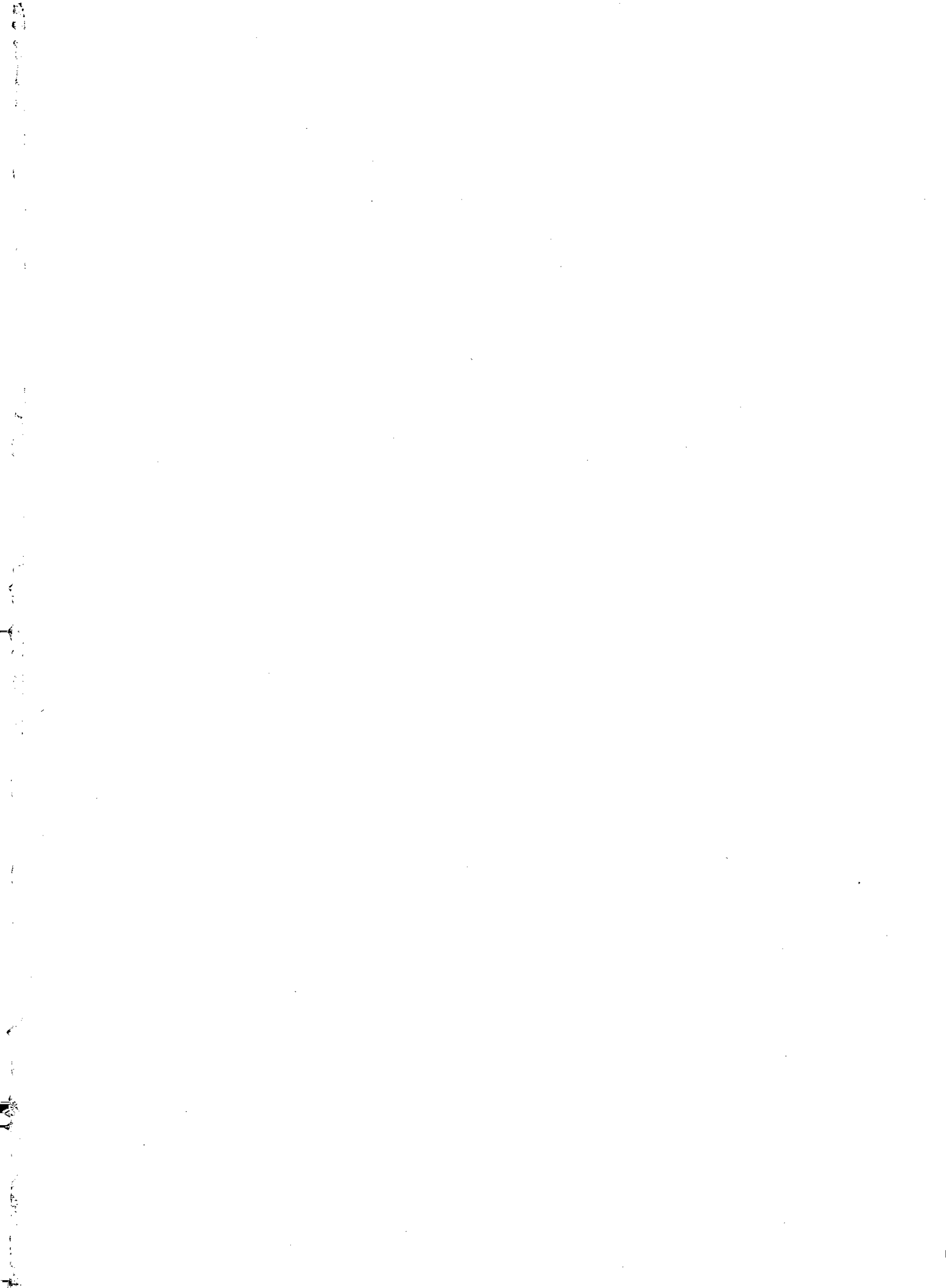
**TESIS QUE PRESENTA
RICARDO LÓPEZ RUELAS**

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

CON ORIENTACIÓN EN CONSTRUCTIVISMO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS





INSTITUTO PARA EL FOMENTO CIENTÍFICO DE MONTERREY



**EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y
6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**TESIS QUE PRESENTA
RICARDO LÓPEZ RUELAS**

PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN EDUCACIÓN
CON ORIENTACIÓN EN CONSTRUCTIVISMO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS**

DIRECTOR DE TESIS: ESTEBAN FONSECA FRANCO

EXAMEN DE GRADO: 20 DE MAYO DE 2015, MONTERREY, N.L.



INSTITUTO
FOCIM

Monterrey, N.L., a 18 de Abril de 2015.

Mtro. Ricardo López Ruelas
Doctorado en Educación con Orientación en Didáctica Constructivista y Nuevas Tecnologías
Instituto para el Fomento Científico de Monterrey
Presente.-

Por este conducto reciba un cordial saludo, así como nuestra felicitación por haber logrado la finalización de su Tesis Doctoral titulada EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º. Y 6º. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, bajo la dirección del Dr. Esteban Fonseca Franco.

En respuesta a la solicitud emitida, en su Dictamen Favorable de la tesis citada; y su solicitud de defensa de tesis doctoral sustentando Examen de Grado correspondiente, así como en cumplimiento de las Constituciones Reglamentarias de nuestro Instituto y del Procedimiento de Evaluación de Tesis de Doctorado y Examen de Grado, le comunico lo siguiente.

He tenido a bien revisar meticulosamente su expediente académico y documental, su historial académico en el programa de estudios correspondiente, su expediente económico, los dictámenes de evaluación de su proyecto de tesis, el dictamen favorable emitido por mí mismo para que diera inicio a su tesis, el dictamen favorable emitido por su director de tesis y he interrogado a sus profesores a lo largo de los 3 años de su formación académica, en relación a su formación y el alcance de sus habilidades, conocimientos y actitudes cognitivas; y habiendo hecho lo anterior, he llegado a la conclusión de que ha cumplido en su totalidad con los requisitos documentales, académicos, económicos y curriculares que exige nuestro Instituto, así como con el perfil de egreso demandado por la sociedad para un científico, con las habilidades y destrezas para el descubrimiento de conocimiento original y de frontera, todo lo cual es indispensable para quienes solicitan defender su tesis doctoral sustentando el Examen de Grado correspondiente y para quienes, habiéndolo superado, usan su formación para el mejoramiento científico y tecnológico de nuestra ciudad y nuestro país, misión última de nuestro Instituto.

En función de lo anterior, defino y declaro que es usted un candidato apto para sustentar el Examen de Grado que pretende, determino que éste se llevará a cabo el día 20 de mayo de 2015, en punto de las 18:30 horas, en la sala 1 de Doctorado, en el tercer piso del Edificio de Rectoría del Instituto Focim, y convoco por este medio a la Sra. Dra. Dña. Georgina Reyes Valdez, doctorada por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas; al Sr. Dr. Don José Antonio Arevalo de León, doctorado por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas; al Sr. Dr. Don Carlos Martínez Padilla, doctorado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; al Sr. Dr. Don Milton Carlos Guevara Valtier, doctorado por el Instituto José Martí y al Sr. Dr. Don Oscar Eligio Villanueva Gutiérrez, doctorado por la Universidad Pedagógica Nacional, para que se constituyan en Miembro Colegiado de nuestro Instituto y lo erijo con carácter de tribunal.




INSTITUTO
FOCIM

para que juzgue la tesis que usted ha presentado y le autorizo para defenderla públicamente. Convoco igualmente al Sr. Dr. Don Sergio Manuel de la Fuente Valdez, doctorado por la Universidad de la Habana, y al Sr. Dr. Don Herón Gómez Eddy, doctorado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, para que se constituyan el día, hora y lugar señalados del Examen de Grado en calidad de invitados. Convoco adicionalmente, como testigo de honor, a Don Humberto de la Fuente Guajardo, fundador y primer rector de nuestro Instituto. Así mismo autorizo a usted, y a todos los convocados, a hacer extensiva una invitación similar para que cuantos tengan interés, motivación o necesidad, presencien y sean testigos de la defensa que hará de su tesis doctoral.

Solicito que su vestimenta el día del examen, así como la de los doctores miembros del tribunal, de los invitados y de nuestros alumnos de programa doctoral, sea utilizando los símbolos del grado académico que poseen y utilizando la toga y birrete correspondientes a las universidades que les otorgaron sus grados, o bien togados con nuestra indumentaria académica de costumbre.

Expido el presente oficio, remito copias a todos los convocados, invitados y participantes en su Examen de Grado de Doctorado, y publico el mismo en los accesos a los tres pisos del Edificio de Rectoría y en los accesos de las instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Focim, declarando como formalmente informados a todos cuantos firmen de recibido este Oficio de Autorización y Programación de Examen de Grado.

 II Rectoría

Mtro. Oscar Mauricio Luna Salazar



FOCIM
INSTITUTO PARA EL
FOMENTO CIENTÍFICO
DE MONTERREY

DICTAMEN FAVORABLE del asesor de tesis doctoral

Monterrey, N. L. a 31 de enero de 2015.

Mtro. Oscar Mauricio Luna Salazar
II Rector del Instituto para el Fomento Científico de Monterrey
PRESENTE

Por medio del presente oficio le informo lo siguiente:

- a) He asesorado y dirigido la elaboración de la tesis doctoral del doctorante:
- b) He leído el documento final de la tesis doctoral que lleva por título: **“Experiencias profesionales vividas por los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria, ante la Reforma Integral de la Educación Básica”**
- c) Considero completo y suficiente el documento en todas y cada una de sus secciones.
- d) Estoy de acuerdo y conforme en el formato y estilo de redacción del documento, el cual es congruente durante todas sus secciones.
- e) Considero que el documento de esta tesis doctoral posee como característica esencial el que sirve de prueba documental del logro de competencias, habilidades y destrezas para la obtención de conocimiento científico por parte del doctorante.
- f) Considero que el documento de la tesis doctoral exhibe un conocimiento científico, original e inédito construido por el autor con mi asesoría y dirección.
- g) Que dados todos los argumentos anteriores, emito bajo mi responsabilidad un **DICTAMEN FAVORABLE** a esta tesis para que sea considerada como documento base para el examen de grado de doctorado de quien la ha elaborado.

Por todo lo anteriormente expuesto le solicito de la manera más atenta:

1. Cumpla cabalmente las Constituciones Reglamentarias del Instituto FOCIM en sus artículos 40, 41 y 42, dando por recibido en este acto el Informe de Investigación Completo de la Tesis Doctoral que estoy dictaminando favorablemente.
2. Se sirva aplicar el Procedimiento de Evaluación de Tesis de Doctorado en su Sección I, norma 9 (NOR-TES 9), recibiendo la solicitud del alumno autor de la tesis, así como los ejemplares de la misma y autorizándolos en su caso.
3. Autorice la conformación de un grupo colegiado que funja como jurado con 5 sinodales y 2 invitados según el Art. 97 de las Constituciones Reglamentarias.
4. Instruya la programación y coordine la ejecución del examen de grado del sustentante según los Arts. 92b, 98 y 99, sin menoscabo de los documentos y requisitos que el doctorante debe cumplir y presentar ante usted para la realización del examen de grado que solicito.
5. Aperciba al candidato a doctor de que el resultado del examen de grado no puede refutarse por los medios ordinarios determinados en los artículos 110 a 119 de las Constituciones Reglamentarias, ya que se trata de la resolución del miembro colegiado del Instituto con la máxima autoridad de grado existente, constituido en Tribunal.

Sin otro asunto qué tratar me despido de Ud.

Atentamente

Dr. Esteban Fonseca Franco



AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia, especialmente a mi esposa Esmeralda, por ser la luz y mi motor para llegar a feliz puerto con este trabajo.

Un agradecimiento especial también, a la Escuela Normal Superior de Nayarit, y a mi asesor, el Dr. Esteban, gracias por su decisivo apoyo.

A todos los directivos y docentes de las escuelas seleccionadas, gracias por su gran ayuda y disposición, les entrego mi reconocimiento sincero.

PRÓLOGO

A lo largo de una carrera como profesor de educación primaria, se ven pasar varias reformas educativas, algunas se quedan y otras no, otras, como los “perfiles de desempeño”, ni siquiera llegan a nacer.

Las experiencias vividas como profesor ante estas reformas, en donde a pesar de que uno es el último eslabón de la estructura educativa y, a la vez, el más importante, no siempre son reconfortantes ni gratificantes sino todo lo contrario. El docente recibe la información de tercera mano, en condiciones no idóneas y con exigencias de cumplimiento inmediato.

Estas situaciones adversas vividas en carne propia primero, y después en mis compañeros, me han motivado para realizar esta investigación sobre las experiencias profesionales vividas por los docentes con respecto a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), específicamente en los grados de primero y sexto de educación primaria; conocer cómo sucedió el proceso de asimilación de la reforma, la dotación de materiales, su capacitación en tiempo y forma, además, la consideración a su punto de vista.

A pesar del apoyo recibido para realizar estos estudios de posgrado, la realización de la presente investigación, ha corrido por cuenta propia, con los consiguientes obstáculos de falta de recursos de todo tipo, especialmente el del tiempo; otros más importantes son los problemas familiares y de salud. Sin embargo, a pesar de ello, con esfuerzo decidido el trabajo se ha visto cristalizado.

El último periodo de reformas se inicia en 2004 con preescolar, en 2006 con la educación secundaria, y finaliza en 2009-2011 con la educación primaria, este

último proceso culmina con la articulación de la educación básica a través de la RIEB en 2011.

A diferencia de cuando se inició el proyecto de esta investigación en 2012, en que había poca información al respecto, en la actualidad, existen varios textos, aunque no suficientes, publicados sobre este tema; destacan los de Schmelkes, Díaz Barriga, Perrenoud, Ruiz, Gaytán y otros incluidos en el presente documento.

Por otra parte, quiero hacer un especial reconocimiento a la Escuela Normal Superior de Nayarit, por su decisivo apoyo económico y moral, para hacer posible la realización de los estudios de este posgrado. De igual manera a mi asesor de tesis, catedrático de esta misma institución. También se reconoce a la Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS), sobre la reforma de educación primaria dependiente de los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit, por su apoyo incondicional en el desarrollo de este trabajo. Asimismo, vaya un reconocimiento para el rector y los maestros del Instituto para el Fomento Científico de Monterrey, los cuales coadyuvaron de manera importante en mi formación doctoral.

Gracias a todos.

Resumen

El presente trabajo, es un estudio cualitativo acerca de las “principales experiencias vividas por los docentes de primero y sexto grado de educación primaria, ante la Reforma Integral de la Educación Básica”. Tiene como propósito fundamental, explorar y conocer esas experiencias vividas por los docentes durante el proceso de implantación de la reforma. A partir de éstas, se derivan preguntas tales como: ¿qué conocimientos tienen los docentes sobre la RIEB?; ¿cuáles son sus principales desafíos?; ¿cómo es la actitud y el compromiso de los docentes al inicio de la reforma?; ¿cuáles son las principales dificultades enfrentadas por los docentes ante la RIEB? La estrategia de esta investigación se basa en el enfoque de la Teoría Fundamentada, considerada idónea para explicar el proceso, explorar en poblaciones naturales no estudiadas, y comparar los datos con categorías emergentes.

Al término de este trabajo, se ha encontrado en el docente una débil formación conceptual, que ni él ni la escuela están preparados para el cambio que demanda la reforma, y que por lo mismo, su actitud ha sido de rechazo, frustración e incertidumbre.

Palabras clave: experiencias vividas, concepciones, desafíos, actitudes, dificultades, la RIEB, el rol docente.

Abstract

This work is a qualitative study about “the main lived experiences by first and sixth grade primary teachers faced with Basic Education Integral Reform”. It has as a primary purpose, explore and recognize these lived experiences by teachers throughout the implementation process of the Reform. From these, questions arise such as: what knowledge do the teachers have about BEIR?; what are teacher’s main challenges?; How is the teacher’s attitude and commitment at the beginning of Reform?; What are the main difficulties teachers faced to the BEIR?. The research strategy is based on a grounded theory approach, considered ideal to explain the process, explore in not studied natural population and make data comparisons with emerging categories.

At the end of this research, we had found on teachers a weak conceptual development, so neither school nor teachers are prepared to the change this educational reform demands, consequently, their attitude had been of rejection, frustration and uncertainty.

Key words: lived experiences, conceptions, challenges, attitudes, difficulties, the BEIR, the teacher role.

CONTENIDO

	Pág.
OFICIO DE AUTORIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE EXAMEN.....	III
DICTAMEN FAVORABLE DEL ASESOR DE LA TESIS.....	V
AGRADECIMIENTOS.....	VI
PRÓLOGO.....	VII
RESUMEN	IX
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Enunciación del problema.....	2
1.2 Propósito del estudio.....	16
1.3 Las preguntas de investigación.....	17
1.4 Delimitaciones y limitaciones	18
CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTOS	20
2.1 Características de la investigación cualitativa	20
2.1.1 Asunciones filosóficas	21
2.1.2 Supuestos y razones.....	23
2.2 Estrategia de investigación cualitativa: la teoría fundamentada.....	24
2.3 El rol del investigador.....	30
2.4 Procedimientos para la obtención de los datos.....	32
2.4.1 Sujetos y muestreo teórico.....	37
2.4.2 Procedimientos de registro de datos.....	38
2.5 Procedimientos de análisis de datos.....	39

2.5.1 Las unidades de análisis	40
2.5.2 La codificación	40
2.5.3 Las categorías.....	42
2.6 Estrategias para validar hallazgos	55
CAPÍTULO 3. HALLAZGOS PRELIMINARES.....	57
3.1 Presentación de los resultados	57
3.2 Análisis e interpretación de los resultados. Triangulación.....	93
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	128
4.1 Discusión entre los resultados y la teoría existente	128
4.2 Teorías establecidas	136
CONCLUSIONES	144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS.....	155
Plan de trabajo. Esquema.....	155
Cronograma	156
Guía de entrevistas	157
Guía de observación	165
Cuestionario	167
Fotografías de docentes entrevistados	169
Formato de asignación de responsabilidades académicas y económicas ...	173
Oficio de solicitud del proyecto.....	174
Oficio de resguardo y confidencialidad de la información	175
Oficios-respuesta de permisos de las escuelas	176

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se inició el presente estudio a principios del año 2013, para conocer las experiencias vividas por los docentes con respecto a la reforma, jamás imaginé encontrar evidencia de tantas situaciones negativas durante este proceso.

Así lo indican las más de 60 entrevistas realizadas a los docentes del nivel de educación primaria en este trabajo. Existe una que resulta relevante llevada a cabo con una experimentada profesora que funge como Asesor Técnico Pedagógico -ATP-, de una de las zonas del Sector No. 3 de este nivel, que me gustaría compartir.

En la charla tenida con esta profesora, previa cita establecida, sentados a la mesa de un sencillo restaurante, frente a las oficinas de la SEP en nuestro estado, ella me hace una descripción de cómo inicia este proceso de reforma en educación primaria, en agosto de 2008, aunque la primera capacitación la reciben hasta octubre.

Como miembro de la Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS), la asesora, me narra cómo iban a la ciudad de México a capacitarse e inmediatamente al otro día se presentaban a capacitar a los docentes de la siguiente instancia, que en su caso, eran los ATP's de las jefaturas de sector y supervisión. Señala por ejemplo, que ellos mismos no entendían bien la manera de cómo aplicar los enfoques para construir la planificación, en la agenda de trabajo, dejaban hasta el final este tema de manera intencional para que no alcanzara el tiempo y así verlo superficialmente.

Agrega también, que en ese tiempo la parte sindical estableció un veto a los docentes para que no recibieran los cursos de capacitación, por tal razón hacían estos cursos a escondidas. Estas circunstancias adversas, son sólo

algunas de las muchas que se exponen -derivado de la aplicación de diversos instrumentos- principalmente, en los siguientes capítulos.

A pesar de que yo pertenezco a este nivel educativo, -aunque estoy alejado de él en los últimos años por hacer labores administrativas-, la anterior experiencia presentada, no deja de asombrarme y llenar de frustración a quienes nos desempeñamos en este ámbito.

1.1 Enunciación del problema

El proceso de reforma a la educación básica inició con el nivel de preescolar, siguió la educación secundaria y culminó con la educación primaria en el año 2010-2011, estableciéndose en este último año, la generalización de la misma, con la articulación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Como en todo proceso de cambio, a los docentes nos interesa conocer el nuevo modelo educativo, el proceso de implantación y, sobre todo, las experiencias ante la misma, desarrolladas por los compañeros responsables del servicio educativo.

Expuesto lo anterior, se hace la siguiente interrogación:

¿Cuáles son las principales experiencias profesionales vividas por los docentes de 1º y 6º grado de educación primaria, ante la Reforma Integral de la Educación Básica, en las escuelas focalizadas de los Sectores No. 3 y 4, con cabecera en la ciudad de Tepic, Nayarit, durante el ciclo escolar 2013-2014?

Las reformas instauradas en distintos países de Latinoamérica en los últimos veinte años, son el resultado de la necesidad de hacer más democrática la educación, más incluyente, más igualitaria y más equitativa. En los inicios de los

años noventa, diversos grupos interesados en la educación, decidieron prestar atención a la necesidad de lograr una mejor calidad educativa.

Así lo señala Kaufman (2005), cuando dice:

La importancia de la educación para el desarrollo fue resaltada en la Conferencia Mundial de Educación, financiada por la UNESCO que se llevó a cabo en Tailandia en 1990, al igual que en numerosas conferencias regionales realizadas en los años siguientes, también en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas efectuado en Santiago en 1998 (p. 7).

A partir de esa década, la inversión económica en educación se ha convertido en uno de los principales objetivos de instituciones financieras internacionales y de los gobiernos mismos.

Para el año 2000, la tendencia sobre el interés por la educación de los países latinoamericanos se acrecentó. Sin embargo, tal como lo menciona Kaufman (2005), “la amplia prioridad y atención pública que se dio a la educación no se tradujo directamente en políticas públicas específicas [...]” (p. 8).

Los debates practicados en la sociedad no han impactado en un coherente cambio educativo, los consensos obtenidos por los actores sociales no han incidido más allá de algunos principios como rendición de cuentas, avanzar en la equidad y la eficiencia.

Con respecto a la reflexión anterior, Kaufman (2005), concluye que:

Los expertos no lograron ponerse de acuerdo en la priorización de estos objetivos o las medidas que permitirían alcanzarlos. Además, surgieron

poderosos obstáculos políticos e institucionales con respecto a la implementación de los cambios en el sector. Aún cuando a comienzos de los noventa existía un amplio menú de estrategias a disposición de educadores y reformadores (p. 8).

Como se puede observar, los cambios inherentes a las reformas desde este contexto, tienen que ver con intereses ajenos al docente, éste, no es tomado en cuenta para desarrollar verdaderas transformaciones en el lugar importante: el aula y la escuela.

En el contexto nacional, en los últimos 20 años, las aportaciones a la educación se vieron fortalecidas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -ANMEB- (1992), "el cual recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales y del SNTE, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación [...]" (p. 5); el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), "que tiene entre sus principios buscar los más amplios consensos en la sociedad para lograr una educación con mejor calidad y que sea equitativa" (p. 1); y la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), "que se presenta a los mexicanos como una prioridad inaplazable que responde a las demandas y reclamos sociales a favor de una educación de calidad" (párr. 8).

Tal como lo menciona el Acuerdo 592 (2011), relacionado con la Articulación de la Educación Básica:

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México ha iniciado una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que ha dado paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica (p. 5).

Según este acuerdo las reformas son necesarias, y tienen como retos principales: incrementar la permanencia en educación primaria así como alcanzar la cobertura en preescolar y secundaria; actualizar los planes y programas de estudio; el fortalecimiento de la capacitación y actualización permanente; el reconocer y estimular la capacidad del docente; mejorar la infraestructura educativa y consolidar el federalismo educativo.

Después de dos décadas de operar el ANMEB, el mismo acuerdo anterior señala que “sus principales propósitos se han fortalecido, aunque algunos, como mejorar la infraestructura y el reconocimiento a la capacidad del docente no se han cumplido”, por eso, se hace necesario revisarlos y replantearlos de acuerdo con las nuevas transformaciones que han ocurrido en el país (2011, p. 5).

Por su parte, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, citado en el Acuerdo 592 (2011), “firmado el 8 de agosto de 2002, por autoridades federales y locales, tienen como fin transformar el Sistema Educativo Nacional en el aspecto económico, político y social al iniciar el nuevo siglo XXI” (p. 6). Sin embargo, se considera que fue más que nada un acuerdo político entre el gobierno federal y el SNTE.

También, en dicho Acuerdo 592 (2011), se describe que:

La última estrategia de transformación -previo a la RIEB- es la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada el 15 de mayo de 2008, entre el gobierno federal y el SNTE. Ésta se convirtió en la antesala de la RIEB, ya que estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar (p. 6).

La presente alianza va más allá cuando según el Acuerdo 592 (2011), establece “los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación” (p. 6).

La alianza, también se compromete a modernizar los planteles educativos, mejorar su infraestructura y el equipo de las escuelas para conectarlos a redes virtuales, sin embargo, las experiencias de los docentes, surgidas de la teoría emergente registradas en las entrevistas de este estudio no coincide con ella, son experiencias frustrantes para ellos.

Al iniciar el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Básica (2008), con base en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el informe de resultados de PISA, de la prueba ENLACE 2007, y diversos acuerdos secretariales, elaboró un documento de trabajo titulado “Acciones para la Articulación Curricular”. En dicho documento, se destaca que: “La Transformación Educativa planteada en el eje 3.3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, es un concepto empleado para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas [...]” (p.7).

A propósito, los siguientes objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, reflejan hasta la fecha, acciones no cumplidas:

- Objetivo 9. Elevar la calidad de la educación.
- Objetivo 10. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.

- Objetivo 11. Impulsar el desarrollo y la utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.
- Objetivo 12. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. (pp. 182-190).

En concordancia con éstos, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, establece otros objetivos más específicos que tampoco se han logrado alcanzar:

- Objetivo 1. 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.
- Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
- Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- Objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural.
- Objetivo 5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

- Objetivo 6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (pp. 11-12).

Si comparamos los anteriores objetivos con los del actual Programa Nacional de Desarrollo, y específicamente, con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, encontraremos algunas diferencias y similitudes, pero, igualmente, para desgracia de los docentes, propósitos todavía lejos de conseguir. Por ejemplo:

Capítulo III. Objetivos, estrategias y líneas de acción.

Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento. (pp. 43-73).

Cumplir con estos propósitos no es nada fácil, y menos en el corto plazo, es necesario enfrentar viejos y nuevos retos que están presentes en la educación básica. Por eso, en el documento Acciones para la Articulación Curricular dependiente de la SEB (2008), se precisa que:

Estos últimos tienen su origen, entre otras cosas, en las transformaciones que en los planos nacional e internacional han sufrido las dinámicas sociales del México de los últimos 15 años: aparición de sensibles modificaciones en el comportamiento demográfico, exigencia de una mayor capacidad de competitividad, sólidos reclamos sociales por servicios públicos eficientes y transparentes, acentuada irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en diversas actividades productivas y culturales (p. 9).

Regresando un poco al contexto internacional, el documento de la SEB anterior, menciona que en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión ampliada, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona” (p. 12). Considerando el año, son necesidades educativas básicas que deberían estarse cumpliendo en todos los países ante el umbral del siglo XXI, desgraciadamente, no ha sido así.

El mismo documento citado por la SEB (2008), refiere el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jackes Delors, el cual señala que “la educación básica tiene que

llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar, y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo” (p. 12). Eso sucedió en 1996, son cifras que evidencian la gran deuda que tiene la comunidad mundial con la población marginada, y que hoy 20 años después no ha sido resuelta.

Profundizando un poco en el informe recabado por Delors (1996), dice que:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento, estos son: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 91).

Como su nombre lo dice, son pilares de la educación que se han convertido en principios universales, en políticas educativas que guían el rumbo de las reformas propuestas en la última década, y que, considero, han venido a fortalecer el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

Visto de esta manera, todos estos objetivos y acciones del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y de la Reforma Integral, parten de estos antecedentes internacionales y de las sugerencias emitidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), derivado del análisis que del sistema educativo mexicano hicieron a través de PISA 2006.

Así, llegamos a La Reforma Integral de la Educación Básica, en donde según el Acuerdo 592 (2011):

Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (p. 6).

Para iniciar el proceso de elaboración del nuevo currículo, se han tomado como base las reformas curriculares hechas al programa de educación preescolar (Acuerdo 348), (2004); al de educación primaria (Acuerdo 494 para 1er. grado, y 540 para 6°.), (2008); y al de educación secundaria (Acuerdo 384), (2006). Con esto, se ha buscado establecer la congruencia entre los tres niveles con respecto al perfil de egreso de la Educación Básica.

La RIEB, tiene como objetivo principal, mejorar el bienestar y el desarrollo integral de todos los alumnos de educación básica, con el fin de asegurar su acceso, permanencia y egreso. Al conseguir el logro de estas necesidades básicas, la escuela estará en condiciones de lograr una institución preparada para enfrentar los retos del presente y del futuro. En ésta, como lo veremos en el siguiente capítulo, encontraremos que al docente se le sigue quedando a deber.

La situación de los docentes, la interpretan muy bien Fullan y Hargreaves (2000), cuando señalan que “los docentes tienen clara conciencia de que su tarea se ha modificado mucho en los pasados diez años, la enseñanza ya no es lo que fue, las expectativas se han intensificado” (p. 28). Por eso Tobón (2009), observa lo anterior agregando que “resulta indispensable que el docente se constituya como impulsor en los alumnos de las diferentes competencias” (p. 67). Esto justifica las reformas, y reconozco que son necesarias, lo que no se justifica es la falta de cambio en las condiciones de ellos.

Fullam y Hargreaves (2000), reiteran que “las innovaciones que se proponen como posibles soluciones en la mejora, empeoran la atención al alumno provocado por la saturación y la sobrecarga, no la hacen más manejable, al contrario la dificultan. Las soluciones fragmentadas llegan a ser el problema número uno” (p.30). En mi experiencia por las escuelas así lo he observado, para lidiar con el trabajo educativo normal y la incorporación de una reforma, se necesita gran talento y liderazgo por parte del director, y luego, de los docentes, una buena organización, que permita sobrellevar las actividades extras sin limitar el tiempo de clases.

El desafío es grande, Perret (2013), así lo considera, “el rol del docente es sólo menos importante que el del papá o la mamá, en la vida de un ser humano, sobre todo cuando somos niños y adolescentes” (p. 25). “Los maestros educan para el presente y el futuro, por ello es fundamental que estén plenamente actualizados” (p. 25). Gran reto, ya que, como lo marcan posteriores evidencias, la atención a los docentes con respecto a la reforma, no es siempre la más adecuada.

Rodríguez (2014), también caracteriza la situación actual de los docentes:

Hoy en día, no son buenos tiempos para los docentes, se les responsabiliza de los malos resultados en los informes de PISA, del abandono y del fracaso escolar, pero eso es una gran injusticia, los docentes sólo tienen una ínfima parte de responsabilidad. En realidad, la culpa es de la sociedad en su conjunto, una sociedad afectada por una enorme crisis de valores. En nuestro mundo se prioriza el éxito vacío ante el reconocimiento al trabajo bien hecho, la innovación está mal vista, se busca la inmediatez, todo tiene fecha de caducidad. Estos son los valores que nuestra sociedad transmite a sus futuros ciudadanos (p. 51).

Coincido plenamente con la caracterización anterior, esto, lo refuerza Schmelkes (2014), al decir que “el papel del maestro es sumamente importante, es quien está más cercano al alumno, aunque no es el culpable del mal aprendizaje porque tenemos una desigualdad social terrible [...]” (p. 42).

Si hacemos un análisis retrospectivo, las reformas implementadas en los últimos 20 años nos revelan que no han sido las más efectivas. Entonces, ¿para qué reformar? ¿Para atender las tendencias internacionales? Hernández (2014), sugiere que “reflexionemos y analicemos constantemente; propongamos y cuestionemos partiendo siempre de nuestra experiencia. Las reformas necesitan de los profesores y su participación” (p. 37).

Considero, y a todos nos queda claro que sin ellos, no sucedería la reforma. Colorado (2013), por su parte, menciona “la necesidad de que los profesores adquieran previamente conocimientos del tema de las competencias, para poder instrumentar en su práctica educativa lo propuesto por la RIEB”. (pp. 2-3). Creo que no sólo es importante la formación en competencias del docente, sino revisar sus necesidades, desde las culturales y de formación académica hasta las materiales, su disposición y nivel de compromiso, es decir, su actitud, para poner en marcha la RIEB.

A propósito de competencias, hay una frase de Perrenoud (2004), que me parece muy descriptiva de la situación del docente, que dice:

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba imposibles, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad (p. 7).

Perrenoud (2004), hace un análisis de la situación que en aquél momento veía venir para los profesores al mencionar que “práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un escenario para un nuevo oficio” (p.7). Esta afirmación de Perrenoud resalta los grandes retos que el profesorado de hoy tiene que asumir.

Tovar (2013), también ahonda en este tema y señala que:

Cambiar la práctica docente adoptando el enfoque por competencias compromete a los docentes a un cambio profundo en su concepto de educación y en su práctica, buscando asegurar el aprendizaje de sus estudiantes y dejar de lado lo memorístico y repetitivo. Es en este punto donde los maestros presentan las mayores resistencias, dado que, a su parecer, no hay razón de cambiar todo aquello que durante años les ha dado resultado, sin percatarse que lo que ha cambiado son los estudiantes y la sociedad misma (s/p).

Y no es que el maestro no se dé cuenta del cambio que ocurre en la sociedad y en los estudiantes, son los factores socioculturales, académicos y hasta políticos los que dificultan el acceso de los docentes a las reformas.

Fortoul (2014), considera que “la RIEB, tiene en su base una concepción ética del quehacer docente: un maestro que, mediante la generación de ambientes de aprendizaje, propicia en sus estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades. Ello plantea muchos retos a los docentes y demanda diversas estrategias de formación [...]” (p. 55). Sin embargo, yo estoy de acuerdo en que la reforma exige compromisos, pero considero que los retos y demandas no son congruentes con los apoyos y capacitaciones recibidas por los docentes.

El entramado complejo de relaciones que menciona García (2012), entre los componentes de la nueva propuesta curricular, “ha sido difícilmente comprendido por los maestros, esto ha repercutido en la imposibilidad de establecer relaciones entre la planeación, la aplicación de los diversos elementos de la propuesta y los efectos de esta instrumentación sobre el logro educativo de los estudiantes” (p. 48). Por eso, insisto en que toda reforma requiere un proceso de mediano plazo, en donde el docente debe ser tomado en cuenta desde la fase de piloteo.

Por otra parte, considerando la literatura revisada de nuestro tema, sobre todo al inicio de este proyecto, eran pocos los estudios relacionados con los conocimientos, la actitud y las experiencias de los docentes que subyacen en la RIEB. Sólo el estudio mixto de García y Villalobos (2012), “aplicado a una muestra de profesores de escuelas públicas y privadas, indagó acerca de los conocimientos que tienen los docentes sobre las competencias; lo que aplican de ellas en su práctica; el apoyo que ofrecieron los libros a la etapa experimental y las principales necesidades de los maestros” (p. 12). En sí, siguen siendo pocos considerando la importancia y la trascendencia del tema que nos ocupa. El cambio en todos los niveles de educación básica, -según consideran los docentes- ha sido acelerado, sin reconocer la necesidad del tiempo en un mediano plazo que requiere todo proceso de esta magnitud.

Está también el de Gaytán (2012), quien dice que “[...] la implementación de la RIEB en la escuela primaria conlleva modificaciones en diversos ámbitos de desempeño docente que impacta directamente en su práctica educativa” (p. 1196). O el de Franco, et al. (s/a), el cual en una investigación de corte mixto encontró que hay “una débil formación conceptual de los docentes; cómo desde el punto de vista actitudinal, los maestros no se perciben como actores relevantes; y que no están preparados para hacer frente a los cambios que demanda la reforma” (p. 6). Estos anteriores juicios, son un claro ejemplo de

las necesidades que tiene el docente de tiempo y comprensión; de diagnosticar primeramente el estado situacional que prevalece en las escuelas, de tomarlo en cuenta junto con su experiencia, de no anteponer intereses políticos por encima de los verdaderos resultados educativos.

Sólo estas indagaciones y tal vez una o dos más recientes, han investigado sobre nuestro tema tratado. Sin embargo, casi ninguno ha hecho estudios exploratorios sobre cómo se sienten los docentes ante las presiones y retos que demandan las nuevas reformas; sobre sus principales necesidades materiales y de capacitación; y, en general, de sus experiencias vividas con respecto al proceso establecido durante la implantación de la RIEB.

Por lo anterior, el presente estudio, establece los principales resultados de una investigación cualitativa, bajo el tema de “experiencias profesionales docentes ante la RIEB”; en él, se establecen categorías predeterminadas –además de otras emergentes- relacionadas con las “concepciones de los docentes sobre la RIEB”; “los desafíos”, “actitudes”, y sus principales “dificultades y experiencias vividas”, que vienen a su vez, a informar a la sociedad académica principalmente, de lo sucedido en este proceso.

De las reflexiones antes mencionadas se desprende la importancia de este trabajo, de investigar y conocer cómo vivieron en realidad este proceso de transformación educativa, de documentar su formación y capacitación sobre la reforma, de sopesar sus actitudes, de describir sus principales dificultades y necesidades.

1.2 Propósito del estudio

El propósito de este tema de estudio cualitativo, es explorarlo y conocerlo, así como desarrollar teorías sobre las experiencias profesionales vividas ante la

Reforma Integral de la Educación Básica, por los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria, ubicados en los sectores 3 y 4 de la ciudad de Tepic, Nayarit. En esta fase de la investigación, las experiencias profesionales se definen como las principales situaciones que los docentes han vivido en su ámbito laboral con relación a sus concepciones, actitudes, desafíos y dificultades con respecto a la RIEB. Incola (1989), define la actitud, como “la disposición o predisposición del docentes para asumir o no, la filosofía, los nuevos enfoques y contenidos de la reforma” (s/p).

La intención principal es, describir los acontecimientos y fenómenos desde el lugar de los hechos, dialogando con los actores, preguntando y observando lo que sucede en la vida cotidiana de los docentes elegidos.

1.3 Las preguntas de investigación

Como se observa, a continuación se presentan las cuestiones principales que guiaron este trabajo. Se conforma de una pregunta principal y de cuatro secundarias, a saber:

¿Cuáles son las principales experiencias profesionales vividas ante la RIEB, por los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria?

- a) ¿Qué conocimientos sobre la RIEB, tienen los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria?
- b) ¿Cuáles son los principales desafíos que ante la RIEB, deben enfrentar los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria?
- c) ¿Cómo es la actitud y el compromiso de los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria ante la puesta en práctica de la RIEB?

- d) ¿Cuáles son las necesidades y dificultades fundamentales vividas por los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria ante el proceso de implantación de la RIEB?

1.4 Delimitaciones y limitaciones

El presente estudio, se desarrolló durante el ciclo escolar 2013-2014; el trabajo se instrumentó en los grupos de 1º y 6º grado, en ambos turnos de las escuelas focalizadas de educación primaria, correspondientes a los Sectores No. 3 y 4, con cabecera en la ciudad de Tepic, Nayarit.

El trabajo sólo se dirigió a los docentes de primero y sexto por razones de economía y estrategia, además de que con estos grados se inició la reforma y consideré que son los docentes que tienen más experiencias que contar, y situaciones que explorar, tal como se explica más ampliamente en el capítulo siguiente de esta investigación.

Existen posibles limitaciones en este tipo de estudios bajo el enfoque de la teoría fundamentada, por ejemplo, los hallazgos pueden estar sujetos a otras interpretaciones; los actores entrevistados pueden inhibirse y no informar como se espera; los actores en los eventos, por ser observados, pueden limitar su actuación. Yo en lo personal, he cuidado al máximo que estas condiciones se presenten en lo mínimo posible.

Es oportuno aclarar que dentro de este apartado, en diversos estudios y disertaciones suele iniciarse con el tema de las “definiciones de términos”. Creswell (2009), cita a Locke, et al. (2000), cuando dice que “definir los términos consiste en explicar a los lectores aquellas palabras o conceptos del estudio que probablemente no comprendan o no pertenezcan al lenguaje

común” (p. 132). A mí me parece correcta esta consideración, y adecuado explicar al lector previamente cualquier concepto que pueda no tenerlo claro.

Sin embargo, Creswell (2009), indica que “en los estudios cualitativos, debido a que el diseño metodológico es inductivo, y se desarrolla gradualmente, los investigadores definen pocos términos en el proyecto. En cambio, al final del estudio definen los términos emergidos durante la obtención de los datos” (p. 133). Yo considero pertinente ir explicando cada palabra o concepto desconocido para el lector, conforme se vaya presentando para que lo entienda mejor.

CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTOS

El presente trabajo de investigación cualitativa, se basa en un formato de tipo interpretativo-constructivista, en donde este capítulo, por su contenido, reviste de gran importancia. Los procedimientos en este estudio, son lo que la metodología en la investigación cuantitativa.

La investigación cualitativa se apoya en diferentes supuestos del conocimiento, en estrategias y métodos de obtención de datos. Por cierto, según el tipo de estrategia seleccionada, se dice que tiene una gran influencia en los procedimientos. Sin embargo, trabajos de esta clase, se caracterizan por no presentar un formato único o rígido.

2.1 Características de la investigación cualitativa

Como ya se ha dicho, y como veremos en las siguientes páginas y capítulos, este tipo de estudio es inductivo, por lo tanto, se va construyendo conforme va emergiendo la información.

Creswell (2007), define la investigación cualitativa así:

Es un proceso indagatorio de comprensión basado en las distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un cuadro holístico y complejo, analiza palabras, reporta detalladamente los puntos de vista de los informantes, y conduce el estudio en un escenario natural (p. 36).

Creswell (2009), apoyado en las ideas de Rossman y Rallis (1998), considera las siguientes características:

La investigación cualitativa se presenta en un escenario natural, el investigador va a donde esté el participante; usa múltiples métodos

interactivos y humanísticos buscando obtener credibilidad; esta investigación es emergente más que prefigurada, las preguntas de investigación pueden cambiar; es básicamente interpretativa; el investigador cualitativo observa los fenómenos de una manera holística; él se refleja y se involucra en la investigación, proyectando honestidad, apertura y comprensión; usa un razonamiento complejo, multifacético y simultáneo, así como diversas estrategias de indagación (p. 165).

Por mi parte, considero que este tipo de estudio se desarrolla con pocos casos, pero en cambio, emergen y se analizan demasiados datos que requiere de gran dedicación y compromiso por parte del investigador.

2.1.1 Asunciones filosóficas

He considerado conveniente tomar en cuenta las tres cuestiones centrales para diseñar un proyecto de investigación establecidas por Creswell (2009), las cuales son: "a) concepciones del conocimiento que asume el investigador; b) las estrategias de indagación y c) los métodos de obtención y análisis de datos" (p. 17). La primera la explico aquí, las otras dos, en los siguientes temas.

La perspectiva teórica o postura filosófica, que he elegido para este estudio es el de las "concepciones de conocimiento socialmente construido". Considero pertinente esta perspectiva del constructivismo social, porque es congruente con mi marco referencial y con la estrategia de investigación elegida que es la teoría fundamentada.

Creswell (2009), hace una pequeña historia de esta postura pues dice que "las ideas vienen de Mannheim y de los trabajos de Berger y Luckmann (1967); y más recientemente con Lincoln y Guba (2000), Neuman (2000) y Crotty (1998)" (p. 19). Se supone que estos trabajos sostienen "que los individuos buscan la

comprensión del mundo en el cual viven y trabajan. Ellos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias, dirigidos hacia ciertos objetos o cosas” (2009, p. 19).

Estos significados pueden ser variados y múltiples, Creswell (2009), profundiza en el tema al argumentar que “conducen al investigador a buscar la complejidad de los puntos de vista más que restringir los significados en pocas categorías o ideas. El propósito de la investigación es confiar lo más posible en los puntos de vista de los participantes en el estudio” (p. 20).

En este tipo de estudio Creswell (2009), observa que:

Los cuestionamientos son más abiertos para que los participantes puedan construir el significado de una situación, forjado en discusiones o en interacciones con otras personas. Frecuentemente estos significados subjetivos son social e históricamente negociados, ya que no están impresos en un solo individuo sino formados en la interacción con otros y a través de normas históricas y culturales que operan en las vidas de los individuos. De ahí el constructivismo social. Así, los investigadores constructivistas a menudo se enfocan en el proceso de interacción entre los individuos (p. 20).

Esta perspectiva teórica, reconoce que el investigador se puede centrar en contextos específicos para conocer y comprender los escenarios históricos y culturales de los participantes. Los antecedentes propios de uno como investigador influyen y modelan la interpretación que surge de experiencias personales, culturales e históricas.

El intento del investigador, entonces, según el autor anterior, “es obtener el sentido de (o interpretar) los significados que otros tienen acerca del mundo. No inician con una teoría (como en el postpositivismo) sino que ellos generan o desarrollan inductivamente una teoría o marco de significado” (p. 20). Este es

el caso del presente trabajo, que como se observará más adelante, trata de atender y desarrollar las características de esta perspectiva y de manera relacionada con el enfoque de la teoría fundamentada.

2.1.2 Supuestos y razones

Creswell (2009), se apoya en un trabajo doctoral de Miller (1992), como ejemplo para especificar las principales suposiciones relacionadas con un estudio como este y que son las siguientes:

Se supone que la Investigación cualitativa ocurre en un escenario natural, donde se presenta el comportamiento humano y los eventos; el investigador es el instrumento básico para obtener los datos; es un estudio descriptivo basado en la percepción y experiencias de los participantes; se centra en el proceso y en el resultado; es un diseño emergente en sus hallazgos que confía en el conocimiento tácito; se busca la credibilidad con base en la coherencia, perspicacia y honradez a través de un proceso de verificación (pp. 180-181).

Estos supuestos, hoy en día son válidos, gracias al desarrollo y mejoramiento de este tipo de investigación, que en los últimos años ha conseguido obtener la credibilidad suficiente para considerarla como una investigación seria y formal.

Existen otros supuestos en que Creswell (1994, 2009), cita a Crotty (1998), los cuales me parecen muy completos y por eso los menciono a continuación:

- Los significados son construidos por seres humanos en tanto ellos participan en el mundo que están interpretando.
- Los seres humanos participan en su mundo y obtienen sentido de éste con base en su perspectiva histórica y social. Así, los investigadores cualitativos buscan comprender el contexto o escenario de los participantes mediante visitas a ese contexto.

- La generación básica de significado siempre es social, surge de la interacción con una comunidad humana. Es inductivo, con la generación de significado por parte del investigador a partir de los datos obtenidos en el campo (p. 20).

Las razones por las que elegí este diseño de corte cualitativo, se derivan del propósito de contribuir al complemento del conocimiento con respecto a cómo han vivido los docentes el proceso de apropiación de la RIEB. Como dice Creswell (1994), “de que la información existente es incompleta o sesgada; de que el proceso de la reforma para los docentes todavía es inmaduro” (p. 144); pero sobre todo de la necesidad de explorar y describir el fenómeno enunciado y estar en condiciones de desarrollar una teoría.

Existen otras razones de carácter personal como son: aprender a hacer investigación cualitativa; desarrollar habilidades en la escritura literaria; hacer análisis de textos; interpretaciones subjetivas de los participantes; o romper con la estructura cuantitativa.

2.2 Estrategia de investigación cualitativa: la Teoría Fundamentada

De acuerdo con las investigaciones previas realizadas, y, en congruencia con la concepción constructivista mencionada en el actual capítulo, esta estrategia fue seleccionada para el presente trabajo porque se considera que es el enfoque que contribuye a complementar la teoría existente sobre el tema de estudio mediante la explicación del proceso; porque permite explorar en poblaciones no estudiadas; y para abordar otras variables que son valiosas para mí como investigador.

Ritzer (1993), establece que “los orígenes de la Teoría Fundamentada se encuentran en la Escuela de Sociología de Chicago y en el desarrollo del Interaccionismo Simbólico a principios del S. XX, donde sus principales propulsores fueron dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss” (pág. 86).

Según Cubillo (2002), “en el libro Bases de la investigación cualitativa, de Strauss y Corbin, se observa como Strauss tuvo una gran influencia sobre el Interaccionismo y el Pragmatismo, esto derivado de grandes pensadores como John Dewey y George H. Mead” (párr. 1). Ambas aseveraciones me llaman la atención por su antigüedad y porque bien podrían ser la base conceptual de este documento, excepto que no las conozco lo suficiente para sustentarlas.

El autor anterior agrega que “Glaser, por su parte, también sociólogo, -fue influenciado por Paul Félix Lazarsfeld-, detectó la necesidad de llevar a cabo las comparaciones con los datos, para, con esto, identificar, construir y relacionar conceptos” (párr.1). Me es relevante conocer el origen de estas acciones cuando Benjumea (2006), aduce que “los primeros trabajos que utilizaron esta metodología surgieron de estudios sobre el proceso de fallecer en hospitales” (pág. 137).

La Teoría Fundamentada, desde que se conocieron los tipos de investigación cualitativa, me resultó atractiva por sus características para ser utilizada como parte de este estudio. Strauss & Corbin (2002), la definen así: “es una metodología que relaciona datos de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, esto deriva en una teoría donde los datos están muy relacionados entre sí, entonces la teoría surge producto de la interacción de estos datos, analizados de manera científica y que serán un reflejo más preciso de la realidad que se está estudiando” (pág. 14).

Tanto el tipo de investigación como su estrategia, me resultan interesantes porque me permiten decidir la población objetivo, recabar impresiones de los involucrados, ir a profundidad y comparar la información de cada sujeto.

Creswell (2009), abona diciendo que “las dos características principales de este diseño son la constante comparación de datos con categorías emergentes y el muestreo teórico de diferentes grupos para maximizar las similitudes y las

diferencias de información" (p. 25). En efecto, la comparación constante de los datos me permite detectar las coincidencias y diferencias entre los mismos y, por consiguiente, llegar a valiosas conclusiones.

La Teoría Fundamentada, se subdivide a su vez entre lo que se conoce como la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en esta última. Glaser & Strauss (1967), explican que este tipo de teoría sustantiva es más completa, porque propicia que el investigador interactúe de forma sistemática en la recolección de los datos. Esto puede propiciar que surjan nuevas hipótesis, por lo tanto, esta teoría permite el procesamiento organizado de los datos de campo. (pág. 13).

Mientras que en la teoría formal, Fernández (2008), se identifica con "el estilo de recolección de datos y el análisis teórico, a través del cual se hace posible la construcción de hipótesis y se compara constantemente con la teoría de los datos que van surgiendo de la investigación" (s/p).

Se puede concluir, que la teoría sustantiva busca un acercamiento entre la teoría y la investigación empírica, en cambio, la teoría formal, se genera desde los datos, por eso he decidido iniciar este trabajo indagatorio desde la primera.

Las características que deben presentar según Strauss & Corbin (2002), todos aquellos investigadores que adopten esta metodología de investigación son:

- 1- Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
- 2- Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
- 3- Capacidad de pensar de manera abstracta.
- 4- Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
- 5- Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas.

6- Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo. (pág. 8).

De acuerdo con Glaser & Strauss (1967), "aunque este método es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis termina" (p. 120). Entiendo que es como una espiral, que inicia con nada o poca información, y que va creciendo conforme se avanza y profundiza en la investigación.

La Universidad Tecnológica Nacional (2011), concluye que:

El investigador debe entonces relacionar el proceso de recopilación de datos, su codificación (traducción), análisis y su interpretación de la realidad durante su investigación que refleje su carácter holístico, o sea, se refiere a la unidad con que las capacidades se manifiestan en el desempeño de las personas en el campo de la investigación cualitativa (p. 19).

Murillo (2003), señala que se deben aplicar cinco estrategias para llevar a cabo la investigación cualitativa con la metodología de la Teoría Fundamentada, estas son:

- 1- La recolección de datos y el análisis transcurren de manera concurrente.
- 2- Los datos determinan los procesos y productos de la investigación y no los marcos teóricos preconcebidos.
- 3- Los procesos analíticos suscitan el descubrimiento y el desarrollo teórico y no la verificación de teorías ya conocidas.
- 4- El muestreo se realiza con base en lo que emerge de los datos, se le denomina muestreo teórico, y sirve para refinar, elaborar y completar las categorías.
- 5- El uso sistemático de los procedimientos analíticos lleva a niveles más abstractos de análisis (p. 7).

Murillo (2003), agrega que cuando se utiliza el método de la Teoría Fundamentada, no es otra cosa más que "una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir esos mundos" (p. 8). Me queda claro que es una interpretación analítica, pero además sistemática, simultánea entre la recolección de los datos y su análisis, de un continuo ir y venir, que permite el descubrimiento y el desarrollo de nuevas teorías.

Los criterios para poder evaluar la investigación que se apoye sobre la Teoría Fundamentada parafraseando a Glaser (1978), serán entonces un ajuste, esto es, "que encaje en la experiencia de los participantes un funcionamiento que explique la mayor variedad posible, debe además existir una relevancia al fenómeno en estudio y una posibilidad de la propia teoría de modificarse, es decir, que la teoría pueda acomodarse a nuevos hallazgos" (p. 122). Es decir, se debe buscar que el método y la estrategia sean adecuados con relación al problema, para que exista una correlación y congruencia entre éstos, y así puedan retroalimentarse.

Los dos tipos de estudios de la Teoría Fundamentada más reconocidos son los procedimientos de Strauss y Corbin (1990, 1998) y el enfoque constructivo de Charmaz (2005, 2006). En los procedimientos más sistemáticos y analíticos de Strauss y Corbin, citado por Creswell (2007), "el investigador busca desarrollar sistemáticamente una teoría que explique el proceso, acción o interacción sobre un tema" (p. 65). En lo personal, ésta me parece más correcta.

El mencionado autor, "imagina la recopilación de los datos como un proceso de zig-zag, en un ir y venir al campo para recopilar la información. Los participantes están teóricamente elegidos (muestreo teórico), para ayudar al investigador a formar mejor la teoría" (p. 66). Este proceso de información, recopilación y comparación de los datos se llama "método comparativo constante de análisis de datos" (p. 66).

La segunda variante de la teoría fundamentada es el enfoque constructivista de Charmaz. Ella, mencionada por Creswell (2007), "no acepta un solo proceso o categoría central, sino que propone una aproximación constructivista social. Ésta, según Charmaz (2006), se encuentra de lleno en el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa con las directrices flexibles [...]" (p. 66). Sin embargo, Creswell confía más en Strauss y Corbin para ilustrar los procedimientos de la teoría fundamentada por su enfoque sistemático, y yo, de momento le quiero hacer caso a él.

Para finalizar este apartado, me gustaría señalar los principales procedimientos previos que se han tomado en cuenta para realizar esta investigación bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada indizados por Creswell (2007), y que son los siguientes:

- Analizar si esta teoría es la más adecuada. Se decidió en que sí, porque se usa cuando la teoría no está disponible o están incompletas para explicar un proceso y este es el caso.
- Centrar las preguntas de investigación en la comprensión de cómo las personas experimentan el proceso y la identificación de sus pasos.
- Analizar los datos tratando de atender los diferentes tipos de codificación con base en la segmentación y la creación de las categorías surgidas.
- El proceso de recolección y análisis de datos da como resultado una teoría de carácter sustantivo (p. 67).

Existe otra estructura de la Teoría Fundamentada que coadyuva a la anterior. Aquí, May (1986), comenta: "En términos estrictos, los hallazgos son la teoría misma, es decir, un conjunto de conceptos y proposiciones que los unen" (p. 148).

May (1986), continúa describiendo, bajo su óptica, los procedimientos de investigación en la teoría fundamentada:

- Las preguntas de investigación son amplias, y van a cambiar varias veces durante la recolección y análisis de los datos.
- La revisión de la literatura aquí, muestra lagunas o inclinación a los conocimientos existentes.
- La metodología evoluciona durante el curso del estudio, escribir de manera temprana plantea dificultades.
- La sección de resultados presenta el esquema teórico.
- La sección de la discusión final, analiza la relación de la teoría con otros conocimientos existentes (p. 149).

Resulta interesante lo mencionado por May, porque según ella, desde que se presenten los primeros hallazgos ya se estará teorizando aunque, considero yo, que el cierre más importante es cuando se triangula la información y se discuten los resultados.

2.3 El rol del investigador

Como ya se dijo en las características de la investigación cualitativa, ésta tiene un carácter eminentemente interpretativo. Por lo tanto, uno como investigador, ante la intensidad en tiempo y actividades de recolección de datos, se sumerge en la experiencia al lado de los participantes.

Como lo comenta Locke et al. (2000), citado por Creswell (2009), “esto lleva a una serie de cuestiones estratégicas, éticas y personales dentro del proceso de investigación cualitativa” (p. 167). Por lo anterior, el lector debe tener presente que el estudio que se está realizando, va -posiblemente- lleno de prejuicios, valores e intereses personales acerca de lo que se está investigando por parte de uno como investigador.

Por estas razones, el rol del investigador se ha cuidado haciendo las cosas correctamente. Para conseguir la autorización y el permiso para acceder a los

escenarios de la investigación, se mencionan a continuación las acciones previas realizadas para obtener el ingreso al lugar de los hechos:

- Primeramente platicué con los responsables de la CEAS (Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento) ante la RIEB en el estado de Nayarit, para informarles de la intención de este trabajo.
- Después, apoyándome en la información proporcionada por la CEAS, seleccioné las escuelas a ser tratadas por la investigación.
- Posteriormente, se hizo, por mi parte, un primer recorrido por las escuelas para hacer una presentación personal con el director, informarle del propósito de mi visita y solicitarle el apoyo y la autorización para desarrollar el estudio. Cabe señalar que el proceso de implantación de la RIEB, acaba de terminar en 2012, en donde hubo seguimiento por parte de la CEAS, por lo que tanto directivos como docentes no se sintieron extrañados con el tema.
- Obtenido el permiso del director, a la vez, en esta misma visita, platicué con los docentes de cada escuela -presuntos sujetos de investigación- para, en la misma forma, solicitarles su apoyo y autorización para realizar con ellos las prácticas propias de una investigación cualitativa (entrevistas, encuestas, observaciones), informándoles que ésta se desarrollaría en tres momentos a lo largo del ciclo escolar.
- En esta primera entrevista, se les garantizó, que la información recabada tendría un tratamiento anónimo y confidencial para proteger sus derechos y evitar herir su susceptibilidad.
- Se cuidó por parte de un servidor, la honestidad, el respeto, la formalidad y organización de este trabajo (patio trasero), para evitar dificultades con la escuela y los participantes.

2.4 Procedimientos para la obtención de los datos

En una investigación de corte cualitativo, la recolección de los datos es una de las partes fundamentales. Hernández, Fernández y Baptista (2008), señalan que “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno de ellos” (p. 583). En el caso de los seres humanos, se busca encontrar datos, percepciones, formas de pensamiento, creencias, emociones o vivencias que manifiestan los participantes de manera individual o colectiva. Éstos se recogen para ser analizados y tratar de comprenderlos con base en el marco de las preguntas de investigación.

Hernández, et al. (2008), lanzan una pregunta: “¿cuál es el instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo?” (p. 583). Los alumnos dirían la observación o los grupos de enfoque. Sin embargo, Hernández, et al. (2008), enfatizan que la verdadera respuesta es: el propio investigador. “Sí, el investigador es quien - mediante diversos métodos o técnicas- recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de los datos” (p. 583). En el presente estudio así ha sido, a mí como responsable de esta investigación me ha correspondido hacer el proyecto, planificar el trabajo, organizar las actividades, abordar a las autoridades educativas, a los directivos y docentes de las escuelas y, sobre todo, ejecutar el proyecto con base en un cronograma preestablecido.

El reto más importante de uno como investigador es introducirse al ambiente del fenómeno a investigar, integrarse hasta confundirse con los actores del hecho y, además, capturar lo que las unidades o casos señalan adquiriendo un gran sentido de comprensión del fenómeno por estudiar.

Se han seguido las indicaciones de Creswell (2009), quien dice:

Las observaciones acerca del rol del investigador establecieron el escenario para la discusión de los factores inherentes a la obtención de datos. Los pasos para la obtención de datos en esta investigación cualitativa, incluyen el establecimiento de límites para el estudio, obtención de información por medio de observaciones y entrevistas no estructuradas (o semi-estructuradas), documentos y materiales visuales, así como el establecimiento de un protocolo para el registro de información (p. 168).

Lo anterior, está previsto desde los objetivos y la delimitación del tema en el proyecto de esta investigación, además, como es natural, se hicieron ajustes y modificaciones necesarios sobre la marcha, propios de un trabajo como este.

Creswell (2009), sugiere que de manera intencional “se seleccionen participantes o sitios (o documentos o material visual) que serán la mejor ayuda para que el investigador comprenda el problema y la pregunta de investigación” (p. 169).

Y así se ha hecho, con base en los participantes y sitios mencionados por Miles y Huberman (1994), citados por Creswell (2009), los cuales son: “el escenario, los actores, los eventos y el proceso” (p. 169), se seleccionaron diez escuelas, considerando el área urbana y rural, al turno matutino y vespertino; se eligieron docentes de primero y sexto grado solamente, porque con estos grados inició la reforma y se considera que son los que mayores experiencias tienen.

En la recopilación de la información se utilizaron los cuatro tipos básicos de obtención de datos que sugiere Creswell (2009), y que son técnicas tales como:

- La observación. Con esta técnica se pretendió recabar información a través del diario de campo- sobre las conductas y actitudes de los actores en el lugar en donde se desarrollaron los hechos. Dichas observaciones se registraron de forma semiestructurada y no estructurada. También se observó de manera no participante.

- La entrevista. Estas se realizaron personalmente con los implicados y en grupos focalizados, conformados por los grupos de maestros (as) integrantes de escuelas grandes de un sector escolar. Las entrevistas se desarrollaron mediante un formato de preguntas semiestructuradas, y abiertas cuando la situación así lo permitió.
- La información documental. Este tipo de información nos permitió conocer los antecedentes del fenómeno a investigar; su filosofía y enfoque; su contenido; así como los registros y estadísticas de participación por parte de los maestros (as) en los diferentes eventos relacionados con la RIEB.
- El material audiovisual. Hoy en día este tipo de materiales es extraordinario, nos permitió conocer de manera casi viva, las experiencias y los fenómenos que no pudimos observar directamente. Por lo mismo, se aplicaron algunos equipos como la videograbadora; grabadora manual; se revisó información virtual; se observaron videos; se analizaron reportes electrónicos de la participación de profesores (as) en los diplomados.

Por considerarse importante, también se agregó la encuesta. Bajo esta técnica, se aplicaron cuestionarios a 10 docentes de la muestra básica. Esta acción permitió complementar la información recabada con los anteriores instrumentos.

El presente trabajo, tomó como base el modelo de "proyecto de seguimiento para la educación primaria", en el marco de la RIEB, implementado por la SEP, en el ciclo escolar 2008-2009. En la siguiente tabla, se observa cómo el seguimiento oficial se desarrolló con base en tres ejes, cada uno de ellos con sus respectivos temas y periodos para ser aplicados.

Dicha metodología está organizada de la siguiente manera:

EJES	TEMAS	PERIODOS	
Los alumnos y su experiencia en la escuela	Los alumnos: lo que pasa conmigo, con el maestro y en la escuela	1º.	La llegada a un nuevo curso y/o escuela
		2º.	Las experiencias de aprendizaje en las clases, la convivencia con el maestro, en el grupo y en la escuela
		3º.	Lo que aprendí y lo que me gustaría aprender
Los maestros y su práctica	Los maestros ante los nuevos programas: lo que proponen en las clases y lo que pasa en la escuela	1º.	Los nuevos programas: opiniones y primeros retos enfrentados
		2º.	Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas y soluciones propuestas
		3º.	Valoración del trabajo realizado con los nuevos programas
Los directivos y el desarrollo de su función	Lo que pasa en la organización y el funcionamiento de la escuela a partir de los nuevos programas de estudio	1º.	El funcionamiento de la escuela antes de los nuevos programas de estudio
		2º.	Las decisiones que se tomaron para la implementación de los nuevos programas de estudio y el apoyo que se brinda a los maestros
		3º.	La valoración de las implicaciones de los nuevos programas de estudio en la organización y el funcionamiento de la escuela

NOTA: El eje trabajado en esta investigación de "Los maestros y su práctica", se observa en la fila sombreada.

Como ya se dijo, esta investigación de corte cualitativo, se apoyó en el modelo de proyecto de seguimiento de la SEP, para acercarse a las escuelas y a sus actores bajo una mirada de tipo "comprensivo" es decir, en donde no se puede opinar ni sugerir, sólo observar y registrar los hechos.

En dicho estudio, se realizó un seguimiento a las escuelas seleccionadas organizado en tres etapas durante el ciclo escolar 2013-2014, a saber:

1ª. Etapa: de octubre a noviembre de 2013

2ª. Etapa: de enero a marzo de 2014

3ª. Etapa: de abril a mayo de 2014

Es importante señalar en este trabajo que, por razones de falta de recursos humanos, económicos, y también por estrategia, sólo se desarrolló el eje de “los maestros y su práctica”, considerando lo que el Documento Base de la SEP (2008) dice:

El centro de la Reforma son los alumnos que asisten a la escuela primaria; sin embargo, el actor que favorece esto es el maestro. La reforma se concreta a partir de la interpretación que el maestro hace de las propuestas curriculares según sus conocimientos, experiencias, creencias, desarrollo profesional, entre otros factores (p. 28).

Cabe aclarar que las etapas antes descritas, corresponden a cada uno de los periodos indicados en la tabla del eje en mención, y fueron aplicados sólo a un docente de primero y uno de sexto grado de cada escuela seleccionada.

También, es oportuno mencionar que, para establecer un mayor criterio de confiabilidad y validez en la información, los contenidos de cada periodo se indagaron y sistematizaron en las escuelas focalizadas, en los mismos periodos de tiempo, sin que esto deje de significar una actividad flexible, propia de este tipo de investigación.

2.4.1 Sujetos y muestreo teórico

Así como el problema a desarrollar debe tener una delimitación de espacio y tiempo, así, la población por su extensión, también tiene que delimitarse, es decir, seleccionarse una muestra. Según Glaser y Strauss, citados por Rodríguez et al. (1996), "se trata de una estrategia de selección netamente secuencial y vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de los datos de una investigación [...] asociado a la idea de generación de teoría fundamentada o teoría apoyada en los datos" (p. 20).

En términos de Glaser y Strauss (1967), citados por Rodríguez et al. (1996), el muestreo teórico es " un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente". (p. 20). El muestreo teórico sirvió a este estudio para guiar la investigación, para reconocer si es suficiente esa población escogida, o es necesario ampliarla o modificarla. Es comprensible que al inicio del trabajo, uno como investigador cuente sólo con algunas preconcepciones del tema, pero conforme éste avanza, se pueden desarrollar explicaciones y preguntas para su trabajo posterior.

Rodríguez et al. (1996), en relación a la muestra, concluyen que:

El criterio básico desde el que se realiza la selección de los grupos de comparación para desarrollar teoría es, según estos autores, su *relevancia teórica* para el desarrollo posterior de las categorías emergentes. Un nuevo caso o grupo se elige en la medida que aporta datos nuevos y significativos para explicar la hipótesis planteada hasta el momento. No es el azar ni son los atributos característicos del informante la clave para seleccionar cada nuevo informante o grupo de informantes o cada nueva institución social, lo que verdaderamente determina esa selección es la capacidad de tales

informantes para ofrecer un cambio o una manera diferente de interpretar la realidad respecto a la ya conocida” (p. 21).

Según Hernández, et al. (2008), “las muestras pueden ser de varios tipos: dirigidas y orientadas a la investigación” (p. 560). Para el presente estudio, interesa desarrollar el tipo de dirigidas que a su vez pueden ser de varias clases: de voluntarios; de expertos; de casos tipo; o por cuotas.

Para la obtención de los datos de la muestra, como ya se mencionó, se eligieron los grupos de primero y sexto grado de diez escuelas de educación primaria, -en ambos turnos, matutino y vespertino- de los sectores escolares 3º y 4º con cabecera en Tepic, pero que incluyen a otros municipios del estado de Nayarit. Los elementos participantes fueron principalmente, los docentes de estos grados y los directores (as) de las escuelas; el escenario fue la escuela; los eventos fueron: las prácticas en clase las y concepciones que tienen los docentes sobre la RIEB; los desafíos que tienen que enfrentar ante este nuevo modelo educativo; sus actitudes y experiencias sobre la misma; y el proceso se analizó según el desarrollo natural de los eventos practicados por los actores en el escenario.

2.4.2 Procedimientos de registro de datos

Previo al acceso al campo de los hechos, y con base en el proyecto de investigación, se identificaron los tipos de datos que se buscarían y, por lo tanto, los instrumentos a diseñar.

Como ya se mencionó anteriormente, se hicieron observaciones a la práctica de los docentes, las cuales requirieron de la preparación de una guía de observación.

Asimismo, se organizó de manera anticipada, la elaboración de la guía de entrevistas, que por cierto, en mi opinión, es el instrumento más importante de este tipo de investigación porque permite la interacción personal, observar el estado emocional y la actitud del entrevistado. Este instrumento se fue rehaciendo y adecuando sobre la marcha según las necesidades propias del proceso.

El hecho de laborar en los Servicios de Educación del Estado de Nayarit, me permitió tener mayor facilidad al acceso de los documentos tanto impresos como virtuales de las distintas áreas educativas como son el Departamento de Educación Primaria, las CEAS, o la Coordinación Estatal de Formación Continua.

Los materiales audiovisuales existentes, me permitieron grabar y video grabar importantes testimonios y experiencias de los docentes entrevistados, lo cual vino a enriquecer la información buscada.

2.5 Procedimientos de análisis de datos

De acuerdo con la estrategia aplicada en este estudio y el enfoque de la teoría fundamentada, el procedimiento para analizar los datos implicó estar en una reflexión y construcción constante acerca de los mismos durante todo el proceso.

El enfoque de la teoría fundamentada me obligó sistemáticamente a generar categorías, primero de tipo abierto, para luego elegir la más significativa y culminar con una explicación de las relaciones que se presentaron entre cada una de ellas. A continuación, se describe este proceso de análisis, que inició con la segmentación de la información en unidades, la codificación de la misma, terminando con el establecimiento de las diferentes categorías.

2.5.1 Las unidades de análisis

El presente estudio, por su tipo y amplitud, ha resultado bastante laborioso, por lo mismo, el análisis y clasificación de la información es preponderante. En la investigación cuantitativa, Hernández et al. (2008), consideran que “las unidades de análisis o registro, constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías” (p. 358).

Sin embargo en la investigación cualitativa es de mucha utilidad considerar a las unidades de contenido más significativas para luego categorizar. Los autores antes mencionados citan a Sánchez Aranda, quien las define como: “el cuerpo de contenido más pequeño en que se encuentra la aparición de una referencia, ya sean palabras o afirmaciones que nos interesa localizar” (p. 358).

Berelson, citado por Hernández et al. (2008), es más específico y menciona cinco unidades importantes de análisis: la palabra; el tema; el ítem; el personaje; medidas de espacio-tiempo. (p. 358). Con base en las aportaciones de estos autores, se realizó una selección de los datos y aportaciones más importantes enunciados por los participantes a través de la información vertida en los distintos instrumentos. Es importante señalar que las unidades se insertaron, en categorías y/o subcategorías, como lo veremos más adelante. Si nos preguntamos qué unidad debe seleccionarse, la respuesta depende de los objetivos y las preguntas que guían esta investigación.

2.5.2 La codificación

Codificar me fue útil para minimizar la sobrecarga de los datos; para identificar temas y patrones; además, de que puede ser empleada con muchas técnicas o métodos, entrevistas, análisis de discurso o grupos de enfoque.

Tal como señalan Hernández et al. (2008):

En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen y se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado (p. 634).

Según Strauss y Corbin, citados por Gómez (2012), “codificar representa la operación a través de la cual los datos se desglosan, se conceptualizan y se vuelven a poner juntos en nuevas formas” (p.17). Al realizar la codificación, Hernández et al. (2008) dicen que ésta tiene dos planos: “en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vínculos” (p. 634). Este proceso de seleccionar y clasificar las unidades de contenido en el presente estudio, ha sido exhaustivo, -como se verá más adelante en la tabla de categorías- inició con cinco categorías apriorísticas y terminó con tres más emergentes.

Rodríguez (2001), nos presenta una definición más clara de lo que es la codificación cuando declara que “[...] Los códigos que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a que pertenecen” (p.26).

Es importante mencionar que en el desarrollo de este trabajo se han seguido la mayoría de los pasos que Tesch (1990) sugiere, tales como: “tener un sentido del todo, ya que se leyeron todas las transcripciones varias veces; marcar el documento o texto más interesante; relacionar los temas importantes; convertir estos temas en códigos; seleccionar los temas o palabras más relevantes y transformarlos en categorías; organizar los datos de cada categoría; y recodificar como fue necesario durante el proceso (p. 142).

También, se utilizaron algunos tipos de códigos mencionados por Bogdan y Biklen (1992), como fueron: “códigos de escenario y contexto, perspectivas sostenidas por los sujetos, maneras de pensar de los sujetos [...], de procesos, de actividades, de estrategias” (p. 166). Todo esto a lo largo de las ocho categorías –cinco predeterminadas y tres emergentes- y de las 123 subcategorías, -18 predeterminadas y 105 emergentes- focalizadas. Existen otros diferentes tipos de códigos, tales como: clásicos, libres, selectivos, in vivo, o por color. También se conocen tres clases de niveles: el abierto o fundacional, el medular o relacional y el selectivo o integrativo.

Con base en el enfoque de la teoría fundamentada, a través del método de comparación constante, se realizó el análisis de la información a lo largo de las diferentes etapas. Primero, en la codificación abierta, se fueron formando las distintas categorías relacionadas con el tema a investigar. Después, en un constante ir y venir por las matrices que contienen la información, se identificó una categoría central o principal -experiencias docentes- que explica las causas del fenómeno. Al final de este proceso, se presenta un esquema donde se observan todas las categorías seleccionadas y relacionadas. Esta información se especificará más claramente en el siguiente subtema.

2.5.3 Las categorías

En la presente indagación, el proceso de categorización resultó ser un trabajo dinámico y dialéctico, bastante detallado y laborioso. Aunque el enfoque del mismo es inductivo, también se combina la deducción. Ésta se aplicó en el caso de las categorías apriorísticas, elegidas con base en los supuestos personales de un servidor, en la experiencia, en los objetivos y en el tema principal de este estudio.

Para Hernández et al. (2008), las categorías, “son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis” (p. 359). Sánchez, citado por

Hernández et al., “las define como características o aspectos que presenta la comunicación con la que estamos trabajando (en cuanto a referencias)” (p.359). Por ejemplo, “un discurso podría clasificarse como optimista o pesimista, como liberal o conservador. Un personaje de una caricatura se clasificaría como bueno, neutral o malo. En ambos casos, la unidad de análisis se categoriza” (p. 359).

En la investigación cualitativa no se encuentran definiciones claras sobre las categorías. Sin embargo, Rodríguez et al. (1996), afirman que:

La identificación y clasificación de elementos es precisamente la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido” (p. 26).

Los autores anteriores también mencionan que, “la categorización, constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de los datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico [...] la categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando esta se realiza atendiendo a criterios temáticos” (p. 26).

Se dice que las categorías pueden definirse conforme se examinen los datos, siguiendo un procedimiento inductivo, de este modo se van proporcionando categorías provisionales, que, a medida que avanza la codificación pueden irse consolidando, modificando o suprimiendo a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría. Y así fue en este trabajo, un proceso de continuo ir y venir con la información, modificando o adecuando los distintos instrumentos aplicados para obtener una mejor información.

Uno de los principios clasificatorios es que las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación, y así ha sido. Además, las categorías están alineadas en relación a los objetivos del estudio y al propio contenido utilizado. Romero (2005), cierra estas explicaciones al observar que “el procesar y organizar la información en tópicos epistémicos y contextualizados desde un problema real, se constituyen en componentes reveladores de un buen proceso de categorización que asegura la investigación. (p. 114).

Considerando lo anterior, se presenta a continuación, la tabla No. 1, con las categorías y subcategorías tanto apriorísticas o predeterminadas, como emergentes, encontradas a lo largo del diseño y el proceso de recolección de datos de esta investigación. Cabe aclarar que a las cinco categorías iniciales predeterminadas en el tema de estudio, se agregaron otras tres categorías emergentes con sus respectivas 18 subcategorías predeterminadas y 105 subcategorías emergentes, las cuales se describen en el siguiente cuadro:

CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
1.- Primeros retos enfrentados con los programas		1.1 Programas de estudio	1.1.1 Programas no acordes al contexto
		1.2 Capacitación	1.2.1 Capacitación inadecuada y deficiente 1.2.2 Materiales insuficientes 1.2.3 Asesoría y seguimiento
		1.3 Implicaciones de la propuesta curricular	1.3.1 Conocimiento de la RIEB 1.3.2 Preparación y

			<p>disposición del docente</p> <p>1.3.3 Diversidad en el ritmo de aprendizaje de los alumnos</p> <p>1.3.4 Conocimiento y uso de las TICs</p> <p>1.3.5 Uso del tiempo</p> <p>1.3.6 Falta de apoyo y cultura de los padres</p> <p>1.3.7 Trabajo colegiado</p> <p>1.3.8 Resistencia al cambio del docente</p> <p>1.3.9 Una escuela totalmente equipada</p>
<p>2.- Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas</p>		<p>2.1 Dificultades</p>	<p>2.1.1 Los materiales educativos de la SEP, no llegan a tiempo</p> <p>2.1.2 Desconocimiento y no comprensión de los programas</p> <p>2.1.3 Dificultades para hacer una correcta planeación</p> <p>2.1.4 Dificultad para articular los contenidos, aplicar la transversalidad</p> <p>2.1.5 Programa 2009</p> <p>2.1.6 Adecuaciones curriculares</p> <p>2.1.7 Discordancia</p>

			<p>entre programas y libros</p> <p>2.1.8 Problemas socioeconómicos de los alumnos</p> <p>2.1.9 Falta de infraestructura y medios electrónicos</p> <p>2.1.10 Asignaturas sencillas y difíciles</p>
		<p>2.2 Estrategias de solución</p>	<p>2.2.1 Alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>2.2.2 El apoyo de los compañeros y la profesora de educación especial</p> <p>2.2.3 El apoyo del director, de los ATPs</p> <p>2.2.4 La comunicación constante con los padres de familia</p> <p>2.2.5 Conocer bien el programa, documentarse, investigar en internet, comprar materiales</p> <p>2.2.6 El trabajo en reuniones de Consejo Técnico</p>

		<p>2.3 Desarrollo personal y profesional</p>	<p>2.3.1 El logro de los Aprendizajes esperados en 2009, y de los estándares en 2011</p> <p>2.3.2 Temor a lo desconocido, la base es renovarnos, un reto</p> <p>2.3.3 Disposición y empeño del docente, inconforme pero comprometido</p> <p>2.3.4 Mejoramiento constante</p> <p>2.3.5 Presión por el contexto</p> <p>2.3.6 Es un proceso, no reforma al vapor</p> <p>2.3.7 Capacitación suficiente</p> <p>2.3.8 Proceso de reforma malo, no contextualizado, con errores, desorganizado, irregular</p> <p>2.3.9 El cambio frecuente de modelos, reformas, drástico</p> <p>2.3.10 Consultar al docente, retomar lo bueno de planes anteriores</p> <p>2.3.11 Parte de un</p>
--	--	--	--

			<p>plan experimental generalizado</p> <p>2.3.12 La utopía general del sistema, nos ofrecen una cosa y luego nos cambian por otra</p> <p>2.3.13 Al principio, resistentes al cambio, ahora, abiertos a la innovación</p> <p>2.3.14 Saturación de alumnos</p>
3.- Valoración del trabajo realizado	Opiniones de los docentes	3.1 Acercamiento a los programas de estudio	<p>3.1.1 La reforma ha vuelto al docente más activo; investigador</p> <p>3.1.2 Atención especial a la lectoescritura en primer grado</p> <p>3.1.3 En 2009, programas más completos, explícitos; en 2011, más compactos, pero más vinculados entre asignaturas</p> <p>3.1.4 Programas con nivel elevado para los alumnos</p> <p>3.1.5 Articulación parcial de las</p>

			<p>asignaturas</p> <p>3.1.6 Cambio en la planeación</p> <p>3.1.7 Trabajo con el programa 2009, el 2011 no porque los libros no van acorde</p> <p>3.1.8 Programas para diferentes contextos</p> <p>3.1.9 2011, incongruencia entre programas y libros</p>
		<p>3.2 El uso dado a los nuevos programas</p>	<p>3.2.1 Elementos que dan certeza en los programas</p> <p>3.2.2 Elementos que generan dudas en los programas</p> <p>3.2.3 Logros con los programas</p> <p>3.2.4 Cambios urgentes en los programas</p> <p>3.2.5 Los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, los estándares</p> <p>3.2.6 La transversalidad, el uso de los enfoques</p> <p>3.2.7 Alumnos más despiertos,</p>

			<p>investigadores y reflexivos ante un problema, conocedores de su entorno y de sus valores</p> <p>3.2.8 programas más específicos, adecuados al contexto, con más sugerencias didácticas y menos contenidos</p> <p>3.2.9 Corregir errores entre libros y programas</p>
		<p>3.3 La forma en que organizó el curso</p>	<p>3.3.1 La planeación</p> <p>3.3.2 Aciertos en la planeación</p> <p>3.3.3 Necesidades para mejorar la planeación</p> <p>3.3.4 Los enfoques, los aprendizajes esperados, los estándares, los proyectos</p> <p>3.3.5 Conocer las necesidades de los alumnos</p> <p>3.3.6 Seguir conociendo más el programa</p> <p>3.3.7 Mejorar la evaluación</p>

			<p>3.3.8 Más capacitación sobre planeación</p> <p>3.3.9 Adecuaciones curriculares</p> <p>3.3.10 Manejo de las TICs</p> <p>3.3.11 Más tiempo y material</p>
		3.4 La evaluación	<p>3.4.1 Estrategias de evaluación</p> <p>3.4.2 Asignaturas complicadas de evaluar</p> <p>3.4.3 Desempeño de los alumnos</p> <p>3.4.4 La observación, la autoevaluación, exámenes guiados, el registro, portafolio, trabajos, lista de cotejo</p> <p>3.4.5 Asignaturas difíciles de evaluar –F. Cívica, Español, Matemáticas, -en primero- ... Historia, Español, Geografía - en sexto-</p> <p>3.4.6 Alumnos excelentes, otros necesitan apoyo</p>
	Opinión de los materiales	3.5 Los materiales	3.5.1 Materiales no hay, son escasos;

			<p>incompletos, a destiempo, sólo los libros</p> <p>3.5.2 Necesidad de equipo tecnológico en el aula.</p> <p>3.5.3 Decepción, frustración docente</p>
		3.6 Experiencias	<p>3.6.1 Valoración de la participación docente con los nuevos programas</p> <p>3.6.2 Principales retos</p> <p>3.6.3 La actitud frente a la reforma</p> <p>3.6.4 Crecimiento profesional</p> <p>3.6.5 Participación, al principio con resistencia, incertidumbre</p> <p>3.6.6 Trabajar sin material, los padres de familia –retos-, la planeación</p> <p>3.6.7 La vinculación de algunas asignaturas</p> <p>3.6.8 Actitudes al principio de molestia, estrés; de resistencia, después; actitudes buenas, positivas... de</p>

			<p>paciencia y tolerancia</p> <p>3.6.9 Trabajo experimental, de aprendizaje continuo</p> <p>3.6.10 Valoración del trabajo -de regular a bueno-</p>
4.- El maestro	Observaciones a su práctica docente	<p>4.1 La relación maestro-alumno</p> <p>4.2 El tránsito de una asignatura a otra, las vinculaciones</p> <p>4.3 Las experiencias de aprendizaje</p> <p>4.4 Las reacciones de los alumnos ante las experiencias de aprendizaje</p> <p>4.5 El uso de los materiales distribuidos por la SEP</p>	<p>4.1.1 Relación de confianza, comunicación y respeto</p> <p>4.2.1 El trabajo bajo el enfoque de la reforma</p> <p>4.2.2 El trabajo tradicional</p> <p>4.3.1 Acciones del docente, acciones del alumno</p>

<p>5.- La nueva propuesta curricular</p>		<p>5.1 Organización del programa</p>	<p>5.1.1 Opiniones de los docentes con respecto a los programas 5.1.2 La interacción y la reflexión que propician los proyectos 5.1.3 Falta de medios electrónicos, libros de matemáticas y materiales didácticos adecuados –dificulta- 5.1.4 Discordancia entre libros y programas 2011 5.1.5 El apoyo de los padres 5.1.6 Las investigaciones 5.1.7 El enfoque de las matemáticas 5.1.8 El trabajo colectivo tripartita 5.1.9 El aprendizaje 5.1.10 Necesidades de tiempo</p>
--	--	--------------------------------------	--

Tabla No. 1

Como se puede observar en el cuadro anterior, aquí se presenta el esquema resultado del proceso de codificación hecha en sus diferentes tipos así como la categorización respectiva.

En él, se encuentran las categorías de información abierta, apriorísticas y emergentes con sus respectivas subcategorías; después, derivado de ese continuo ir y venir, de la revisión exhaustiva de los datos, decidí seleccionar una categoría general, que englobe a las demás y que a la postre, se convirtió en el título de este trabajo, esa fue la categoría que lleva por nombre “valoración del trabajo realizado”, y más específicamente la subcategoría de “experiencias”, en donde se resume principalmente la valoración que los docentes hacen de su participación en este nuevo proceso de reforma, sus principales retos asumidos, su actitud frente a la reforma y su crecimiento profesional.

En este esquema anterior, también se observa perfectamente cómo la presente investigación delata la relación entre las principales categorías; cómo la nueva propuesta curricular enfrenta a los docentes con nuevos retos, y, por lo tanto los lleva a tener dificultades, cómo sus actitudes son de resistencia y molestia al principio, pero con el paso del tiempo, el docente reconoce la necesidad de incorporarse a la reforma y asume su responsabilidad con mejor actitud y hasta entusiasmo. Estas situaciones se explicarán más ampliamente en los siguientes capítulos.

2.6 Estrategias para validar hallazgos

Aunque en la investigación cualitativa, la confiabilidad y validez no tiene las mismas implicaciones que en la investigación cuantitativa, siempre será importante cuidar la organización y sistematicidad de la investigación.

Por ejemplo, en el presente estudio, se aplicaron instrumentos en cinco momentos a lo largo de un ciclo escolar; en los tres primeros momentos se aplicaron las entrevistas, en un cuarto momento se hicieron observaciones a la práctica del docente, y en un quinto momento se aplicó el cuestionario. Estos distintos instrumentos fueron aplicados en la misma etapa a los docentes ya

mencionados en temas anteriores, esto para apoyar la validez de la que se habla.

Se utilizó el mayor tiempo posible en la recolección de los datos, buscando la profundidad y credibilidad, por eso, se hicieron tres entrevistas en tres distintos periodos a lo largo del ciclo escolar. Este continuo ir y venir en la investigación permitió que los participantes verificaran la congruencia del trabajo realizado por uno.

También se evitó mezclar prejuicios personales con la información obtenida de los participantes, lo cual refleja honestidad de parte nuestra en este trabajo.

La información discrepante encontrada sobre el tema, está incluida en el documento porque se reconoce que en todo proceso existen coincidencias y diferencias, esto se ha hecho para reflejar la veracidad de esta investigación. A la vez, se tuvo contacto frecuente de cruce de información con el equipo estatal de la CEAS, esto para mejorar la interpretación de la información y presentar un informe más completo.

“Confiabilidad, autenticidad y credibilidad”, son términos que Creswell (2009), utiliza para hablar de la validez de los hallazgos encontrados en una investigación como esta (p. 178).

CAPÍTULO 3. HALLAZGOS PRELIMINARES

Después de un largo proceso indagatorio mediante la aplicación de los diversos instrumentos ya mencionados, de leer y analizar cuidadosamente todas las transcripciones capturadas en matrices, y de presentar cronológicamente las categorías y subcategorías más significativas encontradas a lo largo de toda la investigación, estoy en condiciones de presentar los primeros resultados encontrados.

Miles y Huberman (1984), citados por Creswell (2009), "ubican la importancia de crear una exposición de los datos y sugieren que el texto narrativo ha sido la forma más frecuente para esta exposición de los datos de una investigación cualitativa" (p. 185).

En este caso, yo primero presento los principales hallazgos de manera cruda en un cuadro simple, por separado, la información resultante de los docentes de primero y de los de sexto, para luego, en otro texto narrativo, hacer el análisis descriptivo correspondiente.

3.1 Presentación de los resultados

La tabla No. 2, que a continuación se presenta, incluye los resultados de los principales hallazgos encontrados, derivados del análisis de ocho categorías, - cinco predeterminadas y tres emergentes-, y 123 subcategorías, -18 predeterminadas y 105 emergentes-, esto, con base en 60 entrevistas realizadas a 20 docentes de primero y sexto grado, en tres distintos momentos del ciclo escolar 2013-2014, así como diez observaciones realizadas a igual número de prácticas docentes y diez cuestionarios auto aplicados a otros tantos maestros.

APLICACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA. RESULTADOS

1ª. Categoría: Primeros retos enfrentados con los programas

Subcategoría 1.1 Programas de estudio

1.1.1 Programas no acordes al contexto (subcategoría emergente)

Hallazgos encontrados 1er. grado	Hallazgos encontrados 6º. Grado
<p>Después de recabar las opiniones y aportaciones de los docentes, se encuentra que:</p> <p>Las maestras y maestros hacen un clamor general al pedir que no se les compare con otros países, que los programas no están adaptados al contexto de sus alumnos (rural, urbano marginado).</p> <p>Reconocen que los nuevos programas les permiten proponer nuevas estrategias, que los alumnos investiguen –aunque las autoridades no les dotan de las herramientas tecnológicas suficientes, como lo veremos en otra subcategoría- y tengan conciencia del cuidado del medio ambiente; los cambios inherentes a la reforma los han inducido a trabajar más en equipo entre alumnos, padres de familia y maestros.</p> <p>Sin embargo, en contraparte, los docentes comentan que dichos programas están muy generalizados, que no se le da importancia a la gramática, que la lecto-escritura no se encuentra integrada a la currícula de este grado, y, sobre todo, que hay fuertes desajustes al no haber congruencia entre los programas y los libros.</p>	<p>En este grado, la mayoría de los maestros observa un programa previsto para desarrollar proyectos, en que se espera un niño preparado para realizarlos, en donde se abarcan todos los ámbitos de la escuela; destacan el desarrollo de las competencias, aún para aquellos alumnos con capacidades diferentes; algunos docentes opinan que los programas son acorde a los intereses del niño, al contexto, que parten de los saberes previos, aunque dejan muy abierto el margen para planificar.</p> <p>Enfatizan la importancia del uso de la transversalidad y que mediante el trabajo por proyectos se engloban todas las asignaturas.</p> <p>Otros docentes mencionan que los cambios son buenos, que ahora el aprendizaje ya no es tan metódico, pero señalan que no se adecuan al contexto, que deben hacerse ajustes, ya que hay situaciones que no son aptas para el alumno.</p> <p>Hallazgos encontrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra un programa preparado para desarrollar proyectos pero que

Hallazgos encontrados:

- Los docentes señalan que los programas son copia de otros países, que no están adaptados al contexto de los alumnos, con los consiguientes problemas y consecuencias negativas en el aprendizaje.
- Los nuevos programas son más abiertos, permiten a los docentes proponer sus estrategias, ser más investigadores, tanto alumnos como maestros, pero no están respaldados con el apoyo de equipo tecnológico y redes de internet en todas las escuelas.
- El desconocimiento de la reforma, ha inducido a docentes y alumnos a unirse y a trabajar en equipo, desarrollando un trabajo más colaborativo.
- Los docentes observan que, los programas, de tan abiertos, están muy generalizados, que no se le da la importancia a la gramática -aún en este grado-; la lecto-escritura no se desarrolla a través de la currícula de primer año.
- Hay graves errores de engarce y congruencia entre los libros y los programas.

no le ofrece en la práctica las condiciones para desarrollarlos.

- Destacan un programa que desarrolla las competencias, de acuerdo a los intereses del alumno, que parte de los saberes previos, pero no siempre acorde al contexto.
- Un programa muy abierto para planificar, que dificulta la transversalidad. Esto implica invertir mucho tiempo.
- Agregan que los cambios son buenos, que el aprendizaje es más activo - aunque con fuertes resistencias al inicio como veremos en evidencias más adelante-
- Insisten en que muchas partes del programa no se adecuan al contexto, que es necesario hacer ajustes. Se repite la observación de los docentes de primer grado en lo referente a los errores entre libros y programas.

<p>1ª. Categoría: Primeros retos enfrentados con los programas</p> <p>Subcategoría 1.2 Capacitación</p> <p>1.2.1 Capacitación inadecuada y deficiente (Subcategorías emergentes)</p> <p>1.2.2 Materiales insuficientes</p> <p>1.2.3 Asesoría y seguimiento</p>	
Hallazgos encontrados 1er. grado	Hallazgos encontrados 6º. Grado
<p>En esta subcategoría que concierne a capacitación, de acuerdo con las entrevistas practicadas, se observa que casi todos los docentes recibieron la capacitación -en una escuela no-, aunque para unos fue buena, para otros regular y para otros mala.</p> <p>En general, mencionan la insuficiente preparación de los capacitadores, y sobre todo enfatizan mucho la falta de apoyo y seguimiento durante la puesta en práctica de esta reforma.</p> <p>A pesar de recibir los principales materiales, indican que les faltó más tiempo de capacitación, para realizarla bajo un proceso, ya que no les fue fácil comprender los enfoques al principio.</p> <p>Algunos docentes no recibieron la capacitación en tiempo y forma por estar en otro grado cuando se dio la de primero o sexto.</p> <p>Agregan que se les deja solos, que sienten que les hace falta capacitarse más sobre planes y programas.</p> <p>Hallazgos encontrados:</p>	<p>En esta subcategoría de capacitación, en 6º. grado, los docentes se caracterizaron por recibirla de parte del ATP de la zona, algunos la recibieron en un diplomado, otros en los tres, en distintos periodos de tiempo. Casi siempre en poco tiempo. La capacitación no fue suficiente ni adecuada.</p> <p>Esta última situación propició que muchos temas fueran vistos de manera insuficiente, generando grandes vacíos de conocimiento en el docente.</p> <p>Por lo anterior, los maestros se han reunido en equipo, y por iniciativa propia, investigar y conocer más los programas.</p> <p>Hallazgos encontrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitaciones en cascada propiciando enajenamiento de la información. Esto propició poca comprensión de los docentes. - Poca preparación de los capacitadores y poco tiempo para analizar los temas, igual a capacitación deficiente. Como consecuencia no se logra un

<ul style="list-style-type: none"> - En general, no se recibió una buena y suficiente capacitación. Esto implica que el desarrollo y aplicación de los programas no sea efectivo. - La capacitación -como siempre- se realizó en cascada, propiciando que los capacitadores últimos no estuvieran bien preparados. Esto redundó en la calidad y suficiencia de la capacitación. - Existe un punto clave en todo nuevo proceso, este es la asesoría y el seguimiento. Aquí no sucedió. - Los materiales no estuvieron presentes en tiempo y forma. Al inicio de la reforma los libros llegaron en el mes de enero. Así no se puede avanzar. - Toda reforma implica un proceso de mediano plazo, puesta en marcha en condiciones adecuadas, con todos los materiales a tiempo, bajo un proceso de comprensión, adaptación, convencimiento de los profesores. Aquí sucedió todo lo contrario. 	<p>conocimiento a fondo de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo una docente -de los entrevistados- que fue elegida para capacitar tuvo -por lo mismo- mejores condiciones para aprender los contenidos básicos de la reforma. Con esto se demuestra que con una buena capacitación en tiempo y forma, y con los materiales a la mano, los resultados serán mejores. - El mayor tiempo dedicado a la capacitación, el apoyo y el seguimiento, siguen siendo los puntos clave para obtener mejores resultados en estos nuevos procesos. - La convicción y responsabilidad del docente, y una pertinente puesta en marcha de planes y programas por parte de las autoridades, son factores insustituibles para conseguir el éxito deseado para esta reforma.
---	---

1ª. Categoría: Primeros retos enfrentados con los programas

Subcategorías 1.3 Implicaciones de la propuesta curricular

- 1.3.1 Conocimiento de la RIEB (Subcategorías emergentes)
- 1.3.2 Preparación y disposición del docente
- 1.3.3 Diversidad en el ritmo de aprendizaje de los alumnos
- 1.3.4 Conocimiento y uso de las TICs
- 1.3.5 Uso del tiempo
- 1.3.6 Falta de apoyo y cultura de los padres
- 1.3.7 Trabajo colegiado
- 1.3.8 Resistencia al cambio del docente
- 1.3.9 Una escuela totalmente equipada

Hallazgos encontrados 1er. grado

En esta 3ª. Subcategoría, se concluye que es necesaria más preparación y capacitación de los docentes sobre programas de estudio; el apoyo indiscutible de los padres de familia ante esta nueva situación, el suministro de materiales didácticos y la instalación de las nuevas tecnologías en todas las escuelas.

Ha implicado buscar soluciones a problemas como la diversidad de los alumnos, las diferencias del contexto y cambiar los estilos de enseñanza.

Las actividades cotidianas de la escuela influyen a veces para bien y a veces no, muchas veces son necesarias.

Para cumplir mejor con los propósitos de los nuevos programas requieren del apoyo indiscutible de los padres de familia; de mayor cantidad de material didáctico e instalación de las nuevas tecnologías; además necesitan

Hallazgos encontrados 6º. Grado

En esta subcategoría, los maestros de sexto grado coinciden plenamente en que la reforma inició con demasiadas resistencias de su parte, esto aunado al veto sindical del cual fueron objeto en aquél momento.

Representó una fuerte disposición al cambio en los estilos de enseñanza; prepararse mejor, conocer y aplicar las nuevas tecnologías.

Implicó informar y convencer a los padres de familia en cuanto a la nueva forma de trabajar; enfrentar las diversidades de los alumnos con sus problemas que traen de su hogar; fue necesario poner en práctica el trabajo colegiado con su consecuente uso de tiempo extra.

La mayoría de los docentes reconocen que el tiempo no les alcanza, menos cuando hay interferencias -como algunas acciones cotidianas de la escuela-, sin embargo se

capacitarse y apropiarse más del conocimiento de la nueva propuesta curricular, cuidar el uso del tiempo.

Adicionalmente los docentes han tenido que emplear más tiempo para capacitarse, para investigar, para reunirse con mayor frecuencia con los padres de familia, para trabajar con sus alumnos.

Hallazgos encontrados.

- Poner en práctica una nueva reforma, implica estar dispuesto a cambiar, conocer y dominar la propuesta curricular. (sucesivas olas contra persistentes rocas).
- Informar y convencer de la importancia de su apoyo a los padres de familia y luchar contra la diversidad de los alumnos.
- Reconocer por parte de nuestras autoridades que una reforma implica un proceso de cambio de mediano plazo; aportando todos los apoyos necesarios; que forzar este cambio es guiarlo hacia el fracaso.
- No existe en las escuelas el dominio de la dimensión estratégica organizativa, ni el cuidado del uso del tiempo.
- Los docentes no cuentan con la preparación suficiente para poner en

acepta que algunas de estas acciones son necesarias y otras hasta coadyuvan a la formación del alumno.

Los docentes manejan como principales necesidades: el apoyo irrestricto de los padres de familia; la dotación de suficientes materiales didácticos y de las nuevas tecnologías, además de mejorar la infraestructura escolar; una mejor capacitación en la planeación y evaluación, con seguimiento a los procesos.

Derivado de esta nueva propuesta, los docentes han tenido que invertir más tiempo en capacitación, en investigar lo relacionado con la reforma, trabajar más tiempo en casa - investigando, planificando-, en hacer adecuaciones curriculares y organizar mejor el uso del tiempo.

Hallazgos encontrados:

- El principal hallazgo consiste en la fuerte oposición que presentaron los maestros, pues son parte de una cultura escolar que es muy difícil de vencer, más cuando no son tomados en cuenta.
- La parte sindical influyó de manera importante en este proceso porque en ese tiempo ellos estaban en contra de la Alianza por la Calidad Educativa. - poco o mucho que no quieren los maestros y poco que no los dejan-

práctica la reforma (ni con la voluntad); tampoco cuentan con el suficiente apoyo de los padres de familia, a veces no porque no quieran, sino porque no pueden.

- Las escuelas no tienen una buena infraestructura, ni el equipo de las nuevas tecnologías necesario, vaya, ni siquiera el material didáctico suficiente y adecuado para la nueva reforma.

- Las razones anteriores y la falta de buenas condiciones en cuanto a capacitación pertinente, oportuna y apoyo de materiales, complicó demasiado en el campo de los hechos, la puesta en práctica de esta reforma.
- Los estilos de enseñanza es imposible cambiarlos de la noche a la mañana, como lo pide la reforma, los docentes cuentan ya con una cultura que arraiga sus estilos propios, esto debe ser gradual. Igual pasa con los padres de familia.
- Los docentes tienen que apelar a toda su experiencia y capacidad para enfrentar la diversidad cultural de sus alumnos, el contexto de la escuela, así como la organización y el uso adecuado del tiempo.
- Los docentes, necesitan que las autoridades educativas les apoyen en verdad para superar fuertes necesidades como la correcta y completa capacitación y superación profesional de ellos; todas las escuelas bien equipadas -en infraestructura material didáctico y en medios electrónicos-; y en la vinculación del trabajo con los padres de familia.

2ª. Categoría: Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas

Subcategorías: 2.1 Dificultades

- 2.1.1 Los materiales educativos de la SEP, no llegan a tiempo
(Subcategorías emergentes)
- 2.1.2 Desconocimiento y no comprensión de los programas
- 2.1.3 Dificultades para hacer una correcta planeación
- 2.1.4 Dificultad para articular los contenidos, aplicar la transversalidad
- 2.1.5 Programa 2009
- 2.1.6 Adecuaciones curriculares
- 2.1.7 Discordancia entre programas y libros
- 2.1.8 Problemas socioeconómicos de los alumnos
- 2.1.9 Falta de infraestructura y medios electrónicos
- 2.1.10 Asignaturas sencillas y difíciles

Hallazgos encontrados 1er. grado

En esta subcategoría correspondiente a las "dificultades" en primer grado, la mayoría de los docentes coinciden en que al inicio de la reforma tuvieron demasiadas dificultades para elaborar su planeación, ya sea por desconocimiento, insuficiente capacitación, falta de materiales, o apoyo al seguimiento.

Los docentes ante un cambio, presentan naturales resistencias, y éstas se maximizan cuando las autoridades no tienen el cuidado de poner en práctica una nueva propuesta curricular bajo las mejores condiciones. Por lo anterior se presentan los siguientes

Hallazgos encontrados:

- El primer problema encontrado fue el de la falta de materiales básicos en físico -planes y programas-, los

Hallazgos encontrados 6º. Grado

En esta subcategoría que concierne a "las dificultades", los docentes de 6º. grado, coinciden en su mayoría con lo difícil que ha sido enfrentar esta reforma, en que no hubo capacitación para elaborar la planeación y, por consecuencia, no pudieron articular las asignaturas, menos si no contaron con el material suficiente ni a tiempo.

Una minoría aduce que no le fue tan difícil comprender los programas y, por tanto, hacer la planeación.

Considerando la parte cognoscitiva y actitudinal de los docentes, después de entrevistarlos, se observan los siguientes

Hallazgos encontrados:

- En un cambio tan fuerte como lo es la reforma, se presentó una gran

<p>maestros tuvieron que acceder a páginas de internet con la problemática de que no todos dominan el uso de la computadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No recibieron una capacitación completa y suficiente, sobre todo en el ámbito de la planeación. - Esta deficiencia en la capacitación sobre planeación, propició graves problemas para articular las diferentes asignaturas y comprender el concepto de transversalidad. - Una reforma implica dotar de suficientes materiales didácticos en tiempo y forma -llegaron en enero- y sobre todo del apoyo y acompañamiento a los docentes por parte de los ATPs, cuestión que no sucedió. - Las asignaturas más complicadas para ser trabajadas fueron matemáticas y F. cívica. - Los docentes coinciden que el programa 2009 era mejor, más amplio, mejor explicado; el 2011 en cambio, viene demasiado concreto, provocando una participación más laboriosa del docente. - En esta reforma ha sido difícil combinar las estrategias de aprendizaje con las estrategias de evaluación, sobre todo considerando las adecuaciones curriculares que hay que hacer. - Sólo unos pocos docentes entrevistados, informan que no 	<p>resistencia y hasta actitudes negativas por parte de los actores, esto, producto de falta de identidad con la nueva propuesta, de información y sensibilización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se dio en tiempo y en forma una buena y suficiente capacitación, el tema de la planeación nunca se revisó ni practicó a fondo, como las necesidades en realidad lo ameritan, redundando con esto en graves fallas y omisiones en la aplicación de la reforma. - Existieron graves errores en los libros, principalmente porque no concuerdan con los programas. - Las concepciones en el trabajo por proyectos y el uso de la transversalidad no estuvieron bien cimentadas por la deficiente capacitación. - La articulación de las asignaturas y el desarrollo de la transversalidad, en un principio no se puso en práctica por no contar con el aprendizaje para hacerlo. Además la reforma siempre estará luchando contra el problema de la cultura escolar, de la costumbre, de seguir haciendo lo mismo. En la actualidad, hay maestros que ya no tienen problemas para realizar dicha articulación, porque han desarrollado esa competencia. - Para poner en práctica las nuevas propuestas, los docentes tienen que enfrentar distintas situaciones en sus
--	--

tuvieron grandes problemas con la planeación, tampoco para articular las asignaturas ni para adecuarlas a las necesidades de sus alumnos. Ellos mencionan que han recurrido a documentarse en las páginas de internet, a buscar nuevas estrategias apoyándose en sus compañeros y en su propia experiencia.

alumnos tales como: origen étnico, diversidad cultural, contexto socioeconómico, desintegración familiar, la falta de materiales, de tiempo y la cultura escolar.

- Los materiales constituyen el medio para desarrollar las actividades planeadas, si éstos no se encuentran, la actividad quedará débil, incompleta.
- La asignatura que se les hace más difícil o sencilla tratarla depende de dos principales variables: de la capacitación recibida y de las competencias desarrolladas por ellos mismos en torno a ella.
- La comprensión de los programas sigue dependiendo de variables ya conocidas, como son: sus propias competencias desarrolladas, su convicción y actitud hacia la reforma, obviamente la capacitación recibida, su ética profesional.
- Como mayor problema enfrentado a partir de los nuevos programas los maestros (as), suelen enfocar su mirada hacia enfrente, hacia el contexto socioeconómico, la falta de apoyo de los padres, la diversidad en el nivel de aprendizaje de los alumnos, la falta de materiales y medios electrónicos en la escuela, esto, es comprensible, está bien, pero también hace falta que volteen hacia adentro, hacia su interior, para revisar qué están haciendo bien y qué están haciendo mal ellos.

2ª. Categoría: Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas

Subcategorías: 2.2 Estrategias de solución

2.2.1 Alumnos con necesidades educativas especiales
(Subcategorías emergentes)

2.2.2 El apoyo de los compañeros y la profesora de educación especial

2.2.3 El apoyo del director, de los ATPs

2.2.4 La comunicación constante con los padres de familia

2.2.5 Conocer bien el programa, documentarse, investigar en Internet, comprar materiales

2.2.6 El trabajo en reuniones de Consejo Técnico

Hallazgos encontrados 1er. grado

Hallazgos encontrados 6º. Grado

En esta segunda subcategoría referida a las soluciones propuestas ante las dificultades enfrentadas, se observa que los docentes ante la adversidad, recurren a la unión, dialogando entre ellos, haciendo trabajo colegiado, acercándose a los padres de familia.

También recurren al máximo a su experiencia y a la documentación escrita y virtual. A continuación se mencionan los siguientes

Hallazgos encontrados:

- La mayoría de los docentes reconocen a sus propios compañeros como los principales apoyos para ayudarse y aclarar dudas en cuanto a la reforma.
- Las reuniones con los padres de familia se hicieron más asertivas, con clara intención, ante las nuevas prácticas didácticas a realizar con sus

Los docentes de sexto grado, en esta segunda subcategoría, coinciden bastante con sus homólogos de primer grado en cuanto a que se han reunido entre ellos y con los padres para buscar entender y conocer mejor cómo aplicar los conceptos de la reforma.

Tienen claro que el apoyo no ha sido bueno ni suficiente, y reclaman firmemente la asesoría y el seguimiento por parte de las autoridades. Por lo anterior, se expresan algunos

Hallazgos encontrados:

- Ante la falta de conocimiento y comprensión, se rescatan y comparten entre ellos sus mejores experiencias sobre la aplicación de la reforma.
- La nueva propuesta curricular, propicia un acercamiento forzado

<p>hijos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ante la necesidad, se privilegiaron las reuniones de trabajo colegiado. - La investigación se convirtió en una actividad natural, para conocer mejor los programas tanto en físico como a través del internet. - Destaca la importancia del apoyo del docente de educación especial, como especialista en el apoyo a los alumnos con capacidades diferentes. - El apoyo al seguimiento del trabajo docente es indiscutible que se sigue significando por su ausencia. 	<p>primero, y, después, grato y cordial con los padres de familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La investigación en los documentos y la búsqueda de estrategias en las páginas de internet se vuelve una práctica cada vez más asidua. - El intercambio de experiencias entre los propios compañeros se convirtió en el principal y más seguro apoyo. - Los ATPs y los padres de familia, son en segundo lugar, el principal apoyo. - Hay docentes que han optado por adquirir comercialmente materiales de apoyo de la RIEB, ante la saturación de actividades y por consiguiente, de falta de tiempo. - También, hacen hincapié, en la falta de trabajo de seguimiento a la nueva propuesta.
--	---

2ª. Categoría: Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas

Subcategorías: 2.3 Desarrollo personal y profesional

- 2.3.1 El logro de los A. esperados en 2009, y de los estándares en 2011 (subcategorías emergentes)
- 2.3.2 Temor a lo desconocido, la base es renovarnos, un reto
- 2.3.3 Disposición y empeño del docente, inconforme pero comprometido
- 2.3.4 Mejoramiento constante
- 2.3.5 Presión por el contexto
- 2.3.6 Es un proceso, no reforma al vapor
- 2.3.7 Capacitación suficiente
- 2.3.8 Proceso de reforma malo, no contextualizado, irregular, con errores, desorganizado
- 2.3.9 El cambio frecuente de modelos, reformas, drástico
- 2.3.10 Consulta al docente, retomar lo bueno de planes anteriores
- 2.3.11 Parte de un plan experimental generalizado
- 2.3.12 La utopía general del sistema, nos ofrecen una cosa y luego nos cambian por otra
- 2.3.13 Al principio, resistentes al cambio, ahora, abiertos a la innovación
- 2.3.14 Saturación de alumnos

Hallazgos encontrados 1er. grado	Hallazgos encontrados 6º. Grado
<p>En esta subcategoría del desarrollo personal y profesional, se observa, indiscutiblemente, que todo cambio de paradigma trae consigo un desarrollo en los ámbitos arriba mencionados.</p> <p>Esto no quiere decir que el cambio se presenta de manera natural y fluida, al contrario, el cambio se desarrolla a lo largo de un camino largo y sinuoso, lleno de factores</p>	<p>En esta subcategoría del desarrollo personal y profesional, los docentes de sexto grado observan un avance en su aprendizaje, pero no dejan de insistir en las fuertes irregularidades y deficiencias con que inició esta reforma.</p> <p>Consideran que se convirtió en todo un reto, que por ser el primer bloque de la reforma los tomó por sorpresa, y que han ido adaptándose</p>

en su mayoría adversos. A continuación se enumeran los:

Principales hallazgos:

- Es innegable que el desarrollo personal y profesional no se da de manera fácil ni rápida. Como en todo cambio, existen factores culturales y político-sindicales convertidos en fuertes resistencias que lo dificultan.
- La nueva propuesta curricular les ha traído nuevos aprendizajes.
- Hoy, los docentes reconocen la importancia de renovarse, actualizarse y continuar preparándose.
- Los docentes se sentían presionados, preocupados y con incertidumbre al inicio de la reforma, ahora se sienten bien, algunos satisfechos del esfuerzo realizado.
- Valoran su desempeño como bueno, sin embargo reconocen que les falta bastante por conocer los planes y programas. Algunos pocos por su parte, indican que todavía no logran articular las propuestas de la reforma ni dejar totalmente el trabajo tradicional.
- En lo personal, después de tres o cuatro años, se sienten bien, al

poco a poco al nuevo modelo educativo.

A continuación se presentan los

Principales hallazgos:

- Los docentes reconocen que hoy, se sienten mejor en lo personal-profesional, pero que al principio, sí iniciaron con muchas dudas e incertidumbres.
- Uno de los docentes entrevistados mencionó que se siente parte de un plan generalizado.
- Consideran que se han ido adaptando al nuevo modelo aunque temen que se vuelva a cambiar el programa como ya lo anuncia el actual gobierno federal. Reprueban la falta de tiempo y continuidad al proceso.
- Consideran que su trabajo ha sido bueno aunque reconocen que les falta mucho por aprender.
- Al principio, los docentes presentaron fuertes resistencias por razones culturales y político ideológicas, ahora se dicen abiertos al cambio y la innovación.
- Para ellos el principal obstáculo ha sido el contexto socioeconómico, que propicia la falta de apoyo por parte de

principio no, era mucha presión, apatía, falta de apoyo. Coinciden en que hacen lo mejor que pueden y que hace falta corregir los programas.

- El mayor obstáculo al que se han enfrentado es el del contexto, la falta de apoyo de los padres, de los materiales, especialmente los de las nuevas tecnologías, de tiempo, ya que la escuela atiende diversas tareas.
- Sobre los nuevos programas opinan que ha sido un cambio brusco, al vapor, no están de acuerdo con la estrategia de ir por etapas, por bloques, porque a algunos no les asignaron ninguna capacitación, esto por la movilidad en los grados.

Insisten mucho en que los programas no van acorde con los libros, que en algunos casos no están de acuerdo al contexto y, sobre todo, que las recomendaciones de trabajar a través de páginas virtuales no es posible porque la mayoría de las escuelas no cuentan con el servicio de internet.

los padres, también la falta de materiales, especialmente el de las TIC's.

- Opinan que este proceso de reforma presentó al inicio graves problemas de capacitación y carencia de materiales, que las estrategias de hacerlo por bloques no fue la adecuada. Sugieren que se hubiera hecho para todos al mismo tiempo para evitar desfases. Hacen una observación importantísima: a todo proceso de reforma se le debe de dar el tiempo para madurar, cosa que no han tenido.

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado Opiniones de los docentes

(categoría emergente)

Subcategoría 3.1 Acercamiento a los programas de estudio

- 3.1.1 La reforma ha vuelto al docente más activo, investigador
(subcategorías emergentes)
- 3.1.2 Atención especial a la lectoescritura en primer grado
- 3.1.3 En 2009, programas más completos, explícitos; en 2011, más compactos, pero más vinculados entre asignaturas
- 3.1.4 Programas con nivel elevado para los alumnos
- 3.1.5 Articulación parcial de las asignaturas
- 3.1.6 Cambio en la planeación
- 3.1.7 Trabajo con el programa 2009, el 2011 no, porque los libros no van acorde
- 3.1.8 Programas para diferentes contextos
- 3.1.9 2011, incongruencia entre programas y libros

Hallazgos encontrados 1er. grado	Hallazgos encontrados 6º. Grado
<p>A los docentes de primer grado, por ser pioneros en esta reforma, les tomó por sorpresa -relativamente- el cambio. Sí, fue todo un reto asumir esta responsabilidad considerando todas las irregularidades que se presentaron en todo nuevo proceso.</p> <p>Los docentes de este grado no iniciaron en tiempo y forma con la reforma en el ciclo escolar 2008-2009, por falta de los materiales -y otras circunstancias como las resistencias-.</p> <p>Por lo anterior, se mencionan a continuación los</p> <p>Principales hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio de la reforma, les fue muy 	<p>Como en los docentes de primer grado, los de sexto, enfrentaron un nuevo modelo educativo. Esto propició un choque entre la cultura y la reforma.</p> <p>Los docentes tuvieron varios pretextos para no poner en práctica la reforma en un principio, falta de materiales, de capacitación, oposición sindical, etc.</p> <p>Entre los fenómenos más destacados referente a esta subcategoría encontramos los siguientes</p> <p>Principales hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes iniciaron la puesta en

<p>complicado trabajar con todas las asignaturas por no contar con los materiales a tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coinciden en que, aunque han tratado de cumplir, le dedican atención especial a la lectoescritura. - Al opinar de los programas, ellos comparan a los de 2009-2011, no hacen referencia a los del plan 93; mencionan que los del 2009 eran más completos, con propuestas y sugerencias didácticas; los de 2011 son más escuetos. - En este mismo ámbito hay docentes que hacen aportaciones diferentes al decir: "que están desorganizados, elevados, no acordes con la realidad". - Destacan que el programa 2009 no se enfocaba a las prácticas sociales y el 2011 sí. - Respecto a la articulación, la mayoría menciona que al principio sí se les dificultó, en la actualidad sí lo hacen aunque no al cien, ni siempre. - Otros docentes aducen que con la articulación, los horarios quedan desfasados, que algunas asignaturas las han articulado y otras de plano las ven de forma aislada. 	<p>práctica de los programas con demasiada dificultad e incertidumbre, aunado a lo tardío en que llegaron - en enero-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de las docentes entrevistadas informó que está trabajando todavía con el programa 2009. - Al opinar de los programas, los docentes ya no se refieren al 93, sólo comparan el 2009 con el 2011. - Consideran al programa 2009, mejor y más completo que el actual 2011, al que ven limitado. - La gran mayoría hace hincapié, en que los programas actuales 2011, no están acordes con los libros, que traen muchos errores. - Al principio en el ciclo 2008-2009, les fue muy difícil cambiar de pronto su esquema de trabajo, es decir, hacer la articulación -ni podían ni querían hacerla- - Actualmente, siguen intentando poner en práctica la articulación, reconocen que no han podido hacerlo al cien. - Coinciden en que les falta más conocimiento y tiempo para realizarla.
--	--

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado

Subcategorías 3.2 El uso dado a los nuevos programas

3.2.1 Elementos que dan certeza en los programas

3.2.2 Elementos que generan dudas en los programas

3.2.3 Logros con los programas

3.2.4 Cambios urgentes en los programas

3.2.5 Los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, los estándares (Subcategorías emergentes)

3.2.6 La transversalidad, el uso de los enfoques

3.2.7 Alumnos más despiertos, investigadores y reflexivos ante un problema, conocedores de su entorno y de sus valores

3.2.8 Programas más específicos, adecuados al contexto, con más sugerencias didácticas y menos contenidos

3.2.9 Corregir errores entre libros y programas

Hallazgos encontrados 1er. grado

Hallazgos encontrados 6º. Grado

Esta subcategoría es rica en experiencias, los maestros de primer grado se explayan al hacer peticiones y observaciones.

Enfatizan la falta de tiempo y condiciones para que este nuevo proceso madure y fructifique.

A continuación se refieren los

Principales hallazgos:

- Después de una experiencia de cuatro o cinco años, los docentes señalan a los temas de reflexión y a los aprendizajes esperados como los elementos de los programas que les han dado certeza.
- Los elementos del programa que les dieron problemas son: lo extenso del

Como en el caso de los docentes de primer grado, esta subcategoría resulta relevante para los maestros de sexto grado, porque el uso y aplicación correcta de los programas constituye el punto fundamental del nuevo modelo educativo.

Los maestros (as) de primero y sexto grado, coinciden en su mayoría en sus fortalezas y debilidades. También en sus legítimas demandas.

A continuación se enumeran los

Principales hallazgos:

- Los principales elementos que han dado certidumbre a los docentes son: los aprendizajes esperados, los

<p>programa en algunas asignaturas; la falta de conocimiento y experiencia para aplicar la transversalidad; también para aplicar la evaluación bajo este nuevo modelo; la falta de recursos tecnológicos en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los mayores logros en español son: la adquisición de la lectoescritura; el desarrollo de los proyectos; las prácticas sociales; localizar los temas de reflexión. <p>En matemáticas: conseguir un niño (a) más crítico y reflexivo, capaz de resolver problemas de su nivel, el avance lógico.</p> <p>Sólo un docente reconoció que sus alumnos tienen problemas en matemáticas.</p> <p>En Exploración de la Naturaleza, resaltan el cuidado del cuerpo y el mayor conocimiento de su entorno, así también el cuidado del medio ambiente.</p> <p>Algunos docentes citan lo extenso de este programa, que casi no lo han visto, otros lo ha hecho muy aprisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Formación Cívica, destacan el conocimiento y la práctica de los valores, de las reglas, de sus derechos y obligaciones, el aprender a relacionarse con su comunidad. <p>Un docente mencionó que los alumnos observan la incongruencia entre lo que se les enseña y lo que viven fuera de la escuela.</p>	<p>estándares, conocer el enfoque por competencias, el trabajo por proyectos, la organización de la planeación, el uso de las nuevas tecnologías. Es prudente aclarar que esto no ha sido fácil ni rápido, ha sido parte de un proceso lento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los elementos de los programas que se le han dificultado al docente son: la articulación de las asignaturas -sobre todo al principio- la falta de tiempo, la consulta de estrategias en páginas electrónicas, el dominio de los conceptos y los enfoques. - Los mayores logros que consideran haber obtenido últimamente son, en Español: desarrollar los proyectos y alcanzar los aprendizajes esperados; mejorar la comprensión lectora; distinguir los textos literarios; avanzar en los procesos de lectoescritura. <p>En Matemáticas: desarrollar el pensamiento lógico y reflexivo, la resolución de problemas, generar confianza en los alumnos para abordar las matemáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Geografía: a ubicarse en el espacio, manejar los mapas, investigar observando videos, aprender interactuando. - En Historia: su ubicación en el tiempo, conocer los principales hechos, aplicar
---	---

<ul style="list-style-type: none"> - Lo que les urge a los docentes, es conocer más de los programas, piden que los libros sean más atractivos, un equilibrio entre los programas de 2009 y 2011, ni muy extensos ni muy reducidos. - Solicitan que se alineen los libros con los programas, sin errores. - Una petición especial y recurrente es que los programas estén contextualizados, es decir, que haya de varios niveles, o regionalizados, no estandarizados. - A los maestros (as), no les gusta que los comparen con otros países. 	<p>la línea del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Formación Cívica: el conocimiento y práctica de los valores, su aplicación a casos de la vida cotidiana. - La Educación Artística y Física casi no la atienden los docentes titulares. La trabajan otros especialistas. - Los docentes solicitan con urgencia que nuestras autoridades se apeguen más a la realidad existente. - Piden menos carga de contenidos y de materias porque el tiempo no alcanza. - Que existan programas diferenciados para aplicarlos de acuerdo al contexto en que se encuentre el alumno. - Temas que involucren más a los padres de familia. - Que se retome lo que anteriormente ha funcionado, como ficheros, libros del maestro. - Una nueva versión del Consejo Técnico, donde no se agreda al docente y sí se aproveche su experiencia.
---	---

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado

Subcategorías 3.3 La forma en que organizó el curso

3.3.1 La planeación

3.3.2 Aciertos en la planeación

3.3.3 Necesidades para mejorar la planeación

3.3.4 Los enfoques, los aprendizajes esperados, los estándares, los proyectos (Subcategorías emergentes)

3.3.5 Conocer las necesidades de los alumnos

3.3.6 Seguir conociendo más el programa

3.3.7 Mejorar la evaluación

3.3.8 Más capacitación sobre planeación

3.3.9 Adecuaciones curriculares

3.3.10 Manejo de las TIC's

3.3.11 Más tiempo y material

Hallazgos encontrados 1er. grado

Esta subcategoría nos muestra claramente las fortalezas y debilidades de la reforma, cómo el éxito o fracaso de la misma, depende de la forma y la congruencia que contenga el programa.

A continuación, se detallan los

Principales hallazgos:

- Es claro que los principales referentes, son aquellos que constituyen el fundamento, la filosofía de los nuevos programas. Primero los aprendizajes esperados, en 2009, después los estándares en 2011, el desarrollo de proyectos y de las competencias respectivas, el uso pertinente de la

Hallazgos encontrados 6º. Grado

Como se puede observar, esta subcategoría de organizar el curso a través de la planeación, evidencia -como con los docentes de primero- las carencias con las que ha nacido la reforma.

En general, los docentes de este grado coinciden con los de primero. Sin embargo presentan detalles que se enlistan en los

Principales hallazgos:

- Al igual que en primero, los docentes encuentran como principales referentes a los aprendizajes esperados, los estándares, los enfoques y los proyectos.

<p>evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con el paso de estos últimos años, los docentes encuentran como principal acierto en su planeación, el ser capaces de comprender los nuevos enfoques, desarrollar los proyectos, hacer adecuaciones curriculares. - Necesidades, es lo que más hay en un cambio, aquí no es la excepción, ellos han necesitado desde el inicio a los materiales, convencer a los padres, conocer mejor los programas mediante adecuadas capacitaciones, aprender las nuevas formas de evaluar. Ellos piden un programa más contextualizado, es decir, acorde al entorno en el cual vive el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los mayores aciertos logrados en su planeación son: hacer su propia planeación, realista, adecuada a las necesidades de sus alumnos. Aquí está la diferencia con los docentes de primero. - Necesidades para mejorar, tienen muchas, la principal: conocer mejor los programas de estudio; vencer las resistencias. El apoyo real y a tiempo de las autoridades ayudaría mucho a vencer a éstas; la dotación de materiales y, sobre todo, la instalación completa de las nuevas TICs, propiciaría mucho la mejora, a consolidar el trabajo colaborativo entre los docentes también.
--	--

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado

Subcategorías 3.4 La evaluación

3.4.1 Estrategias de evaluación

3.4.2 Asignaturas complicadas de evaluar

3.4.3 Desempeño de los alumnos

3.4.4 La observación, la autoevaluación, exámenes guiados, el registro, portafolio, trabajos, lista de cotejo (Sub. emergentes)

3.4.5 Asignaturas difíciles de evaluar –F. Cívica, Español, Matemáticas, -en primero- Historia, Español, Geografía –en sexto-

3.4.6 Alumnos excelentes, otros necesitan apoyo

Hallazgos encontrados 1er. grado

Hallazgos encontrados 6º. Grado

Esta subcategoría de la evaluación es estratégicamente importante.

Como ya se dijo, esta subcategoría de la evaluación es de gran importancia, más en sexto grado, en donde se reflejan los aprendizajes de todo un ciclo escolar.

Históricamente, el docente no ha sabido evaluar con propiedad, y sólo se ha concretado a calificar numéricamente. Sin embargo hoy, se puede considerar que se observa un buen avance en este rubro, claro que está en proceso. A continuación se presentan los

Además, en este grado el trabajo es más denso, por lo tanto, más complicado, el mayor número de materias y su complejidad, así lo determinan. Por lo anterior se presentan los siguientes

Principales hallazgos:

Principales hallazgos:

- La observación, ha sido históricamente uno de los principales instrumentos de evaluación practicados.
- Ahora se encuentran otras prácticas de evaluación que enriquecen los fundamentos para valorar a los alumnos. El desarrollo de proyectos, la bitácora o portafolio, la lista de cotejo y la autoevaluación son algunas.

- En este grado, los docentes utilizan con mayor rigor los principales instrumentos de evaluación, tales como: la observación, los trabajos realizados, la lista de cotejo, el portafolio de evidencias, el trabajo en equipo, los exámenes a libro abierto y cerrado, le dan importancia a la práctica de los valores.
- Encuentran que hoy en día, las formas

<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes todavía reconocen la existencia del trabajo conductista y tradicional, pero se dicen en proceso de alcanzar el trabajo constructivista. - Las asignaturas más complicadas de evaluar son: español, matemáticas y formación cívica. Español por la lectoescritura; matemáticas por la falta de antecedentes sólidos; y F. cívica por ser de apreciación. - Los docentes consideran a la mayoría de sus alumnos como muy buenos y buenos; reconocen que también hay algunos con rezago y con necesidades educativas especiales. - Señalan que normativamente no pueden reprobar a los alumnos en este grado, aunque algunos sí deberían. Hablan de las diferencias en el proceso de maduración del alumno (a). 	<p>de evaluar sí son distintas a las de antes, principalmente porque el programa así lo marca, porque las necesidades de los alumnos así lo requieren, porque se realiza una articulación de asignaturas. Alguien comentó que "son iguales, sólo que ahora hay que registrar".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes señalan que la mayoría de sus alumnos son buenos y algunos excelentes; aunque otros tantos no han alcanzado los estándares previstos, como es normal existen otros pocos con rezago y con necesidades educativas especiales. - Señalan que no reprobarán a ningún alumno en este grado porque "el sistema y la articulación que se realiza no se los permite", algunos merecerían reprobar por su rezago debido a las demasiadas faltas, comentaron.
--	---

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado		Opiniones de los materiales (categoría emergente)
Subcategorías 3.5 Los materiales 3.5.1 Materiales no hay, son escasos, incompletos, a destiempo, sólo los libros 3.5.2 Necesidad de equipo tecnológico en el aula. 3.5.3 Decepción, frustración docente		
Hallazgos encontrados 1er. grado	Hallazgos encontrados 6º. Grado	
<p>En este grado, esta subcategoría de los materiales es muy relevante, por las características e intereses de los alumnos de esta edad.</p> <p>Lo grave del caso, es que la actual reforma no ha provisto de los materiales suficientes a los docentes propiciando con ello un fuerte vacío académico.</p> <p>Por lo anterior, se presentan los</p> <p>Principales hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa que la RIEB, no ha provisto de los materiales necesarios y suficientes a los docentes. - Ante esta situación, los docentes han recurrido al apoyo de su escuela, de los padres y de sus recursos propios para contar con los materiales requeridos. - Los docentes consideran al material como muy importante, pues éste, permite hacer más accesible el aprendizaje a los alumnos. - En lo personal, encuentro una omisión muy grave, el hecho de que la RIEB, hasta la fecha, no haya dotado del material suficiente a los maestros (as). 	<p>En sexto grado, esta subcategoría de los materiales se significa por su ausencia, afectando gravemente el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Como en primer grado, en sexto se mencionan los</p> <p>Principales hallazgos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa la ausencia parcial o total de materiales, en donde los hay, no son suficientes ni pertinentes. - Ante esta situación, los docentes se han hecho de material con sus propios recursos y el apoyo de los padres de familia. - Los docentes, tienen en alta estima a los materiales porque los consideran de gran apoyo y utilidad, sobre todo los que son audiovisuales. 	

3ª. Categoría: Valoración del trabajo realizado

Subcategorías 3.6 Experiencias

- 3.6.1 Valoración de la participación docente con los nuevos programas
- 3.6.2 Principales retos
- 3.6.3 La actitud frente a la reforma
- 3.6.4 Crecimiento profesional (Subcategorías emergentes)
- 3.6.5 Participación, al principio con resistencia, incertidumbre
- 3.6.6 Trabajar sin material, los padres de familia -retos-, la planeación
- 3.6.7 La vinculación de algunas asignaturas
- 3.6.8 Actitudes al principio de molestia, estrés, de resistencia. Después; actitudes buenas positivas de paciencia y tolerancia
- 3.6.9 Trabajo experimental, de aprendizaje continuo
- 3.6.10 Valoración del trabajo -de regular a bueno-

Hallazgos encontrados 1er. grado

En esta conclusiva subcategoría de las experiencias, los docentes de este grado las encuentran buenas y malas.

Dentro de las principales experiencias se observan los siguientes

Principales hallazgos:

- Los docentes señalan que al principio se sintieron forzados a participar en este cambio, con molestia y resistencia.
- Con el paso de los meses esta situación fue cambiando, convirtiéndose en buena y con

Hallazgos encontrados 6º. Grado

En esta subcategoría de cierre a esta etapa titulada "experiencias", se condensan varias de las problemáticas encontradas a lo largo de esta investigación.

A continuación se presentan los

Principales hallazgos:

- Como en todo cambio, los docentes valoran su participación en esta reforma como de regular a buena.
- Al principio con muchas resistencias y temor, tomando experiencias del pasado.

<p>más disposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes consideran que el trabajo hecho con los alumnos, al principio no fue bueno, que ha ido mejorando con el paso del tiempo, mencionan que se va aprendiendo poco a poco. - El principal reto para ellos fue el saber cómo aplicar los programas, conocerlos, saber hacer la planeación, trabajar sin materiales adecuados. - Aunque en un principio la actitud de los maestros fue de molestia y de resistencia, la nobleza que les caracteriza, permitió que fuera cambiando, haciéndose cada día más positiva y constructiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dejan claro que toda reforma requiere tiempo porque es un proceso (poco a poco dicen), lo evidencian cuando dicen: "no le he agarrado al cien", "bueno pero me falta". - Señalan de manera contundente que los programas muchas veces no están acorde al contexto. - Algunos docentes valoran su trabajo como bueno, reconocen que ya no es tan rutinario. - Los principales retos y desafíos a los que se han enfrentado son: la planeación, vincular las asignaturas aplicar la transversalidad, utilizar la teoría, -no es lo mismo, dicen-, la adaptación al cambio, el trabajo colaborativo con los padres, conocimiento del programa, atender alumnos con discapacidad. - Ellos, enfrentaron la reforma primero con muchas dudas e incertidumbres, con molestia y resistencia al cambio; con el paso del tiempo, las capacitaciones y la llegada de los apoyos ha ido cambiando, asumen su responsabilidad reconociendo la importancia de sacar adelante a sus alumnos, se vuelve positiva.
---	---

APLICACIÓN DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN. RESULTADOS

4ª. Categoría : El maestro

Observaciones a su práctica docente
(categoría emergente)

Subcategorías 4.1 La relación maestro-alumno

4.1.1 Relación de confianza, comunicación y respeto
(Subcategoría emergente)

4.2 El tránsito de una asignatura a otra, las vinculaciones

4.2.1 El trabajo bajo el enfoque de la reforma

4.2.2 El trabajo tradicional

4.3 Las experiencias de aprendizaje

4.3.1 Acciones del docente, acciones del alumno

4.4 Las reacciones de los alumnos ante las experiencias de aprendizaje

4.5 El uso de los materiales distribuidos por la SEP

Hallazgos encontrados

Esta categoría de las observaciones al maestro, es importantísima en el desarrollo de esta investigación. Las subcategorías aquí incluidas, nos permiten ver, revisar y comparar las opiniones y aportaciones de los docentes, también la teoría, con la realidad.

En las prácticas observadas, encontramos los siguientes

Principales hallazgos:

- Los docentes en general, siguen una dinámica de trabajo parecida -cultura escolar-, establecen una relación de confianza, respeto y buena comunicación con sus alumnos.
- Al inicio del ciclo escolar, los docentes no tuvieron los materiales en sus manos, les llegaron tarde, esto propició un tremendo desfase y descontento entre ellos.
- A pesar de que estas observaciones se realizaron entre marzo y abril, se encontraron apenas algunas nuevas planeaciones con estrategias basadas en los nuevos enfoques de la reforma del Plan 2011.
- Por lo anterior, sólo algunos maestros empezaron a tratar de poner en práctica la

vinculación entre asignaturas, haciendo una buena transición y utilizando la articulación y el trabajo por proyectos.

- Otros docentes dijeron que sí estaban trabajando con los nuevos enfoques pero en la realidad no era así, cortando de tajo una actividad para comenzar con otra; otros de plano, recurrieron al plan 2009 con todo y sus libros.
- Algunos docentes más, sí vincularon algunas asignaturas -Español, F. cívica, C. naturales-, pero jamás lo hicieron con todas.
- Se observa también, que la asignatura de E. Artística está prácticamente abandonada -por cuestiones de falta de tiempo, aducen ellos- sólo muy de vez en cuando se trabaja.
- La Educación Física se trabaja por su maestro especialista y no se observa que éste vincule su trabajo con las demás asignaturas, sólo algunas excepciones.
- Como ya se dijo, los maestros muestran una fuerte influencia de la cultura escolar tradicional, la cual propicia que se observen rutinas de trabajo parecidas.
- Los materiales con que los docentes trabajan son escasos, sobre todos los relacionados con la reforma; ellos utilizan lo poco que la escuela les ofrece, lo poco que traen los alumnos y lo que ellos elaboran o compran.
- En general, se observa que los docentes ponen en práctica algunas actividades que propician que el alumno participe más, tanto individual como en equipo, también que investigue.
- Sin embargo, no dejan de observarse, todavía, muchas actividades rutinarias, mecánicas, sin sentido lógico ni mucho menos estratégico o reflexivo.
- Los docentes hacen su esfuerzo, motivan, coordinan y controlan las actividades, pero no tienen el conocimiento, el dominio y comprensión de los nuevos conceptos de la reforma; interactúan con sus alumnos, trabajan con los materiales que tienen a su alcance, pero el poco tiempo que tienen de haber iniciado la reforma no les permite ponerla en práctica.

- Se observa que el docente todavía impone la disciplina de manera autoritaria, -en primer grado-, haciendo trabajar al grupo de manera más pasiva que activa, los alumnos participan sólo cuando el maestro les autoriza.
- En 6° grado, se observa una relación más democrática, se privilegia el trabajo en equipo, el docente asume un rol de coordinador y moderador, esto propicia un ambiente de confianza entre ambas partes.
- Tanto el maestro como el alumno, no cuentan con materiales oficiales suficientes, sólo el programa y los libros respectivamente, además de que llegan tarde.
- Los alumnos se respetan relativamente bien entre ellos, juegan y trabajan pero sin ser críticos y analíticos.
- Cuando el docente pone en práctica una nueva actividad audiovisual o lúdica relacionada con el aprendizaje esperado, es cuando logra una reacción positiva del alumno, cuando logra que éste participe de manera más entusiasta y activa, desgraciadamente sólo en primer grado se da con más frecuencia este tipo de acciones, en sexto grado es menos frecuente.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO. RESULTADOS

5ª. Categoría : La nueva propuesta curricular

Subcategorías : 5.1 Organización del programa

- 5.1.1 Opiniones de los docentes con respecto a los programas
- 5.1.2 La interacción y la reflexión que propician los proyectos
- 5.1.3 Falta de medios electrónicos, libros de matemáticas y materiales didácticos adecuados
- 5.1.4 Discordancia entre libros y programas 2011
- 5.1.5 El apoyo de los padres
- 5.1.6 Las investigaciones
- 5.1.7 El enfoque de las matemáticas
- 5.1.8 El trabajo colectivo tripartita
- 5.1.9 El aprendizaje
- 5.1.10 Necesidades de tiempo

Hallazgos encontrados

Esta Categoría titulada "La nueva propuesta curricular" es, por su importancia, bastante amplia, de hecho a parte de la subcategoría "Organización o estructura del programa", se prevé que deben surgir otras a lo largo de este análisis.

Considerando lo anterior, se presentan a continuación, los:

Principales hallazgos:

En Español:

- Los docentes expresan que los alumnos hoy en día tienen más facilidad para adquirir habilidades para expresarse, comprender lo que leen.
- Aunque al principio, por la novedad, batallaron bastante, consideran que esta asignatura es de las que mejor se prestan para llevar a cabo la articulación, logrando con ello los propósitos del programa.
- Opinan que en la actualidad se desempeñan mejor, que los temas y contenidos son interesantes.
- Les gustaría que algunos proyectos fueran menos extensos.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- Definitivamente el trabajo colaborativo entre docentes primero, y con los padres después, les ha favorecido.
- Las reuniones de Consejo Técnico.
- Las actividades secuenciadas que permiten la investigación de los alumnos.

Aspectos que dificultan el trabajo:

- Al principio la resistencia de los maestros para participar en la reforma, así como la renuencia de los padres para apoyar.
- La falta de materiales -libros- y de recursos tecnológicos en el aula, es la principal dificultad para el desarrollo de la nueva currícula.
- La falta de tiempo por diversas causas.

En Matemáticas:

- Esta asignatura es la que menos se trabajó al principio de la reforma, esto porque los materiales llegaron muy retrasados o nunca llegaron.
- Después -siguiente ciclo-, docentes y padres asumieron el compromiso de salir adelante, empezando a lograr los propósitos del programa.
- Se inició a trabajar de manera transversal, vinculando esta asignatura con otras.
- Los alumnos comienzan a reflexionar en su aprendizaje, a buscar y encontrar el conocimiento, aunque sigue habiendo alumnos con rezago.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- Ya se empieza a aplicar el enfoque constructivista, el trabajo en equipo y la retroalimentación.
- Disposición del alumno para aprender a resolver problemas de la vida cotidiana, aunque no todos lo logran.
- El trabajo conjunto de maestros, alumnos y padres.
- Los docentes consideran que traen ejercicios muy buenos.

Aspectos que dificultan el trabajo:

- El rezago académico del alumno.
- Los problemas familiares y socioeconómicos del mismo.
- Uno interno muy importante: la falta de materiales didácticos, libros y acceso a las TIC's en

el aula.

- La falta de tiempo, el cual se pierde en otras actividades extra clase.

En Historia:

- Ha resultado interesante para los alumnos en general, en otros casos les ha producido tedio.
- Los docentes consideran que los bloques vienen cargados de teoría, extensos -en sexto grado-
- Caso contrario en primer grado, opinan que vienen pocos contenidos.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- El interés por conocer las costumbres, el hacer comparaciones con la actualidad.
- El trabajo colectivo entre padres, hijos y maestros.
- Trabajar con el Atlas, utilizar las TIC's.
- El material de enciclopedia les ha sido de gran auxilio.

Aspectos que dificultan el trabajo:

- Como ya ha sido una consigna: la falta de materiales didácticos; especialmente los libros.
- La falta de posibilidades de acceso a las TIC's en el aula, se ha convertido en una fuerte debilidad.
- En lo social, la falta de apoyo de los padres es decisiva.
- Lo extenso de los programas, pero sobre todo, se considera, la falta de una buena planificación y creatividad por parte del docente.

En Geografía:

- Existe un clamor general, de que no concuerda el libro con el programa, dificultando la organización de este aprendizaje.
- Los docentes opinan que fuera de esto, los alumnos pueden comparar las diferentes características del mundo.
- En la actualidad realizan la articulación entre asignaturas. Aunque algunos se confunden.
- Les gusta porque se relaciona con las ciencias naturales y esto les facilita la vinculación. Comentan que trae mucha información en vez de investigación.
- Los docentes de primer grado consideran que trae poco contenido.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- Es natural que el trabajo colaborativo y en equipo sea un gran apoyo.

- También, es claro que los cambios en el proceso de E-A, utilizando materiales audiovisuales coadyuve a despertar el interés de los alumnos.
- No cabe duda que la puesta en práctica de la creatividad tanto de docentes como de dicentes, facilita el trabajo.

Aspectos que dificultan el trabajo:

- Las causas son las mismas que en las anteriores asignaturas.
- Es difícil que los alumnos cumplan con el desarrollo de una investigación cuando carecen de los apoyos mencionados anteriormente.

En Ciencias Naturales.

- La relación con historia y geografía, aunado al trabajo por proyectos y los experimentos facilita y motiva el aprendizaje de los alumnos.
- Hoy en día el trabajo transversal de esta asignatura se les facilita.
- Los contenidos se les hacen atractivos tanto a docentes como a los alumnos.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- El trabajo por proyectos y los experimentos hacen más atractivas las actividades para el alumno.
- Las investigaciones -que se pueden hacer- individuales o en equipo, favorecen el aprendizaje.
- El uso de la creatividad siempre es un ingrediente especial en todo proceso.

Aspectos que dificultan el trabajo:

- Las causas son las mismas que las anteriores mencionadas en este apartado.

En Formación Cívica:

- Está estructurada para vincularse con las demás materias, facilitando la tarea del docente.
- Los docentes mencionan hacer su labor con respecto a esta asignatura pero falta el reforzamiento en casa.
- La estructura mencionada permite desarrollar la articulación.
- Los docentes trabajan el aspecto formativo con esta asignatura, fomentando los valores.
- Hay una mención especial de un docente en primer grado, quien considera el libro no apto para sus alumnos sino más bien para el maestro.

Aspectos del programa que favorecen el trabajo:

- Los docentes lo conceptúan como bueno, pues fomenta la convivencia, la participación y el diálogo.
- Consideran que favorecen la creatividad, la cooperación, los valores en general.
- Facilitan la aplicación de la transversalidad.

Aspectos que dificultan el trabajo.

- Como en otras asignaturas, la falta de los materiales, el acceso a las TICs.
- Los docentes consideran que los contenidos son elevados para los alumnos de primer grado.
- Ven falta de tiempo.
- En la casa de los alumnos no todos practican los valores vistos en la escuela, o ven lo contrario a lo estudiado encontrando una incongruencia.
- Todo esto redundando en la falta de apoyo de los padres.

En las asignaturas de E. Física y E. Artística, las escuelas que no cuentan con maestros especiales para ello, son atendidas de manera deficiente por los docentes de grupo debido a la falta de conocimiento y tiempo para ponerlas en práctica.

Comentarios adicionales:

- Los docentes señalan y observan con mucho énfasis las diferencias del contexto socioeconómico entre sus alumnos y el programa.
- Los docentes critican mucho los errores que hay en los libros y la falta de paralelismo con sus programas respectivos.
- Debaten demasiado el hecho de que los materiales no estén en la escuela en tiempo y forma.

Tabla No. 2

3.2 Análisis e interpretación de los resultados. Triangulación

Como ya se ha visto, la espontaneidad característica de los trabajos cualitativos, propicia cambios y adecuaciones a lo largo de la investigación. Uno como investigador tiene que aplicar una visión y un criterio muy amplio en el desarrollo de sus actividades indagatorias. Llega el momento en que se interna tanto en su relación con los investigados, que se identifica con ellos y con la problemática en turno, haciendo de esto un trabajo dialéctico y también comprensivo.

Bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, se realiza el presente análisis e interpretación de la información en donde según Strauss & Corbin, citados por Cubillo (2011), “[...] la teoría surge producto de la interacción de estos datos analizados de manera científica y que serán un reflejo más preciso de la realidad que se está estudiando” (s/p). Como se vio en la tabla anterior, este proceso usa múltiples fases de obtención de datos, revisando las categorías hasta la saturación. También se apoya en el enfoque hermenéutico, el cual consiste en hacer una interpretación de los resultados.

Álvarez-Gayou, citados por Fernández (2006), agrega que “una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande” (p. 1). Esto, es debido a las características de la investigación cualitativa, en donde la información se debe buscar las veces que sea necesario para darle mayor solidez a la misma.

En cuanto a la triangulación, Cisterna (2005), señala que “el proceso de triangulación hermenéutica, consiste en la acción de reunión y cruce de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 68).

Este autor, menciona que el procedimiento práctico para efectuarla recorre los siguientes pasos:

Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (2005, p. 69).

Y así lo he tratado de hacer, aclarando que sólo la última triangulación -la de resultados con la teoría existente- la presento en el siguiente capítulo. De acuerdo con lo anterior, viene a continuación, el análisis y la interpretación de la información derivado de la interacción de los datos obtenidos entre cada uno de los estamentos y los instrumentos aplicados.

Se inicia el presente análisis a partir de la siguiente pregunta:

¿Cómo han vivido el proceso de la RIEB los docentes de educación primaria?

En la primera categoría, titulada “primeros retos enfrentados con los programas”, subcategoría: “programas de estudio”, los docentes entrevistados se manifiestan con cierto dejo de dolor, de resentimiento. Afirman que “los programas son copia de otros países, que no están adaptados al contexto de los alumnos” (E-13) - entrevistado 13- . Encuentran “un programa preparado para desarrollar proyectos, pero que en la práctica, no le ofrece al niño las condiciones para desarrollarlos” (E-3). En lo personal, en estas primeras entrevistas, encontré actitudes variadas: de tristeza, de resentimiento, porque los docentes piden que “no se les compare con otros países”; también de reacciones propositivas ante la incertidumbre y la adversidad, pero las más, eran las primeras.

En otro rubro de esta misma subcategoría, los docentes reconocen que “los nuevos programas son más abiertos, permiten al docente proponer estrategias, ser más investigador tanto él como el alumno, pero no están respaldados con el apoyo de equipo tecnológico y redes de internet en todas las escuelas” (E-11). Durante el proceso de instauración de esta reforma se da una paradoja: “el desconocimiento de la misma, ha inducido a docentes y alumnos a unirse, a trabajar en equipo, desarrollando un trabajo más colaborativo” (E-15).

Los docentes, concluyen en esta subcategoría que “los cambios son buenos, que el programa prevé el desarrollo de las competencias, los intereses de los alumnos, los saberes previos, pero no siempre acordes al contexto” (E-7). Esta discordancia entre los programas y el contexto es uno de los comentarios más mencionados por los entrevistados, por lo tanto, yo considero que el desarrollo de las competencias y la atención a la diversidad de los alumnos es algo que complica mucho la adquisición del aprendizaje. Además tanto los docentes de primero como los de sexto grado enfatizan los graves errores de concordancia que hay entre los libros y los programas.

Ante este escenario encontrado en esta primera categoría-subcategoría, me permito hacer el primer alto y preguntar: ¿la SEP, realizó un verdadero diagnóstico situacional antes de iniciar esta reforma? ¿Inició en su momento un previo proceso de sensibilización? ¿Se realizaron foros de consulta para elaborar el nuevo plan de estudios? Tal vez sí, pero no los suficientes. Los docentes se manifiestan inconformes de no ser tomados en cuenta, con el pretexto de iniciar la reforma en escuelas piloto, las autoridades evitaron la información previa y la sensibilización, todo fue sobre la marcha, los docentes se sienten como “conejiillos de indias”, experimentando con ellos.

En la segunda subcategoría que se refiere a “capacitación”, los docentes señalan que “en general no recibieron una buena y suficiente capacitación” (E-11); “la poca preparación de los capacitadores y el poco tiempo para analizar

los contenidos” (E-10), (E-12); así lo señalan estos participantes; destacan “la falta de materiales para leer y conocer los programas, dicen que los libros en su momento, llegaron hasta enero de 2009” (E-13). Es importante mencionar cómo los docentes entrevistados observan la falta de seguimiento y acompañamiento a este proceso, “nos dejan solas” (E-13) aseveró una docente. Para mí, que soy profesor de educación primaria, aunque desde hace tiempo haciendo otras funciones, fue lamentable conocer de propia voz, las graves fallas en un aspecto tan importante de una reforma como lo es la capacitación.

Ante esta situación, cabe hacer un segundo alto y reflexionar: si la capacitación no es buena y pertinente; si los capacitadores no están suficientemente preparados; si no se les da el tiempo para conocer y asimilar los contenidos de los programas; si no hay acompañamiento al proceso... ¿Los docentes conocerán la reforma? La respuesta es obvia. Los maestros conocen poco o sólo lo básico de esta nueva propuesta curricular.

Pasando a la tercer subcategoría de nombre “implicaciones de la propuesta curricular”, encontramos que en ella los docentes hacen fuertes afirmaciones. Para ellos, la nueva propuesta ha implicado: “estar dispuesto a cambiar, conocer y dominar la nueva propuesta curricular” (E-3); “informar y convencer a los padres de familia de la importancia de su apoyo y luchar contra la diversidad de sus alumnos” (E-13); implica, “vencer las fuertes resistencias de los maestros, más trabajo colegiado, trabajar junto con los graves problemas familiares de los alumnos” (E-12), (E-6), (E-14), respectivamente.

Para vencer estas tendencias, los docentes tendrán que apelar a toda su experiencia y capacidad para enfrentar la diversidad cultural de sus alumnos, el contexto de la escuela, así como cambiar sus estilos de enseñanza. Las autoridades deben reconocer que una reforma es un proceso de mediano plazo.

Los docentes, necesitan que las autoridades educativas reconozcan su cultura, que son parte de un contexto social más amplio, donde intervienen otros factores que son adversos, que los convenzan, que les apoyen en verdad para que superen los fuertes rezagos en cuanto a capacitación y preparación profesional; que las escuelas mejoren su infraestructura y su equipo tecnológico, además de la vinculación del trabajo con los padres de familia.

Por lo antes descrito, se considera pertinente hacer un tercer alto para realizar las siguientes afirmaciones:

Una reforma educativa no sólo consiste en cambiar los planes y programas. Una reforma educativa no sólo requiere cambiar los libros, los enfoques, o los propósitos. Una reforma educativa implica considerar el contexto familiar del alumno, el contexto de la escuela, -infraestructura, equipo, materiales-, el contexto del docente en todos sus ámbitos, personal, profesional; es decir, el contexto educativo.

La RIEB, no debe olvidar la diversidad cultural del país, buscar la equidad y lograr la verdadera profesionalización del docente. Al principio de la reforma, se encuentra a un profesor desconcertado, con nuevos códigos lingüísticos y conceptuales, en cambio, la misma escuela. Como lo dijo Díaz (2009), en su conferencia ofrecida en la ciudad de México: “el único que le puede dar vida a la reforma es el profesor en el salón de clase”.

En la segunda categoría: “Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas”, primera subcategoría: “Dificultades”, los docentes expresan que “tuvieron fuertes problemas para elaborar la planeación, ya que este tema nunca se practicó ni se revisó a fondo durante las capacitaciones” (E-1), (E-18). La deficiencia en la capacitación sobre la planeación trajo consigo “problemas para articular las asignaturas y aplicar la transversalidad” (E-8). La misma entrevistada profundiza en el tema cuando agrega que: “se me ha dificultado

mucho, no he encontrado la forma para articular los contenidos con otras asignaturas, resultó muy confuso adaptar la planificación con los contenidos del programa”. Otros de ellos dijeron “la articulación hasta para mí es difícil, no estamos acostumbrados a hacer estas actividades, un curso no te lo dieron” (E-3); “sí hay una dificultad, es difícil darle esa ilación, es complejo lograr la transversalidad” (E-6).

Los docentes continúan comentando que “una de las dificultades más importantes fue la falta de materiales -planes y programas-, nunca han llegado a tiempo, ni de manera suficiente, aquí no hay materiales -dice-, ¡no tenemos ni el programa!” (E-3). Otro de ellos dice: “los materiales son dilatados, fuera de tiempo, no son bastos, el internet sugerido no lo tenemos a la mano, sólo los libros y el programa, no se me ha hecho llegar material alguno, lo único es lo que uno adquiere o busca” (E-17).

Está claro que si la reforma no considera la cultura del docente, que conlleva resistencia al cambio, necesidad de convencimiento; que si no hay congruencia entre lo que se dice y lo que se hace -materiales a tiempo, buenas capacitaciones y adecuado seguimiento-, se generará un caldo de cultivo que no permitirá establecer el nuevo modelo educativo.

Los docentes consideran que las asignaturas más sencillas son español y F. cívica; en cambio las más complicadas historia, matemáticas y geografía. Las primeras las consideran así por los proyectos, que facilitan la articulación, y las segundas porque son más densas en sus contenidos, aunado a que el libro de geografía no concuerda con el programa. Es importante señalar que entre mayor conocimiento y dominio del programa, menores serán las dificultades para desarrollar los contenidos de las diversas asignaturas, aunque la falta de concordancia entre el libro de geografía y el programa es imperdonable.

Agregan que el mayor problema enfrentado es “la adecuación en la planeación, la cantidad de investigaciones por hacer, la falta de apoyo de los padres, el contexto socioeconómico de los alumnos, la diversidad en el nivel de aprendizaje de los mismos, la falta de materiales y medios electrónicos en la escuela” (E-1), (E-3), (E-7), (E-17) y (E-18) respectivamente.

Con lo anteriormente expuesto por los docentes, hacemos otro alto para preguntar: ¿qué situaciones encontramos aquí?

En primer lugar, si la capacitación es deficiente y el tema de la planeación es el menos visto, el menos analizado, es lógico que el docente se encuentre en graves problemas de enseñanza, y que la articulación de asignaturas se convierta en un conflicto para ellos. Si los materiales no están en tiempo y forma, es entendible también que los maestros no puedan auto capacitarse o profundizar en el conocimiento y el análisis de los contenidos programáticos.

Los mayores problemas con que se han encontrado a partir de los nuevos programas se pueden dividir en dos tipos: a) factores internos, y b) factores externos. Dentro de los primeros se encuentran los que dependen directamente del docente, como son el conocimiento y dominio de los programas, el conocimiento y comprensión del desarrollo de la planeación, el manejo de las TIC's, el saber investigar, la falta de materiales. En los segundos, se encuentran la falta de apoyo de los padres, el contexto socioeconómico del alumno, la diversidad, una escuela bien equipada, etcétera.

Bajo este panorama, las autoridades se deben ocupar de garantizar que el docente tenga las condiciones máximas para cumplir eficientemente con el primer factor. Está claro que toda reforma educativa que busca mejorar la calidad de la educación, debe tener presente como eje principal el rol del docente. En la actualidad, se está convencido de que el desempeño docente está íntimamente relacionado con el logro educativo.

Es comprensible pues, con esta realidad, que los docentes en vez de vivir una nueva y grata experiencia ante esta reforma, vivan la peor de las pesadillas como consecuencia de tantas fallas, procesos irregulares, incompletos, deficientes, desorganizados y faltos de eficiencia y eficacia. Si a esto se le agrega la natural resistencia al cambio, por razones culturales y hasta políticas, no se pueden esperar resultados exitosos.

De la misma categoría anterior -dificultades enfrentadas-, se desprende una segunda subcategoría que se llama "Estrategias de solución", en ella, los docentes nos describen qué hicieron para resolver las dificultades que enfrentaron con la reforma: "lo primero fue conocer bien el programa, documentarme" (E-8); "Nos hemos reunido en las tardes entre compañeros" (E-4); "Al principio me reuní con mis padres de familia, y los hice reflexionar sobre la nueva forma de trabajar" (E-2); "más que todo, trabajar en colegiado, preguntar a los compañeros" (E-14). Como podemos ver, las dificultades y la necesidad unifica a los docentes, esto es algo de lo positivo que deja la reforma.

Por otra parte, en cuanto al apoyo recibido para resolver esas dificultades, los docentes mencionan principalmente las aportaciones de sus compañeros, el del ATP, y de los padres de familia.

Se observa que la mayoría de los docentes reconocen a sus propios compañeros como los principales apoyos para aclarar las dudas al respecto. La necesidad intensificó el trabajo colegiado. La investigación se convirtió en una actividad natural para conocer mejor los programas. La nueva propuesta curricular propicia un acercamiento más frecuente y asertivo con los padres de familia. Por otra parte, se detecta claramente la falta de acompañamiento y seguimiento al trabajo docente por parte de las autoridades educativas.

Es pertinente decir, que bajo este nuevo contexto educativo, a los docentes se les exige el desarrollo de nuevas competencias además de las adquiridas al inicio de su formación, y que además deben luchar con la heterogeneidad étnica, socioeconómica, y cultural de los estudiantes. Estos factores aunados a los anteriores son fuertes causantes del fracaso de una reforma.

En una tercera subcategoría identificada como “Desarrollo personal y profesional”, correspondiente a la categoría anterior, los docentes nos narran cómo ha sido este proceso en estos dos ámbitos. Es innegable que el desarrollo profesional no se da de manera fácil ni rápida, como en todo cambio, se requiere ir generando las condiciones a través de la maduración de este proceso. Los profesores entrevistados dicen que “ahorita se sienten bien, pero que al principio se sentían preocupados, nerviosos con la incertidumbre de ahora qué hacer” (E-16).

Los docentes hoy, valoran su desempeño como bueno, sin embargo, consideran que todavía les falta bastante para desarrollar con seguridad la nueva propuesta. Una de las entrevistadas ahonda diciendo: “todavía me falta, sí... me falta” (E-13). Otra de ellas agrega: “siento que voy bien, he ido innovando, atreviéndome a dejar de trabajar en la forma tradicional” (E-19).

En lo personal, actualmente los docentes se sienten bien, trabajando con la nueva propuesta, después de tres o cuatro años le han ido encontrando el sentido, reconocen que les falta mejorar mucho más, que cada día lo hacen mejor, aunque no dejan de encontrarse con algunas dificultades. La (E-8), indica que “en lo personal me siento bien, sí agregaría que he tenido dificultades para la cuestión tecnológica, es decir, las TICs”. Por su parte, la (E-1), manifiesta que “bien, es algo nuevo, no nos dejan otra más que uno estudie, que vayamos al día”. Hay otros entrevistados que complementan lo anterior al decir que “hacen todo lo posible por desarrollarlo mejor, que van encaminados, aunque falta mucho corregirle a los programas” (E-11), (E-13).

En el mayor obstáculo enfrentado para aplicar los nuevos programas, los maestros (as), son contundentes. Priorizan diciendo: la falta de materiales en tiempo y forma; capacitación suficiente; el apoyo de los padres; la falta de tiempo y el recurso de las TICS. Algunos más se refieren a “la inclusión, la falta de compromiso de nuestras autoridades educativas al dejar casi todo en manos de los maestros” (E-10). “Los problemas familiares de los niños, algunos faltan mucho, aquí en el centro se da mucho el divorcio y otros problemas que los aquejan” (E-14).

En la implementación de los nuevos programas, los involucrados opinan que el proceso de esta reforma inició con graves irregularidades y carencias; consideran que no se llevaron a cabo las estrategias adecuadas, fue una fase experimental, que le faltó organización, y aunque ha ido mejorando con el paso de los ciclos escolares, falta tiempo para madurar el proceso. El (E-10), agrega que “fue una acción experimental, que se hizo por partes, mejor todos al mismo tiempo, que hizo falta organización, prever los materiales [...]”. La (E-20) por su parte comenta que “apenas estamos acoplándonos, apenas estamos conociendo este proceso, creo que no fue muy correcto, muy adecuado”.

Al finalizar el análisis de esta subcategoría es necesario hacer otra pausa reflexiva y preguntar: ¿El desarrollo personal y profesional se produce de manera inmediata? ¡Claro que no! Las reformas curriculares como lo dicen estudios mencionados anteriormente, requieren que los maestros logren nuevos aprendizajes y nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento. Estas condiciones, teóricamente, nos llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula y propiciarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su nuevo rol en esta actividad, y esto requiere de tiempo.

Según lo observado, a los docentes les aflora su ego profesional, pues valoran su desempeño como bueno, pero reconocen que les falta, les falta mucho por conocer, por estudiar los programas de la reforma. Sus propias aseveraciones

negativas en torno a este proceso, -insuficiente capacitación, falta de materiales-, confirman que no hay, ni es posible en el corto plazo, una aplicación en un alto porcentaje de los nuevos enfoques, las observaciones a la práctica realizada, así lo confirman.

En lo personal, mencionan sentirse bien ahora, pero no olvidemos que en 2008, los maestros, sorprendidos por la reforma, reaccionaron de manera brusca ante esta novedad, las inercias y resistencias al cambio fueron notorias, todo es cultural, aunado a esto, la presión político-sindical coadyuvó.

Desde mi particular punto de vista, el primer obstáculo de los docentes, son ellos mismos.

Los profesores y profesoras deben reconocer que todo cambio se inicia por uno mismo, y que si hablamos de reformas institucionales lo mejor será conocerlas y abordarlas lo antes posible, analizarlas de primera mano, aunque reconozco, que no siempre es posible lograrlo.

Estoy completamente de acuerdo con ellos en que la implementación de los nuevos programas estuvo llena de fuertes carencias e irregularidades, coincido con ellos en que las razones políticas rebasan a las educativas -generando retrasos y precipitaciones-, pero también considero que, en general las autoridades educativas desde 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, han hecho un gran esfuerzo por apoyar desde diversas maneras la labor educativa del maestro, hoy en día, el docente debe estar consciente que él también debe poner toda su capacidad al servicio de la educación. En esta muestra investigada, en general, así se ha observado.

Continuando con el análisis, se accede a la tercera Categoría, conocida como "valoración del trabajo realizado", con una categoría emergente llamada

“Opiniones de los maestros”. Aquí, la primera subcategoría es “Acercamiento a los programas de estudio”.

Los docentes de primero y sexto consideran que, a la fecha, sí han trabajado con todos los programas, -al principio no- en algunos casos exceptúan a E. Física y E. Artística. Aseguran que iniciaron con muchas dificultades e incertidumbre, sobre todo por no tener los materiales a tiempo. En primer grado coinciden en que han tratado de cumplir con todos los programas pero que le dedican especial atención a la lectoescritura. La (E-3), de sexto grado, menciona que: “la verdad no, estoy destacando nada más el 2009, con los proyectos, el 2011 no, porque los libros no van acorde”. Considero bastante grave encontrar docentes que trabajan todavía con el programa anterior, y lo peor, estoy seguro que a lo largo y ancho del estado y del país existen más en esta situación. La mayoría de la muestra de este grado sí lo ha hecho.

Opinan que sí ha habido cambios entre los programas 2009 y 2011, los primeros eran mejores, más completos, traían propuestas y sugerencias didácticas. Ahora vienen más específicos, sólo el aprendizaje esperado, el ámbito y ya. La (E-8) nos dice que “en 2009 me parecieron excelentes, porque traían propuestas didácticas, sugerencias; en 2011 ya no, sólo ponen el aprendizaje esperado, temas de reflexión y los productos”. Otra compañera opina que “sí, la verdad siento el programa de primero un poco más elevado, que no está acorde a la realidad, hay niños que sí lo logran pero otros no” (E-13).

Con respecto a la articulación, afirman que al principio se les dificultó, ahorita sí lo hacen aunque no del todo, no al cien, en unos casos sí y en otros no. “Hemos hecho el mejor intento en realizarlo, me he enfocado en eso y he logrado mejorar mucho” (E-6). Otra entrevistada comentó: “en algunos casos sí, en español he logrado entrelazarla con otras asignaturas, aunque es muy laborioso, quedan desfasados los horarios” (E-8).

Considero prudente hacer una pausa y comentar: el recorrido analítico realizado hasta el momento, me permite observar que la reforma no se puede llevar a cabo si no están presentes los materiales. Al tiempo, éstos llegaron y los docentes comenzaron a explorarlos, a conocerlos, y, por lo tanto, a aplicarlos. Pero, ¿qué sucede?, al término del proceso de implantación de esta reforma en educación primaria -2009, 2010, 2011-, viene otro cambio, el de la RIEB, entonces los maestros no han terminado de conocer, asimilar, de adaptarse al nuevo modelo educativo, cuando sufren otra modificación, que si bien no fue tan radical como la anterior, sí complica el quehacer educativo del profesor.

Ante esta problemática, al docente le es muy difícil conocer y dominar conceptos tales como “competencias”, “aprendizajes esperados”, “transversalidad”, “trabajo por proyectos”, “estándares”, etcétera, y más aplicarlos.

Prosiguiendo a una segunda subcategoría de nombre: “El uso dado a los programas”. Éste, es uno de los apartados más importantes, -como lo es esta categoría- pues se trata del desarrollo del corazón de la reforma: los programas. En ella, los docentes afirman que los elementos que les dieron certeza, apoyo, fueron: los temas de reflexión, los aprendizajes esperados, los estándares, los enfoques, el trabajo por proyectos, el uso de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la (E-3), dice que “trabajar con las nuevas tecnologías, junto con los padres, también los proyectos”. Otra de ellas comentó: “más que todo me falta documentarme, uno se va directamente al programa, en base (sic) a las competencias, a los estándares” (E-14).

En cuanto a los elementos de los programas que les generaron más dudas o problemas, los docentes nos hablan de lo extenso del programa, la aplicación de la transversalidad, la articulación entre asignaturas, dominio del nuevo modelo, el cómo evaluar, la falta de tecnología en el aula. Hay evidencias como

la (E-2), que dice “la transversalidad, en ocasiones se hace pero es muy difícil plasmarlo por escrito en la planeación”. La (E-8) agrega, “en matemáticas viene un solo aprendizaje esperado, muy limitado”. “Sobre todo los que no empatan con los libros de texto” (E-7).

Respecto a los mayores logros obtenidos con los diversos programas, en resumen, los docentes incluyen el desarrollo de los proyectos, la mejora de la comprensión lectora, el uso de las prácticas sociales; un niño más reflexivo, capaz de resolver problemas, ubicado en el espacio y en el tiempo, conocedor de los valores y de relacionarse con su comunidad.

Existen testimonios, como la (E-2) “ahorita estamos viendo mucho el desarrollo de proyectos, las prácticas sociales, aprendiendo a trabajar en equipo - alumnos de primero-, son más prácticos a la hora de resolver un problema, los estudiantes empiezan a aprender el cuidado de uno mismo, el respeto a tu espacio, a conocer las reglas y relacionarse con su comunidad”. Una más de ellas dice que “formarles el hábito de la lectura, que los niños reflexionen y piensen, que experimenten en su entorno [...]” (E-15).

Esta subcategoría contiene otras características como los aspectos que se consideran urgentes que se cambien en los programas, aquí los docentes se desahogan abiertamente señalando principalmente que haya menos carga de contenidos y asignaturas, programas diferenciados de acuerdo al contexto, temas que involucren a los padres, que retomen lo que ha funcionado anteriormente, libros más atractivos, sin errores. Uno de ellos explica: “tendría que considerarse el medio en que se desarrolla el niño, para poder enfrentarlos a la realidad, porque tenemos que considerar que es su realidad, todo el conocimiento debe girar en torno a la problemática de ellos” (E-18). Otra interesante evidencia nos dice: “de repente manejan ellos mucho, nos satanizan con otros países, a veces tenemos niños que no tienen los conocimientos que ellos nos piden, que no nos comparen” (E-3).

Esta interesante subcategoría, nos hace más obligado parar y hacer las siguientes observaciones:

He venido viendo cómo las deficiencias en la capacitación y otras ausencias de apoyos ya mencionados, impactan directamente en los resultados de esta reforma. Estas deficiencias propician la falta de conocimiento y apropiación de los conceptos estratégicos que les han dado certeza en la aplicación de los programas. Los docentes necesitan ser capacitados profesionalmente para ser profesionales.

Por lo anterior, es lógico, que los elementos principales del programa que les han servido de referentes, se conviertan en grandes dudas a la hora de hacer la planeación y de llevarla a la práctica. Cuando un proceso nace sin bases firmes, el resultado será un sinfín de tropiezos.

A pesar de todo esto, con el paso de los ciclos escolares, el apoyo institucional y la voluntad de los profesores, se empiezan a ver ciertos logros. Éstos, no son producto de un solo factor, -el docente por ejemplo-, es el resultado de la suma de una serie de condiciones favorables y no favorables que giran en torno al estudiante, y que, afortunadamente, muchas dependen de él.

Los docentes hacen una lista de peticiones para realizar cambios en los programas, y en gran parte tienen razón, las autoridades educativas no pueden seguir cometiendo los mismos errores tales como capacitación en cascada e insuficiente, la no previsión de materiales, o la falta de recursos. Pero los maestros y las maestras de México, también deben de voltear hacia su interior y revisar, identificar, aquellas carencias académicas y profesionales, aquella ética y aquellos valores que les puedan hacer falta.

Continuando con la tercer categoría, a través de una tercer subcategoría: "Organización del curso", encuentro que los docentes se apoyan en referentes

parecidos o iguales que en la subcategoría anterior. Principalmente se refieren a los enfoques, los aprendizajes esperados, los estándares, los conocimientos previos, el trabajo por proyectos. Así lo confirma la (E-13) cuando dice “no perder de vista los aprendizajes esperados y el propósito, para hacer las adecuaciones necesarias de acuerdo a nuestro entorno”. El (E-18), por su parte comenta que “todo nos remite a los aprendizajes esperados de cada asignatura, porque eso nos lleva con claridad a ver qué van a aprender los alumnos en cada una de ellas”.

Los profesores (as) de primero y sexto grado, reconocen como mayores aciertos en la planeación, el ya poder realizar una planificación propia -en la actualidad-, realista, conocer a los estudiantes para saber qué tipo de aprendizaje se va a aplicar, basarse en los aprendizajes esperados y hacer una retroalimentación. En este rubro de la planeación, los docentes han ido aprendiendo y mejorando poco a poco, recordemos que una de las grandes debilidades de la capacitación fue ésta. Al principio las copiaban de otros documentos comerciales o del internet, hoy ya no, ellos revisan y hacen una ponderación de acuerdo a sus propias circunstancias. El mayor acierto en la planeación, “creo que conocer al niño y saber el tipo de aprendizaje que vamos a aplicar, ver el grado de complejidad” (E-8). También lo evidencia el (E-6), cuando afirma: “como se lo dije antes, venía de imitar, mi mayor logro ahora es que la planeación es mía, se dónde debo adecuar mis tiempos”.

A pesar de que han transcurrido más de cuatro años de iniciada la reforma en educación primaria, los docentes todavía presentan una serie de necesidades para mejorar su planeación, por ejemplo: una efectiva capacitación sobre planeación, seguir conociendo los planes y programas, mejorar la evaluación, conseguir más apoyo de las autoridades para contar con los materiales y las TIC's, involucrar más a los padres. Así lo concluyen el (E-6) y el (E-18), “nos falta el apoyo de la autoridad, un curso donde trabajaran más lo que es la planeación, sobre lo que es la reforma”.

Ante lo anteriormente expuesto, se abre otro paréntesis reflexivo para señalar que la planeación y la evaluación escolar son los pilares del trabajo educativo, si el docente no recibe una efectiva capacitación al respecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje continuará con enormes lagunas y debilidades que redundarán en los resultados educativos.

Los docentes evidencian con su desempeño, el desarrollo de un proceso llamado reforma educativa, en donde, después de varios ciclos, comienzan a ser capaces de realizar su propia planeación, de ser conscientes de la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares, y de tomar a la evaluación aplicada como una oportunidad de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de autoridades y docentes, en la práctica, en la escuela, todavía se encuentran importantes necesidades básicas no cubiertas por las primeras. A los maestros en general todavía les falta - como ellos mismos lo reconocen-, obtener el dominio de la reforma que trabajan, pero a las autoridades primero, les falta cumplir con los apoyos prometidos, es decir, con el compromiso hecho en la Alianza por la Calidad de la Educación.

Prosiguiendo a la cuarta subcategoría, que se llama “La evaluación”, se observa que, después de unos ciclos escolares, los docentes aplican nuevas y tradicionales herramientas para identificar los aprendizajes, entre ellas están: la observación, los insumos presentados por los alumnos, rúbricas, portafolio de evidencias, listas de cotejo, el trabajo en equipo, el examen a libro abierto, la autoevaluación. Así lo demuestran profesoras como la (E-2), “han sido muchas, la principal es la bitácora, allí anotamos si ha venido, si tuvo mala actitud, si cumplió con tareas, es una por niño, sin embargo dentro de la evaluación practico mucho la autoevaluación”. “Es un proceso formativo, es una evaluación continua, la lista de cotejo, registro de tareas, una bitácora, expedientes y eventualmente un examen parcial” (E-10).

Ellos comentan que las asignaturas más difíciles de evaluar son español, matemáticas y formación cívica, también historia, la primera por la lectoescritura, la segunda por la falta de antecedentes sólidos, la tercera por ser de apreciación, la última por lo extenso de los contenidos. La (E-4) así lo manifiesta: “En español porque maneja mucho de repente hacer textos, que reflexionen”. “En formación cívica porque pone en juego muchas actitudes” (E-2). “En historia porque es más pesada, a los niños no les llama tanto la atención” (E-1).

Los docentes estiman que, en general, el desempeño de sus alumnos es bueno, sin embargo, reconocen que algunos presentan rezago y necesitan apoyo. “Es un buen grupo, mucho niño muy trabajador, pero también niños que me necesitan y necesitan el apoyo de sus padres y hasta de un especialista” (E-4). “El alumno es más activo, más participativo, cuando utilizan los medios electrónicos lo dejan a uno sorprendido [...]” (E-18).

El rubro de la evaluación, junto con el de la planeación, es uno de los aspectos más importantes del proceso educativo, tradicionalmente, los maestros hemos utilizado estrategias cuantitativas para evaluar. Actualmente, la evaluación es mucho más que eso, implica hacer un seguimiento pormenorizado del aprendizaje de cada alumno y eso no es nada fácil, menos cuando se tienen demasiados alumnos. Los nuevos enfoques de la reforma han llevado al docente a conocer y a aplicar otras herramientas en donde la característica principal es llevar un registro de evidencias en sus productos, en sus capacidades, en acciones y actitudes.

Como ya se mencionó, algunas asignaturas le son más difíciles de evaluar que otras, algunas por las reflexiones que ellas implican, otras por lo extenso de los contenidos, al final, las bases sólidas o no, que traiga el alumno, en el contexto familiar y educativo, son las que le permiten salir adelante con sus compromisos académicos.

Dentro de la tercera Categoría, resultó otra emergente: “Opinión de los materiales”, ésta se desarrolla a través de la quinta subcategoría que se refiere a “Los materiales”. Los docentes de manera unánime informan que el material es deficiente y escaso, hace tiempo que no les llega, sólo el que compran los docentes y los padres de familia, el gobierno sólo ha aportado los libros. Tienen un sentir contra las autoridades que hablan de equipo y laboratorios y no los ven. “Sí, uno hace lo que se puede con lo que se tenga, pero sí es deficiente nuestro material” (E-2). “Ya no hay, si usted recuerda antes de 2009, teníamos tanto material tan bonito, había en exceso, y ahora material no hay” (E-16). “Tengo un sentir, espero no poner en duda los ejercicios del gobierno, en el documento de las reuniones de Consejo Técnico, en base (sic) a los materiales, se presumen laboratorios, aulas ampliadas, los recursos tecnológicos de punta de lanza, y la realidad no es eso” (E-17).

Ante la falta de materiales, los educadores recurren al apoyo de la dirección de la escuela, de los padres de familia, consultas e impresiones de internet, materiales realizados por ellos mismos, usar su propio equipo de cómputo. Los docentes consideran al material como un apoyo estratégico, ya que éste hace más accesible el aprendizaje a los alumnos. “Lo tenemos que hacer nosotros, el abecedario, material con fomi, juegos de sumas con material reciclado” (E-8). “Más bien no ha habido, la enciclopedia que teníamos ya nos la quitaron, era una ayuda que teníamos para todo”. (E-3).

A pesar de no haber suficiente material oficial, los docentes consideran haber obtenido buenos logros con los materiales conseguidos y elaborados -aunque los resultados de la prueba ENLACE dicen lo contrario-. Ellos tienen claro que los materiales contribuyen en alto porcentaje al desarrollo de los programas. El (E-18) agrega: “pienso que la mitad del trabajo lo hacen los materiales”. “Para el niño es una novedad, primeramente dice ¡guau! yo las manejo, al utilizar las TICs” (E-3).

Al terminar el análisis de esta subcategoría, hago otro alto y pregunto: ¿Por qué el gobierno en la actualidad, ha dejado de apoyar con los materiales necesarios y adecuados para desarrollar mejor el trabajo de reforma? Este rubro ha sido una constante mencionada a lo largo de toda la investigación.

Los docentes tienen en alta estima a los materiales y equipo tecnológico, los consideran de gran apoyo y utilidad, especialmente los de tipo audiovisual. Entonces, ¿por qué hoy se observa esta omisión tan grave? Es hasta raro, que un aspecto tan elemental en las escuelas brille por su ausencia.

En una sexta y última subcategoría de este apartado que se titula “Experiencias”, los docentes estiman su participación de diferentes maneras: unos la tienen como buena, otros con disposición para participar en el piloteo de aquél momento, otros mencionan que hubo resistencias, al principio con temor, poco a poco, tomando experiencias del pasado, investigando, batallando. El (E-11), afirma que “bueno, creo que en 2009, renegué bastante porque yo desconocía todo, en 2010, me sentí mejor [...]”. “En lo personal nunca puse obstáculos, hay que ver las sugerencias, lo que se pueda ir trabajando, sí se extrañaban los materiales anteriores, la experiencia me ha gustado, el aprendizaje es más significativo, más real [...]” (E-8). Otra de ellas dijo: “Poco a poco, no al cien, ahí vamos sacando los problemas adelante, y sí ha servido bastante” (E-14).

Por otra parte los profesores (as), en la valoración de su trabajo comentan que al principio no se sentían bien, se sentían parte de un experimento, piensan que se va aprendiendo poco a poco. Otros lo valoran de regular a bueno, pero les falta, saben que deben seguir aprendiendo y seguirse preparando.

En lo particular, considero que el desempeño del docente está marcado por agentes genéticos, culturales, profesionales y políticos. En todos y cada uno de ellos ha hecho falta dar el paso definitivo para arribar a un nivel de calidad,

algunas son razones internas que están en sus manos, y otras externas que dependen de las autoridades educativas, ambas ya se han explicado aquí.

Ellos tienen presente que sus principales retos o desafíos han sido principalmente ellos mismos, sus propios miedos y temores, el atreverse a cambiar, el adaptarse al cambio, a resolver el problema de la falta de materiales, conocer y comprender los programas y sus enfoques, saber cómo aplicarlos, de cómo hacer la nueva planificación, conseguir el trabajo colaborativo de los padres. Así lo dice la (E-2), que es de primer grado, “el material, siempre el material, porque al inicio los maestros tenemos que hacer circo maroma y teatro para trabajar con los niños sin ellos”. “Atreverme en lo personal a cambiar mi estilo de enseñanza y aplicar diferentes estrategias para lograr aprendizajes favorables en mis alumnos, fue un gran reto” (E-11). Otra docente de sexto grado afirmó: “para empezar fue la planeación, también lo de la transversalidad, fue un cambio, ahorita ya se acostumbró uno, aprendí junto con los padres de familia” (E-1). La (E-20) dice: “yo pienso que los niños sean competentes, es muy importante el sentido humanitario, de ahí se parte”.

Es de reconocerles a todos los maestros y maestras, que a pesar de todas las circunstancias adversas aquí narradas, y a pesar de sus propias limitaciones, al final, han resuelto, en lo que a ellos corresponde, con entereza y dignidad el compromiso contraído con la educación, me consta haberlo visto a lo largo de muchos años de carrera y de este último a través de esta investigación.

Por lo anterior, aunque al principio la actitud de los docentes ha sido de renuencia, resistencia, y hasta de coraje, también de duda e incertidumbre, poco a poco, ha ido cambiando convirtiéndose en positiva, propositiva, de adhesión. Lo corrobora así la (E-4) al decir “sí, hay molestia, a veces nos estamos tratando de meter, de hacer lo que ellos nos están diciendo y de repente nos cambian, hay molestia, a veces resistencia”. “Pues hay veces que de repente cae uno en el estrés, en la desesperación, ahorita ya no estoy

perdida, considero que ya estoy bien” (E-8). Otros en cambio dicen: “con el que tenemos que asumirlo, como docentes encargados de nuestro grupo, aparte es nuestra función, y lo hacemos en lo particular con vocación, hasta donde es posible hacerlo bien, con ética” (E-6).

¿Qué encuentro como producto del análisis de esta subcategoría? Se encuentran las consiguientes resistencias al cambio, resultado de la cultura natural del docente. Al haber deficiencias en la implementación de esta reforma los docentes reconocen que su participación no ha sido la que ellos quisieran, la óptima. En su mayoría valoran su trabajo como bueno, aunque conscientes están que necesitan continuar preparándose y aprendiendo.

La presente reforma la han visto como un gran reto, porque se ha producido un cambio radical en los programas de estudio, porque no todos fueron tomados en cuenta, porque el proceso no ha sido bueno, porque implica asumir nuevos paradigmas, nuevas formas de construir el conocimiento.

Precisamente porque toda reforma requiere un proceso, los docentes afirman que con el paso del tiempo, su actitud de resistencia se ha convertido en actitud propositiva, de compromiso ante sus alumnos y ante los padres de familia. En lo personal considero que sus experiencias profesionales al respecto han sido más ingratas de lo que deberían, puesto que un proceso de reforma debe contener altas expectativas pero sobre todo cumplirlas. Si la reforma no le cumple al docente, el docente no le cumple a la reforma.

Pasamos a la cuarta Categoría titulada “El maestro”, que tiene una categoría emergente de nombre “Observaciones a su práctica docente” y se desarrolla a través de varias subcategorías, apriorísticas y emergentes. La primera subcategoría es “La relación maestro alumno”. Es pertinente aclarar que la información de estas observaciones tienen un continuo ir y venir de 2009 a la fecha, porque se han recolectado las observaciones hecha por los ATP's, en

ese tiempo para compararlas con las realizadas en el actual ciclo escolar. También es necesario mencionar, que estas categorías tienen una importancia medular porque aquí es donde se puede observar la verdadera realidad y comparar lo que los docentes expresan en las entrevistas.

Por lo tanto, en la subcategoría antes mencionada, la relación entre maestro y alumno, en los dos momentos se da en un ambiente de confianza, respeto y buena comunicación. Casi todos los docentes reciben a sus alumnos de manera agradable en la puerta y los pasan a sus aulas, dentro de ella, inician con una dinámica de trabajo parecida, saludando, escribiendo la fecha en el pizarrón, dando algunas explicaciones y preguntando lo que hicieron el día anterior. Esto se evidencia con la (O-2), -observación número dos-, “se observó un ambiente de confianza y de respeto, de integración, colaboración, apoyo y respeto a sus diálogos, aceptación de sus propuestas, acuerdos y compromisos, hay libertad de actuar en las actividades, control de grupo y un ambiente de trabajo adecuado”.

Es importante resaltar, que la cultura escolar tiene una tremenda influencia en las rutinas de trabajo de la misma, se han modificado algunas cosas, pero en general los nuevos docentes siguen aplicando lo que la escuela ha hecho durante mucho tiempo, en el inicio de la jornada, y en el desarrollo de clases se corrobora esto.

En la subcategoría “El tránsito de una asignatura a otra, las vinculaciones”, se observa que en 2009, pocos grupos tenían y utilizaron los materiales de la reforma, y cuando los tuvieron éstos estaban desfasados para la fecha de trabajo de ese ciclo escolar. Aún así, al final de este ciclo, se observa que algunos colectivos escolares empiezan a presentar algunas actividades con los temas de la reforma. Cabe mencionar que, al inicio de la reforma, la vinculación de asignaturas y el uso de la transversalidad se utilizaron poco por las razones ya conocidas de la falta de material y deficiente capacitación. En cambio en el

actual ciclo escolar, se observan planificaciones acordes al nuevo enfoque y en los grupos están presentes los materiales básicos de trabajo. La relación entre las asignaturas se establece principalmente a través de los proyectos. El uso de la transversalidad es difícil apreciarla porque son los alumnos quienes deben demostrar el uso de un conocimiento aplicado en diferentes circunstancias. Sin embargo, todavía se observan actividades aisladas, tradicionales, pero, en general, el trabajo por proyectos facilita el logro de los objetivos.

Tal como se describe, el establecimiento de un nuevo plan de estudios, es un proceso de mediano plazo, así lo demuestran los hechos observados. El docente necesita generar un caldo de cultivo que le permita ir asimilando poco a poco los nuevos conocimientos, y a su vez irlos aplicando gradualmente en combinación con los conocimientos anteriores. Igual nuestras autoridades, como resultado del trabajo de pilotaje, han ido haciendo adecuaciones, mejorando los materiales, las capacitaciones y, sobre todo, entregándolos a tiempo, corrigiendo errores que no pueden volver a suceder.

En otra subcategoría titulada “Las experiencias de aprendizaje”, desde 2009, algunos maestros aprovechan una actividad que se relaciona para hacer el tránsito a otra asignatura, otros, sólo cambian la actividad cortando de tajo un trabajo e iniciando con otro. Considerando las experiencias de 2009, se observa que en ese tiempo apenas algunos docentes empezaron a tratar de poner en práctica la vinculación entre asignaturas haciendo una buena transición. En otros grupos, principalmente de sexto, llevan más un trabajo por separado, utilizan los libros de texto, se apoyan en la enciclopedia desarrollando actividades tradicionales. Se observa que cuando el docente conduce el trabajo sin tomar en cuenta ni propiciar la participación de los alumnos, éstos empiezan a inquietarse, a no poner atención, o realizar de manera pasiva las actividades. Se observa también que las asignaturas de Educación Física y Artística, no se atienden por el maestro de grupo, si la escuela cuenta con especialistas para ello, se trabajan, si no, no.

Los docentes, en 2009, hacen su esfuerzo, motivan, coordinan, y controlan las actividades pero no tienen el conocimiento, el dominio de los nuevos conceptos de la reforma; interactúan con sus alumnos, trabajan con los materiales que tienen a su alcance, pero el poco tiempo que tienen de haberla iniciado y los pocos recursos tecnológicos no les permite ponerla en práctica de manera óptima. En la actualidad, está presente un trabajo más apegado a los nuevos enfoques, como ya se dijo, con más apoyo de materiales -cuando menos los programas y libros-, bajo el trabajo por proyectos se articulan mejor las asignaturas y en el caso de Educación Física y Artística, cada día más escuelas tienen especialistas para ellas.

La penúltima subcategoría de esta apartado, se refiere a "Las reacciones de los alumnos ante las experiencias de aprendizaje". Aquí encontramos que, independientemente del programa, si el docente no planifica de manera adecuada, organizada y creativa, no encuentra en sus alumnos una respuesta vigorosa, entusiasta o positiva. Recordemos que los profesores deben considerar los aprendizajes previos, los intereses del niño, su contexto. Tenemos una evidencia negativa sobre esto. En la (O-10), "La maestra de sexto inició el trabajo con la asignatura de matemáticas, no se observaron actividades relacionadas con el programa, realiza las actividades siguiendo una guía comercial; analizaron un problema de divisiones con residuo cero, ella va explicando, solicita la intervención de los alumnos, pero no los deja hacer y reflexionar las actividades porque ella misma va dando la solución y haciendo el ejercicio, los niños se muestran enfadados y algunos se ponen a hacer otras cosas, ella les llama la atención, sólo utiliza la guía y el pizarrón [...]".

Es natural que si el docente no prepara sus clases, atendiendo los intereses de sus alumnos, utilizando la mayor cantidad de material posible, -físico y tecnológico- si no hay creatividad en las acciones, si no le permite al niño interactuar, obtendrá como resultado un grupo pasivo, sin interés, distraído, sin verdadero aprendizaje. Lo anterior aplica para cualquier etapa, pasada o actual.

Se finaliza este apartado con la subcategoría: “El uso de los materiales distribuidos por la SEP”. Este apartado ha sido recurrente en otras subcategorías, y ha quedado claro que, en los inicios de la reforma, las autoridades educativas fallaron con el apoyo de los materiales, el hecho de entregarlos hasta enero de 2009, así lo refleja. Los docentes se sienten frustrados ante este acto y reclaman con toda razón el cumplimiento de estos apoyos en tiempo y en forma. Ya se ha dicho también que en las escuelas no se observan planteles bien equipados, con materiales didácticos suficientes ni el equipo tecnológico mencionado en la Alianza por la Educación. La educación es uno de los compromisos más importantes de la sociedad, que requiere que cada área involucrada en el mismo, cumpla puntualmente con su responsabilidad.

Después de un largo recorrido realizado por las entrevistas y observaciones, y de acuerdo con la metodología mencionada en su momento, se presenta el análisis de la última categoría, titulada: “La nueva propuesta curricular”, la cual se desarrolló a través de la subcategoría: “Organización del programa” y otras subcategorías emergentes incluidas en las tablas anexas que concentran esta información (estas subcategorías emergentes se refieren a las opiniones sobre el programa, lo que favorece y lo que dificulta el mismo, el trabajo de los docentes). Cabe mencionar que la categoría antes descrita, es el resultado de un cuestionario auto aplicado en el ciclo escolar 2013-2014 que, por asignaturas, contestaron diez docentes de otras tantas escuelas primarias y que a continuación se describe.

En la asignatura de español, actualmente los docentes opinan que en este programa se ha trabajado con buen desempeño, propicia que los alumnos adquieran habilidades para expresarse, reflexionar, comprender lo que leen, que han logrado los propósitos de cada bloque.

Les parece que este programa favorece en los alumnos el trabajo colaborativo y de equipo en cada uno de los proyectos, también el de los propios maestros y padres de familia; además las actividades secuenciadas permiten la investigación por parte de los alumnos. Así lo ratifica el (C-1), - cuestionado 1- que dice: “el trabajo colaborativo que implica el desarrollo de cada uno de los proyectos favorece la interacción entre los alumnos. Son más participativos, responsables, críticos”.

En los aspectos del programa que dificultan el trabajo, los docentes dicen que, en un principio fue la renuencia tanto de los maestros como de los padres, la falta de los materiales básicos -tan mencionados en apartados anteriores-, la falta de las nuevas tecnologías en la escuela y en el aula -internet-, algunos temas no adecuados al contexto del alumno, la falta de tiempo, apoyos en casa. De esta manera lo confirman dos de los docentes encuestados: “el tiempo, la renuencia por parte de los padres de familia para que se reúnan por las tardes, la falta de medios o fuentes de consulta” (C-1). “Las tareas por internet, algunos alumnos no cuentan con él y no cumplen” (C-9).

Con respecto a los programas de Matemáticas, los docentes opinan que al principio de la reforma éste no se trabajó bajo el nuevo enfoque, debido a que los libros y materiales no llegaron a tiempo, transcurridos los meses, les gustó cómo los padres y alumnos asumen el compromiso de salir adelante, se empezaron a lograr los propósitos, aunque no por todos los alumnos, ahora se empieza a trabajar la articulación con otras asignaturas.

En lo que favorece este programa el trabajo de los alumnos, los docentes señalan que se permite aplicar el enfoque constructivista, el trabajo en equipos, el trabajo constante y de retroalimentación, que los alumnos adquieren la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana. Una docente afirmó: “que se deje a los alumnos pensar libremente en cómo resolver problemas” (C-10).

En los aspectos del programa de matemáticas que dificultan el trabajo de los alumnos, los cuestionados opinan que es el rezago académico, sus problemas socioeconómicos y familiares, la falta de recursos materiales y tecnológicos, se reitera la presión que se hace a los alumnos por falta de tiempo. El (C-9) lo evidencia cuando contesta que: “no se contó con los libros a tiempo, que se agilice la impresión”.

En lo que se refiere al programa de Historia, los docentes opinan que los bloques vienen muy extensos, cargados de teoría, que en la actualidad se aplica más la transversalidad, que en momentos ha resultado interesante para los alumnos de sexto, en cambio en primer grado vienen pocos contenidos. Una docente comentó: “los temas vienen un poco extensos y caigo en poner cuestionarios” (C-9).

Observan que este programa favorece a los alumnos al conocer las costumbres, la posibilidad de comparar el pasado con la actualidad, el trabajo colectivo de padres, hijos y maestros, trabajar con el Atlas, ver videos. “Se permite el entendimiento de los periodos y conocer causas y consecuencias de los hechos” (C-6).

En los aspectos que dificultan el desarrollo de este programa, algunos son repetitivos respecto a las anteriores asignaturas -acceso a las TIC's, falta de materiales, apoyo de los padres-; existen otros como las excursiones en plan de estudio, las visitas a museos. Una docente argumentó: “algunos textos históricos son muy formales, sería chido algo más divertido, es decir, con la misma finalidad pero más creatividad, por ejemplo: les voy a contar la historia de un niño como tú que llegó a la presidencia [...]” (C-7).

Pasando a la asignatura de Geografía, los docentes opinan que aquí hay algo grave: ¡el libro no concuerda con el programa! Por lo demás, los alumnos pueden comparar las diferentes características de las regiones del mundo, se

les facilita trabajar de manera articulada con las demás asignaturas. Así lo confirma un encuestado cuando contestó que “le parece muy interesante el curso de geografía” (C-10).

Los aspectos que favorecen el trabajo de este programa al alumno son, en su mayoría, iguales o parecidos a las anteriores asignaturas, -trabajar con el Atlas, videos- además, que se relaciona mucho con las ciencias naturales. Uno de ellos contestó: “la vinculación entre contenidos y enfoques metodológicos con las demás asignaturas” (C-6).

En cuanto a los factores que dificultan el trabajo, estos son: la recurrente falta de materiales, varios coinciden en señalar que la falta de tiempo y lo extenso de la información. Así lo determina el (C-9), “en ocasiones se recomiendan páginas de internet y ni la escuela ni la comunidad cuentan con él”.

En el programa de Ciencias Naturales, los encuestados informan que están bien diseñados tanto el programa como el libro, que se relacionan bastante con historia y geografía, que el alumno se motiva al trabajar en proyectos y en experimentos, se facilita el trabajo articulado, trae temas llamativos para los niños. “Bien, la estructura y el trabajo por proyectos” (C-6).

Entre las cuestiones que favorecen el trabajo con este programa se encuentran el desarrollo de proyectos, los experimentos, las exposiciones, el trabajo conjunto tripartita, -alumnos, padres y docentes- las consultas e investigaciones. “Los trabajos en experimentos, permiten al alumno recrear el conocimiento y adquirirlo de manera real” (C-1).

Las principales dificultades para trabajar con este programa son las mismas que en las asignaturas anteriores. Lo dice el testimonio del (C-10): “falta de tiempo y de los materiales adecuados”.

El programa de Formación Cívica, por su parte, en su primer momento fue considerado como el eje para relacionar las demás asignaturas, y eso facilita las tareas para enseñar los valores. A pesar de esto, una de las encuestadas señaló que para primer grado "el libro de esta asignatura no es apto para los niños, apenas para el maestro" (C-7). Los docentes opinan que ellos hacen su labor en la escuela pero en la casa se diluyen, se pierden porque no hay reforzamiento. Se facilita la articulación, les parece un buen programa. De esta manera refuerza mi comentario la respuesta del (C-1): "esta asignatura tiene que ver casi en su totalidad con todas las demás, y eso facilita la tarea de reafirmar los valores".

Este programa les favorece a los alumnos en que aprenden a tomar decisiones y asumen su responsabilidad, a reconocer cuando cometen errores, a expresarse con respeto, a convivir en armonía, a fomentar el diálogo, la cooperación, etcétera. "Se favorece, la convivencia, el diálogo, su participación" (C-4).

Sin embargo, este programa, según los docentes, también contiene algunos inconvenientes, los cuales son los mismos ya mencionados en las otras asignaturas. Me llama la atención especialmente la respuesta del (C-2), - docente de primer grado- cuando dice: "las definiciones o conceptos son muy elevados para el niño, vienen lecturas en el libro de texto en ocasiones complicadas para su entendimiento".

A pesar de que los docentes reconocen que los programas de Educación Física y Artística, son interesantes, también coinciden en dos cosas: que no los atienden por falta de tiempo, conocimiento y capacidad, o porque la escuela cuenta con maestros especialistas para desarrollarlos.

Algunos docentes hicieron comentarios adicionales, entre ellos están los siguientes: "Ratifico que la reforma está bien en sus propósitos, pero siempre y

cuando en nuestra sociedad, todos los niños tuvieran el mismo contexto social y económico, así como moral en sus familias” (C-3).

También agregaron: “El nuevo plan de estudios me parece bueno, pues se favorece en los alumnos el desarrollo de competencias, hace de ellos más analíticos, fomenta la investigación, el estudio, la disciplina y los valores. No me agrada que mientras el programa secciona las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, el libro del alumno solo es uno (Exploración de la Naturaleza y la Sociedad), no le encuentro sentido en su totalidad, o bien, existen libros para cada asignatura o el nuevo plan lo maneja como Exploración de la Naturaleza y la Sociedad” (C-7).

Las asignaturas deberían de coincidir en su estructura para evitar confusiones: o se llaman bloques o unidades, o son ámbitos o ejes, o todas deben considerar los aprendizajes esperados o ninguna, Etc., contestaron algunos docentes. “Bien por matemáticas que los contenidos se organizan o distribuyen en sólo 3 ejes, aunque los libros del alumno no llegaron a tiempo y el texto de los últimos bloques nunca llegó” (E-6).

Un último comentario adicional de un docente se refiere a que: “Los temas tratados en matemáticas son divertidos, atractivos para los alumnos. En la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, los temas a tratar son magníficos, reales, me parece uno de los mejores diseñados. Español se quedó corto, aunque el trabajo por proyectos es bastante bueno” (C-7).

Las anteriores categorías y subcategorías descritas, derivadas de las entrevistas, observaciones y los cuestionarios, me permiten hacer un primer cruce de información y derivar algunas conclusiones como las que se exponen a continuación:

Si partimos de las preguntas secundarias de esta investigación, - la pregunta principal se relaciona con las “experiencias profesionales”- iniciaríamos con la primera que se refiere a las “concepciones de los docentes sobre la RIEB”. Aquí encontramos que los docentes, en su momento, no recibieron una pertinente y suficiente capacitación, generando con ello, el natural desconocimiento y falta de dominio en la aplicación de los programas. Ante esta situación, hubo problemas para elaborar la planificación, la evaluación, y yendo más a fondo, lograr articular las asignaturas, aplicar los enfoques y conseguir la práctica de la transversalidad que de por sí es difícil comprenderla.

Dentro de este mismo conocimiento de los nuevos programas, los docentes vivieron dos etapas: la del 2009 y la del 2011. Considero que fue más una evolución que cambio, pero como ellos todavía no dominaban el conocimiento de la primera, les creó confusión. Los docentes consideran al respecto que el programa de 2009 era más completo, más rico en sugerencias didácticas; el 2011, en cambio, es más concreto, hasta parco, y algunas veces elevado para los alumnos, principalmente en primer grado, argumentan.

Continuando con la segunda pregunta de esta investigación, la cual se relaciona con los “desafíos vividos ante la reforma”, los docentes lo consideran como un gran reto. Opinan que no es nada sencillo cambiar de la noche a la mañana, menos cuando son objeto de una imposición como lo fue la reforma; cuando reciben una capacitación sesgada, sin apoyos suficientes, sobre todo, sin tiempo para conocer, comprender y madurar la aplicación de este nuevo programa.

La reforma les trajo consigo nuevos compromisos y nuevas implicaciones a los docentes. Primeramente, la disposición al cambio, disposición a más trabajo para conocer la nueva propuesta; vencer las resistencias culturales, y hasta convertirse en nuevos docentes resilientes.

Pasando a la tercera pregunta de investigación, que señala las “actitudes del docente ante este proceso”, tengo claro que por razones culturales, siempre, ante un cambio, existen actitudes de resistencia, de negación, en este caso de molestia por no ser tomados en cuenta previamente, como ellos mismos lo dicen: “nos sentimos parte de un experimento” (E-10).

Me consta, porque lo escuché de viva voz, que los docentes tuvieron dos tipos de actitudes principalmente: unos se resistieron totalmente, evitando trabajar con la nueva propuesta hasta que les fue posible. Otros, la aceptaron con reservas pero con la actitud positiva de conocer y aprender para evitar conflictos con las autoridades educativas. Cabe mencionar que con el paso del tiempo, los docentes han ido aceptando los cambios, incorporándose a las nuevas formas de trabajar. Esto demuestra que todo cambio requiere de un proceso de mediano plazo, cargado de apoyos académicos y materiales, de estímulos que consideren sobre todo al ser humano.

La cuarta pregunta secundaria en relación a este estudio, es la de las “dificultades y necesidades”. Éstas, fueron bastantes. Las primeras considero que son las de tipo académico resultado de la insuficiente capacitación, la cual trajo consigo dificultades para elaborar la planificación y la evaluación, articular las asignaturas y aplicar los enfoques.

Los docentes tienen presente como mayores problemas a la adecuación de la planeación, es decir aplicar el enfoque por competencias; a la cantidad de investigaciones que tienen que hacer para preparar sus clases; a la falta de apoyo de los padres; al contexto adverso; a la diversidad en el aprendizaje de los alumnos; al uso de las TIC's.

Como mayor obstáculo indican la falta de materiales en tiempo y forma, la falta de equipos de cómputo y de las nuevas tecnologías como la internet en la escuela. También insisten en una mejor capacitación, sobre todo dirigida a la

planificación. Proponen además, que es urgente reducir los contenidos de los programas; sobre todo contextualizarlos, es decir, hacer programas diferenciados de acuerdo al contexto o región; también hacer los libros más atractivos para los alumnos.

Las observaciones realizadas a la práctica de algunos docentes confirman la mayoría de las afirmaciones anteriores. En 2009, ante la irregular capacitación, ante la falta de materiales, ellos continuaron trabajando con los materiales anteriores, de la manera tradicional, sin aplicar, mucho menos, los nuevos enfoques. Hay evidencias de una planificación utilizada pero hecha por otros; hay evidencia en las observaciones de actividades del docente sin ninguna estrategia didáctica, totalmente expositiva, desarticulada y pasiva.

En 2011, en cambio, ya se observó un pequeño avance, en primer lugar una mejor actitud; los materiales principales ya están presentes; la articulación de las asignaturas ya se realiza en varios casos, sobre todo apoyados en los proyectos.

La planificación y la evaluación también se observa diferente en este último año mencionado, los docentes se sienten más seguros y convencidos de lo que están haciendo, se percibe cuando dicen "esta ya es mi planificación" (E-6).

El cuestionario aplicado por su parte, también me confirma las principales necesidades y dificultades ya mencionadas, así como la falta de consistencia en las concepciones de la reforma. En este instrumento, se encuentra una petición relevante de los docentes que consiste en corregir los errores entre los libros y programas, específicamente el libro y programa de geografía. Los retos y las actitudes negativas de los docentes encontradas en esta encuesta resultan menos marcadas, tal vez porque esta información es la más recientemente obtenida, cuando los docentes están ya menos molestos o más convencidos del proceso que están desarrollando.

Con base en lo anterior, puedo hacer una conclusión parcial y decir que como en todo estudio existen coincidencias y divergencias, y éste no es la excepción, sin embargo, lamento informar que aquí, la mayoría de las coincidencias son hacia las experiencias negativas, experiencias profesionales -como les llamo- que no quisieran volver a vivir los docentes.

Sólo me queda cruzar estas descripciones y conclusiones de las anteriores categorías y subcategorías con la teoría existente, para obtener un panorama general de la situación que prevalece entre los docentes y sus experiencias vividas con respecto a la reforma. Esto es parte del siguiente y último capítulo.

CAPITULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de hacer una revisión de las distintas categorías y subcategorías trabajadas, encontradas antes y durante el desarrollo del presente estudio, y con base en un análisis descriptivo hecho de las mismas en el capítulo anterior, considero pertinente realizar un último cruce de información entre los resultados obtenidos en la investigación de campo y la teoría que se ha construido alrededor del tema.

4.1 Discusión entre los resultados y la teoría existente

Aplicando el mismo criterio del final del capítulo anterior, donde relaciono las preguntas secundarias de esta investigación con los resultados y ahora, con la teoría presente, me permito iniciar con la primera, referente a las “concepciones o conocimientos” que tiene el docente sobre la RIEB.

Como ya lo indiqué en el capítulo anterior, los docentes en los inicios de esta reforma no recibieron una capacitación adecuada ni con los materiales suficientes, redundando con esto en un conocimiento sobre la organización del aprendizaje muy deficiente. Así lo informan García y Villalobos (2012), en uno de los resultados de su estudio cualitativo, allí, en la categoría “posesión de saberes, ellas encuentran que los maestros de primaria conocen sólo lo básico acerca de la RIEB” (p. 15).

El trabajo de ellas así lo corrobora, pues señalan que “existe una gran confusión en el manejo de los conceptos: enfoque por competencias, trabajo por proyectos, transversalidad, el papel del docente y del alumno” (p. 15). En lo concerniente al cómo diseñar estrategias para desarrollar competencias, “pocos docentes contestaron con riqueza” (p. 17). Como se puede ver, sus resultados coinciden bastante con los míos.

También Franco et al. (s/a), en su investigación de corte mixto, encontró “una débil formación conceptual, observó que el docente no incorpora a su práctica estrategias innovadoras, predominando los métodos tradicionales. En sí, apuntó que los docentes no están preparados para hacer frente a los cambios que demanda la reforma” (p. 6). Igualmente Salinas, Andrade, Sánchez y Velasco (2012), entrevistaron sobre conocimientos y opiniones de la RIEB, a dos grupos de profesores: expertos y no expertos. Ambos coincidieron en que “su capacitación fue breve, y poco entendible, no respondieron sus dudas, los profesores señalaron que tuvieron problemas para aplicar los nuevos conceptos en su trabajo cotidiano, tanto por falta de entendimiento como por falta de libros y materiales de apoyo” (p. 100). Con estos testimonios dejó claro que la asimilación de la reforma necesita en primer lugar de tiempo, pero también de atención a otros factores principalmente académicos, materiales, culturales y sociales.

La reflexión de Díaz Barriga (2010), me conmueve cuando dice que “pocos se cuestionan cómo aprenden los profesores, ¿qué los impele a cambiar sus prácticas educativas?, ¿qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide?” (p. 39). Me parece injusto ver como el docente aparece como el primero y el último responsable del éxito de las innovaciones, de concretar el cambio en el aula.

Así lo concluye Gaytán (2012), cuando señala:

El desarrollo profesional y formación docente no implica únicamente la adquisición de un conjunto de habilidades y destrezas, sino que supone un estilo de pensamiento y comportamiento personal acorde con los lineamientos de política educativa que enmarca los momentos históricos, políticos, económicos y sociales de una sociedad determinada, para lo cual plantean procesos de formación específicos, sin tomar en cuenta que para ello es

necesario conocer sus situaciones contextuales específicas - laborales, profesionales, económicas, familiares- y que una actuación docente reflexiva y crítica debe comenzar por un interés genuino, a través del desarrollo de estrategias que tomen en cuenta al ser profesional, pero sobre todo, al ser humano integral (p. 1203).

Ya lo dice acertadamente Díaz Barriga (2010), “iniciar un proceso que pretende la innovación educativa con la concepción del docente como *tabula rasa*, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber” (p. 42). Por lo tanto, es fundamental que algunos docentes destacados, hoy en día, participen en la elaboración del nuevo currículo y en el proceso de implantación de una nueva reforma.

Cambiando a la segunda pregunta de investigación relacionada con los “desafíos”, en los resultados obtenidos encontré que los docentes consideran todo un reto trabajar con una nueva propuesta, sobre todo considerando los factores culturales y sociales ya mencionados, que están presentes en todo trabajador de la educación.

Perret (2013), opina que “el desafío es grande” (p. 25); lo refuerza Schmelkes (2014), al señalar que el papel del maestro es sumamente importante, ya que es quien está más cercano al alumno [...]” (p. 42). Barber & Mourshed (2008), se identifican con Schmelkes, cuando destacan que “múltiples estudios coinciden en señalar que toda reforma educativa que se plantee mejoras en la calidad de la educación como propósito, debe tener como eje central el rol del docente” (p. 12).

En este mismo sentido Ruiz (2012), alude a varios desafíos que enfrenta el docente, ya que considera que “llevan a cabo su labor profesional en medio de constantes cambios sociales y políticos” (p. 54).

Ruiz (2012), ahonda en el tema cuando reflexiona:

Dentro de este contexto, a los docentes se les exige el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario (p. 54).

La ampliación en la cobertura de la educación básica, como consecuencia de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad, hace más difícil el papel del docente, Ruiz (2012), así lo comenta: “esta situación provoca heterogeneidad en las aulas debido al origen socioeconómico de algunos alumnos, y, por consiguiente, diversidad en el aprendizaje” (p. 54). Esta diversidad es altamente desafiante para los docentes “porque éstos no tienen la preparación suficiente para enfrentar las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula” (p. 54).

Para ella, “el docente tiene dos exigencias particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes” (p. 53).

Como en toda reforma, los cambios generan tensión, es necesario compaginar diversos intereses entre actores y tiempos. Así lo especifican Braslavski y Cosse (2006), cuando reflexionan diciendo que:

Debe existir un consenso entre el proceso de reforma y todos sus actores enfocado en cuatro tiempos: 1) los tiempos políticos, que parten de los objetivos de las autoridades de gobierno y la Secretaría de Educación Pública, 2) Los tiempos técnico profesionales, que se basan en el apoyo de conocimientos científicos y argumentativos de especialistas y docentes, 3) los tiempos burocráticos, que determinan la normativa y los pasos a seguir

de la reforma, sin correr riesgos administrativos y jurídicos. Finalmente, 4) los tiempos pedagógicos, los más importantes y los menos considerados en las reformas, ya que tiene que ver con el proceso de asimilar las políticas educativas por parte de los maestros para aplicarlas con éxito en el aula (p. 19).

Así lo precisa el Informe Mundial de la UNESCO (2005): “La innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación” (p. 62). Yo agregaría que se analicen y atiendan las necesidades de la sociedad, para que ésta le encuentre el sentido a las innovaciones.

Pasando a la tercera pregunta de investigación en este trabajo, que es el de las “actitudes y compromiso de los docentes”, les recuerdo que en los resultados obtenidos encontré a unos docentes primeramente molestos y con bastante resistencia ante la imposición de la RIEB, ante la falta de dominio con los nuevos enfoques, de enojo y desesperación, y al no ser tomados en cuenta para opinar sobre la nueva propuesta, su actitud era de no compromiso y de incertidumbre.

Díaz (2009), comentó en su conferencia que “el único que le puede dar vida a la reforma es el profesor en el salón de clases” (s/p). De ahí la importancia de que esté bien capacitado y bien convencido. El mismo Díaz (2009), agregó que “el docente va a experimentar nuevas tensiones, lo que funciona con un alumno, no funciona con el otro, debe cambiar su forma de trabajo, significa atreverse a experimentar” (s/p). Por eso la actitud del docente tiene que ser abierta y dispuesta al cambio, pero si no se le dan los elementos principales naturalmente que se encontrará a un docente reactivo, resistente al cambio.

Por su parte, García y Villalobos (2012), en la categoría “actitudes de los maestros hacia la EBC” -Educación Basada en Competencias- de su estudio mixto, encontraron que la mayoría de los profesores están de acuerdo con la RIEB, sin embargo al final de su trabajo concluyen que:

A pesar de la aceptación que muestran a los cambios que implica la RIEB, - los docentes- se encuentran frustrados porque no es clara la forma de llevar los procedimientos a su práctica, debido a que fueron explicados de manera general y sin vincularlos con ella, sin ubicar las diferencias en torno al nivel educativo ni con respecto a asignaturas específicas, o cuando menos a grupos de disciplinas (p. 23).

El caso de la profesora “Laura”, narrado por García (2010), es un ejemplo de actitudes contradictorias. Cuando fue informada que acudiría a un curso sobre planeación didáctica bajo el enfoque de competencias, “en breve tiempo pasó a sentirse preocupada, con incertidumbre, para luego pasar a conductas de responsabilidad y compromiso” (s/p). Me parece idóneo concluir esta variable con el apunte de Franco, et al., (s/a), quien desde el punto de vista actitudinal considera que “los maestros no se perciben como actores relevantes dispuestos a hacer frente a los retos de la actual reforma” (p. 6). Esta aportación me parece trascendental, porque si los docentes no se sienten agentes importantes en su propio ámbito educativo, es porque no les han dado en los hechos, su lugar, ni la importancia que les corresponde.

Para finalizar este apartado, presento a continuación la relación entre la cuarta y última pregunta de investigación, que se refiere a las “dificultades y necesidades” de los docentes ante la RIEB, y los resultados obtenidos de las indagaciones correspondientes, así como la teoría que habla de esta categoría.

En cuanto a las dificultades y necesidades detectadas en los docentes, como ya se describió en los resultados al final del capítulo anterior, fueron

demasiadas. Por ejemplo, al inicio de la reforma los docentes sufrieron con una capacitación deficiente e irregular; eso generó naturales molestias y resistencias al cambio; la falta de los materiales; el apoyo de los padres para el nuevo modelo; la falta de recursos tecnológicos; programas cargados de contenidos, con errores, elevados para el alumno; la falta de tiempo; la diversidad de alumnos; el contexto; la necesidad de ser tomados en cuenta. Todo esto, produjo en sus inicios, una reforma llena de estrés e incertidumbre.

Por eso Díaz (2009), en su conferencia afirma con razón: “vivimos en una revolución tecnológica sin precedente, en una nueva sociedad y un nuevo sujeto social. Una escuela con códigos desfasados, con alumnos formados por imágenes frente a una escuela de pizarrón y gis, cuaderno o libro de texto” (s/p). Por esta razón el docente requiere “apropiarse de la reforma, estar convencido de su importancia, dispuesto a cambiar y experimentar en su salón de clase” (s/p).

En lo personal, quiero resaltar una necesidad fundamental en atender por parte de las autoridades educativas, observada por García y Villalobos (2012), en su estudio mixto. En la categoría de “necesidades detectadas en los maestros para la EBC”, ellas destacan “la necesidad emocional o afectiva, derivado de la presión y angustia que propicia el miedo a lo nuevo y el desconocimiento del enfoque por competencias” (p. 20). Esta necesidad humana es muy importante pero pocas veces considerada por las autoridades educativas. Salinas et al., (2012), de otra manera también lo mencionan:

En México, tradicionalmente las instituciones que dirigen la educación han olvidado el papel de las variables extra escuela en el logro académico de los estudiantes y profesores. Se asume que el rendimiento académico sólo está relacionado con las prácticas oficiales de la educación pública y que no lo está con un contexto social más amplio donde los profesores y alumnos participan de manera activa. Es decir, a los profesores y alumnos

se les observa como si fueran individuos cautivos y ajenos a su formación social fuera del aula (p. 94).

Con la cita anterior, se confirma mi sentir respecto a las primeras necesidades que toda autoridad debe tomar en cuenta: la sensibilidad humana. Tinoco (2012), contribuye al campo de las necesidades cuando dice que “si uno de los propósitos de esta administración federal es la educación de calidad, necesario es, entonces, que también se le proporcione al profesor capacitación de calidad” (p. 3). Nosotros, los profesores de origen, somos personas acostumbradas al trabajo y la disciplina, por eso siempre nos gusta que haya congruencia entre lo que se pide y lo que se ofrece.

La OREALC (2000), también tiene claro en cuanto a las principales dificultades que presenta la reforma, ya que dice que “sin la competencia y la colaboración de los profesores, no es posible el cambio y la mejora de la educación [...] lograr esos objetivos es una de las tareas más difíciles a que se enfrentan las reformas educativas” (p. 92).

Quiero concluir este tema con una aportación que hace la OREALC (2000), y que por ser yo también profesor, me resulta muy sensible porque desnuda las condiciones en las que por mucho tiempo los docentes hemos sufrido, y dice así:

La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos (p. 92).

También con las aportaciones de Fullan y Hargreaves (2000), quienes mencionan que la mayor parte de los intentos de reforma educativa fracasan; esto, debido a que “los plazos son irreales, porque los planificadores de políticas pretenden resultados inmediatos. Existe una tendencia a adoptar modas y soluciones rápidas” (p. 43).

Sarason (1990), contribuye de manera importante a esta conclusión cuando arguye: “Las escuelas seguirán siendo refractarias a la reforma deseada mientras evitemos enfrentar [...] las relaciones de poder que existen en ellas [...] Pásense por alto aquellas relaciones, no se examinen sus causas, y el sistema vigente anulará los esfuerzos de reforma” (pp. 5-7). Como se puede ver, en nuestra realidad actual, hemos estado haciendo todo lo antes descrito, y, por lo tanto, obteniendo esos resultados.

4.2 Teorías establecidas

Al comenzar con este apartado, considero conveniente iniciarlo haciendo algunas preguntas:

De acuerdo con lo investigado, ¿qué sucede en las escuelas primarias? ¿Específicamente en los grados de primero y sexto grado? ¿Cómo se encuentra a los docentes?

Con apoyo en el tema de estudio, el propósito y las preguntas de investigación, además de los hallazgos encontrados, se observa que, en las escuelas, hasta la fecha, y considerando los esfuerzos realizados por las autoridades educativas en los últimos veinte años, todavía persisten, prevalecen, prácticas tradicionales reflejadas a través de la cultura escolar.

Se visualizan -salvo pocas excepciones- escuelas con falta de una cultura organizacional y estratégica, sin una misión-visión clara de lo que pretenden

lograr, sin un plan estratégico de mediano plazo, sobre todo, que privilegie la dimensión pedagógica, que consiga mejorar los resultados educativos. Se sabe que algunas escuelas tienen este plan, derivado de su participación en algunos programas académicos, pero, desgraciadamente, está hecho más para obtener recursos económicos o cumplir con los requerimientos de nuestras autoridades que por la firme convicción de mejorar por parte del colectivo escolar.

Sin embargo, no toda la culpa es de la escuela, ésta, históricamente, ha sido presa de otros factores ajenos a ella, tales como la falta de continuidad en los programas educativos de gobierno, capacitación y actualización puntual y permanente, la falta de apoyos en infraestructura, la movilidad del personal directivo -docente, y, por qué no decirlo, de la situación socioeconómica por la que casi siempre ha pasado el país.

Ante este escenario, se ha desarrollado la presente investigación, enfocada a revisar las experiencias profesionales vividas por los docentes, partiendo de la reforma a la educación primaria llevada a cabo en 2009. Así, se observa como la RIEB, viene a tratar de consolidar una serie de reformas iniciada con preescolar en 2004, secundaria en 2006, y el nivel de primaria ya mencionado, esto, con la finalidad de alinearlos bajo un mismo objetivo. Sin embargo las experiencias resultantes han sido frustrantes, amargas en sus inicios para el docente.

Pero, ¿qué y cómo se encuentra el docente objeto de este estudio? A pesar de que la reforma a la educación primaria inició hace varios años, -evolucionando hacia la RIEB, poco tiempo después-, todavía, al momento de hacer esta investigación en 2013, encontré a un docente molesto, resentido, a veces frustrado por la forma en que se ha llevado a cabo este proceso. Ellos no se han sentido tomados en cuenta, partícipes del proceso inicial de la reforma. Tal como lo dice Franco, et al. (s/a) “[...] los maestros no se perciben como actores relevantes dispuestos a hacer frente a los retos de la actual reforma” (p. 6).

Ellos se sienten como “conejos de indias” (E-10), como parte de un proceso experimental, en donde no les gusta que los comparen con otros países.

El docente, es el último eslabón de la pirámide educativa, pero el más importante, porque es allí, a través de él, en donde se operacionalizan todas las políticas educativas que dirige y encabeza la Secretaría de Educación Pública. Así lo dice Díaz (2009) en su conferencia: “el único que le puede dar vida a la reforma es el profesor en el salón de clase” (s/p). Sin embargo, si la reforma en mención, no le garantiza una efectiva y eficiente capacitación, apoyada en la dotación de suficientes materiales educativos entregados en tiempo y forma, no le podremos exigir a éste, los resultados esperados.

Según lo indican las indagatorias realizadas en el presente estudio, la capacitación sobre la reforma, recibida por los docentes entre 2008 y 2011, no fue la más pertinente, eficaz ni efectiva. Los docentes en el país, son presa de las políticas educativas mundiales, que propician en nuestras autoridades urgencia y precipitación en las reformas que implementan hacia el interior, obteniendo como consecuencia una mala preparación en el docente, dirigida por asesores capacitados al vapor, y sin el tiempo y los materiales necesarios para conocer, analizar y comprender, los contenidos del tema de reforma.

Por lo anterior, se encuentra a un docente con una débil formación conceptual sobre este tema, con un bajo desarrollo de habilidades cognitivas. Todavía en este ciclo escolar que acaba de terminar 2013-2014, en que se ha hecho esta investigación, los docentes afirman que no son capaces de aplicar en un cien por ciento los conceptos básicos de reforma como “el desarrollo de competencias”, “el trabajo por proyectos”, “la articulación de asignaturas”, “la transversalidad”, “los aprendizajes esperados” o “los estándares”. Si a esto le agregamos que la asesoría y el seguimiento ha sido el talón de Aquiles de todo programa, se puede comprender con facilidad el por qué de los pobres resultados educativos. A pesar de ello, hoy en día, se observa a un docente en

proceso de poner en práctica los elementos principales de este nuevo paradigma.

A partir de estas reflexiones iniciales, se encuentra, desde 2008 a la fecha, a un docente que enfrenta fuertes y demasiados desafíos, al verse obligado a asumir un nuevo modelo que lo compromete a reconceptualizar su trabajo, cambiar creencias y prácticas de la noche a la mañana, a partir de las nuevas perspectivas educativas; desarrollar programas no adaptados al contexto; sin las condiciones o recursos -como las TIC's- suficientes para llevarlos a cabo.

Hoy, varios de los principales retos que el docente debe enfrentar, son: vencer las fuertes resistencias al cambio establecidas por su cultura; también el veto y la represión sindical; enfrentar la diversidad de sus alumnos; y como dice un entrevistado: “trabajar junto con los graves problemas familiares de los estudiantes, trabajar más en colegiado, y convencer del apoyo a los padres de familia” (E-14).

Otro tipo de desafíos que enfrenta el profesor (a), son los de tipo académico. Ante la deficiente y oportuna capacitación, el docente tiene que continuar con su ruta de mejora personal, para estar en condiciones de elaborar una pertinente planificación y evaluación de los contenidos a desarrollar. Es lamentable que un tema tan importante como es el de la planificación y la evaluación, casi nunca se aborde con el tiempo, la dedicación y sistematicidad que lo requiere en las capacitaciones. Este tema es, hoy más que nunca, de vital importancia en el desarrollo del trabajo docente.

El último de los aspectos desafiantes para el responsable de la enseñanza, es el de los materiales. No se concibe que a pesar de convenios tan importantes como el ANMEB y la Alianza por la Calidad Educativa, en pleno siglo XXI, las escuelas de educación básica no cuenten hasta la fecha con la infraestructura material y tecnológica más adecuada. En 2008-2009, estando en plena reforma,

los docentes no contaron con los materiales educativos a tiempo ni suficientes, esto, fortaleció las quejas y los rechazos a la misma, generando un caldo de cultivo totalmente adverso a los objetivos trazados por la SEP.

Toda reforma educativa requiere de la realización de un diagnóstico situacional del país, de la prevención de los recursos de todo tipo y de la ponderación de los tiempos. Si ésta sucede bajo condiciones no aptas, sólo se dará al docente el pretexto para objetar la puesta en marcha de un nuevo modelo. Una reforma implica un proceso de mediano plazo, que parte de tomar en cuenta la sensibilidad del docente, sus necesidades y su idiosincrasia, y no la experiencia que hemos vivido: una reforma al vapor, sin tomar en cuenta al maestro, sin contar con el tiempo y los recursos para implementarla.

A propósito de las experiencias y dificultades vividas, los docentes ante el tema antes descrito, tienen más casos negativos que positivos. A lo largo de este estudio, se observa que la principal dificultad que tuvieron es la elaboración de la planificación. Es lógico, si no se recibe una adecuada y suficiente capacitación en donde se aborde preferentemente este rubro, el resultado será otro menos el de la aplicación adecuada de los objetivos y enfoques de la reforma.

Existen otras dificultades también importantes como la falta de materiales. No es posible asistir a cursos y no tener los programas en la mano. No es posible, iniciar un nuevo ciclo escolar con una reforma impuesta, y no contar con todos los programas y todos los libros necesarios para una escuela. Así lo mencionan los entrevistados (as), al decir que los materiales “son dilatados, no son bastos” (E-17), eso sin contar que muchas actividades del programa sugieren la consulta de diferentes páginas del internet, el cual me atrevo a señalar que es un servicio que no se cuenta en ninguna aula de las escuelas primarias de la entidad.

Sin embargo, a pesar de las serias dificultades enfrentadas, históricamente, se ha observado que el docente ha tenido la capacidad para sobreponerse ante las distintas situaciones adversas. Así lo demuestran las evidencias, la falta de conocimiento sobre la reforma y de algunos materiales, ha provocado que el magisterio se una, investigue, se reúna haciendo trabajo colegiado en otro horario, apoyándose unos a otros, reuniéndose e informando a los padres de familia del nuevo enfoque por aplicar a partir de los nuevos programas.

En la actualidad, al docente se le exige conocer nuevas habilidades de orden superior, además de hacer frente a la heterogeneidad étnica, socioeconómica y cultural de los estudiantes. Esto genera una contradicción, se les pide que sean competentes en su práctica, pero, en cambio, no se modifica su estatus profesional, sus condiciones de trabajo, y su valoración social.

En nuestro país, se nos olvida que el docente es parte de un contexto social más amplio, sólo se observa su actuar en el logro académico relacionado con las prácticas oficiales que señala la Secretaría de Educación Pública. Por eso es importante destacar, que la actuación del docente no se da de manera aislada, sino que, al contrario, está sujeto a otros factores de orden social, económico y profesional.

Es innegable que, a pesar de las deficiencias presentadas por esta reforma, el acceso a un nuevo modelo educativo por parte del docente le ha traído un mayor desarrollo tanto personal como profesional. El temor y la incertidumbre ante lo desconocido de un principio, ahora los ha convertido en docentes comprometidos, abiertos a la innovación, a dejar poco a poco el trabajo tradicional, a seguir investigando, a ser más competentes.

Los docentes valoran su trabajo como bueno, aunque reconocen que les falta mucho por aprender y dominar de los distintos programas. Ha sido un camino bastante sinuoso, lleno de obstáculos pero también de muchos aprendizajes. La

reforma ha vuelto al docente más activo, más investigador. Aquí, cabe mencionar que la última reforma educativa, -la del 26 de febrero de 2013- está propiciando que los profesores de mayor antigüedad se estén jubilando, dejando el camino abierto a generaciones más jóvenes que vendrán a consolidar el reto de la RIEB en un mediano plazo. Aquí es importante el papel de las Escuelas Normales formadoras de docentes.

Por otra parte, para los docentes, los programas de reforma de 2009, eran más completos, más explícitos. Los de 2011, en cambio son más concretos. Ellos demandan en las entrevistas realizadas, que los programas actuales recuperen los textos valiosos de otros anteriores, como las lecturas, los ficheros, las ilustraciones, pero que no sean ni muy extensos ni muy reducidos en su contenido. Es decir, se deben cuidar y prevalecer los contenidos y materiales valiosos.

También empiezan a conseguir algunos logros con los programas, como el desarrollo de proyectos, las prácticas sociales, un alumno más reflexivo, capaz de resolver problemas, ubicado en el espacio y el tiempo, que conoce los valores y se relaciona con su comunidad. Por el contrario, ante la falta de tiempo, los docentes consideran urgente reducir la carga de contenidos y asignaturas, programas diferenciados de acuerdo al contexto del alumno, donde se retome algo de lo que ha funcionado anteriormente.

Los docentes ahora, ya son capaces de organizar mejor su curso, en los aspectos de la planificación y evaluación, conocen mejor los enfoques y los aprendizajes que pretenden obtener. Ya se atreven a realizar su propia planificación con base en el conocimiento que tienen del programa, del alumno y el tipo de enseñanza que quieren aplicar. En el caso de la evaluación, sí se ha avanzado bastante, los docentes han dejado en parte, los exámenes tradicionales, incorporando nuevas herramientas para identificar los aprendizajes.

Con respecto a las observaciones realizadas a la práctica de los docentes, se encuentran interesantes variables: los maestros (as), del inicio de reforma a la fecha, son más conscientes del respeto a los derechos humanos y del niño; por lo tanto, su relación con ellos es cada vez más cordial y respetuosa; los docentes hoy, tienen presente la importancia del trabajo conjunto con los padres de familia, de la información y transparencia que deben tener con ellos; aunque, en contraparte, la docencia actual, no ha sido capaz -por razones antes citadas- de incorporar y desarrollar todos los conceptos y objetivos de la RIEB; sin embargo, cada vez más, se observa la aplicación de rasgos básicos de ésta, como la articulación entre asignaturas y el trabajo por proyectos, sobre todo, con mayor frecuencia, el docente trata de atender a la diversidad intelectual y cultural de sus alumnos.

Antes de finalizar este apartado, es oportuno enfatizar que las principales experiencias que subyacen en el proceso de esta reforma, al final de todo, han venido a contribuir, a sacudir las inercias y las prácticas tradicionales que se habían estado desarrollando en la escuela, aunque todavía quedan varias cuentas pendientes, sobre todo en el aspecto académico.

Los temores y las incertidumbres experimentadas por los docentes al principio, sus resistencias, hoy, se han convertido en apertura y disposición al cambio. En este proceso, como siempre, no han faltado los maestros líderes, revolucionarios, que con su buena actitud, han encabezado y guiado a sus compañeros hacia el camino de la investigación, de la capacitación y la transformación. Siempre será mejor -aunque batallando-, aprender algo nuevo, que continuar en el camino fácil de la pasividad y el ostracismo.

CONCLUSIONES

Como consecuencia de este proceso de investigación cualitativa, desarrollado a través del tema de estudio y de la implementación de las diferentes categorías y subcategorías, se presentan a continuación, los resultados conclusivos más importantes.

- ✚ Las experiencias profesionales vividas por los docentes y exploradas en este estudio, arrojan resultados adversos para el docente que le dificultan la asimilación y la aplicación de los conceptos básicos de la reforma.
- ✚ Nuestras autoridades educativas deben prevenir y considerar el aspecto emocional o afectivo, que propician incertidumbre, presión y angustia al docente derivado de las reformas educativas. No olvidar que el docente es parte de un contexto social más amplio, que no se reduce sólo a las prácticas oficiales de la educación.
- ✚ Las autoridades educativas a través de la RIEB, no han cumplido con el compromiso de generar ambientes propicios de aprendizaje, esto se observa en la ausencia de buena infraestructura del plantel, recursos de lectura y materiales educativos, medios audiovisuales e informáticos.
- ✚ La RIEB, es una iniciativa del gobierno federal, para alinearse con las tendencias educativas internacionales, en donde algunos enfoques y contenidos programáticos no siempre se adecuan al contexto de algunas regiones del país.
- ✚ En el campo docente, se ha encontrado que al inicio de la reforma, éstos, no recibieron una buena capacitación, oportuna y eficiente.
- ✚ Además, los mismos docentes al principio, presentaron fuertes resistencias y negación al cambio porque no fueron tomados en cuenta.
- ✚ El tema de la planificación, a pesar de ser uno de los aspectos más importantes del ámbito educativo, fue el que menos se trabajó durante

las capacitaciones, al contrario, se rehuía por falta de conocimiento en los capacitadores.

- ✚ Por lo anterior, las concepciones de los docentes para el desarrollo de esta reforma, tienen una débil formación y un bajo desarrollo cognitivo.
- ✚ El docente, ha tenido que enfrentar y vencer fuertes desafíos como las resistencias al cambio propias de su cultura, atender la diversidad y problemáticas de sus alumnos, conseguir el apoyo de los padres de familia, hacer más trabajo colegiado y luchar contra el veto sindical.
- ✚ Los docentes han encontrado programas de la reforma más abiertos, que les obligan a proponer sus estrategias haciéndolos más investigadores tanto a ellos como a los alumnos.
- ✚ La reforma inició de una manera no adecuada, precipitada y a destiempo, propiciando con ello serias deficiencias en su instauración.
- ✚ Los materiales educativos relacionados con la reforma no se entregaron a tiempo ni de manera suficiente. En el primer ciclo de la reforma, los libros llegaron en el mes de enero.
- ✚ Las escuelas en general, no cuentan con una buena infraestructura física, tampoco se les ha dotado con el equipo tecnológico e informático en las aulas para poder desarrollar las actividades que los programas señalan.
- ✚ Las autoridades educativas tienen que reconocer que una reforma de este tipo, implica un proceso de mediano plazo, conforme se irán generando las condiciones y aportando los apoyos necesarios, aquí, ha ocurrido todo lo contrario.
- ✚ Los estilos de enseñanza de los profesores es imposible cambiarlos de la noche a la mañana, como lo sugiere la reforma, los docentes cuentan ya con un sinnúmero de experiencias pedagógicas, de creencias y tradiciones que arraiga sus estilos propios. El proceso debe ser gradual.
- ✚ En esta reforma, a los docentes les ha sido difícil combinar las estrategias de aprendizaje con las estrategias de evaluación, ha sido

muy complicado, implica mucho tiempo, sobre todo considerando las adecuaciones curriculares que hay que hacer.

- ✚ La débil conceptualización de la reforma obtenida por los docentes en su momento, propició problemas para aplicar y desarrollar términos tales como “el proyecto, la articulación de asignaturas o la transversalidad”.
- ✚ La problemática derivada de la reforma, consiguió de manera natural que el colectivo escolar, conformado por alumnos, maestros y padres de familia, se uniera en busca de las soluciones más pertinentes.
- ✚ Los docentes ante estas circunstancias, han tenido que echar mano de toda su experiencia y capacidad para enfrentar los retos que le ha presentado la reforma, y, por consiguiente, atender la diversidad cultural de sus alumnos, el contexto de la escuela, así como la organización y el uso adecuado del tiempo.
- ✚ Ante estas situaciones contraídas con la reforma, el docente reconoce como apoyo principal a sus propios compañeros, mediante el trabajo colegiado, así como el de los ATP's y de los padres de familia.
- ✚ Después del tema de la planificación en la reforma, el trabajo de seguimiento a este proceso es, a pesar de su importancia, el que más se ha significado por su ausencia. Esto es muy grave porque la asesoría y el acompañamiento son fundamentales.
- ✚ Actualmente, el docente reconoce que se siente de manera diferente con respecto a este proceso, comparado con sus inicios. Reconocen que la nueva propuesta les ha traído nuevos aprendizajes y, en consecuencia, un mayor desarrollo personal y profesional.
- ✚ El mayor obstáculo que han enfrentado los docentes en el desarrollo de su práctica ha sido el contexto socioeconómico de los alumnos, el apoyo de los padres, la falta de materiales, especialmente el de las TIC's.
- ✚ La gran mayoría de los maestros hacen hincapié en que los actuales programas 2011, traen muchos errores, no están acordes con los libros.

- ✚ En el tema de la evaluación, la docencia encuentra ahora otras y mejores prácticas, que le dan mayores fundamentos para valorar a sus alumnos. El programa así lo propicia y los alumnos así lo requieren.
- ✚ Como consecuencia de las observaciones realizadas a la jornada de trabajo de los docentes, se ha encontrado que a estas alturas del ciclo escolar 2013-2014, el maestro (a), no siempre pone en práctica estrategias propias de la reforma. En las entrevistas algunos dijeron que sí pero en la realidad no ha sucedido. Los implicados todavía no son capaces de aplicar al cien por ciento la reforma educativa. Sí se observan algunas actividades en donde el alumno participa más, tanto individualmente como en equipo, también que investiga.
- ✚ Para finalizar, se considera importante replicar una de las premisas señalada por Díaz (2009) en la teoría existente: “El maestro y sólo los maestros son quienes deben asumir el cambio educativo”. Porque: “el único que le puede dar vida a la reforma es el profesor en el salón de clases” (s/p). Por su importancia, el docente necesita y sobre todo merece, recibir los mejores apoyos tanto tecnológicos como educativos, porque en sus manos se encuentra la niñez de México,... sí que lo merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). SEP. México.

Acuerdo número 348. Preescolar (2004). SEP. México

Acuerdo número 384. Secundaria (2006). SEP. México

Acciones para la articulación curricular (2008). SEB. RIEB. SEP. México

Alianza por la Calidad de la Educación (2008). Boletín presidencial 119. SEP. México.

Acuerdo número 494. Primaria (2009). SEP. México.

Acuerdo número 540. Primaria (2009). SEP. México.

Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica (2011). SEP. México.

Baber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago. Revista PREAL No. 41

Benjumea, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados*, X, pp. 136-140.

Bodgan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores. Tres Lógicas y Ocho Tensiones. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación [en línea] 2006, 4 [fecha de consulta: 27 de julio de 2011] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140202>> ISSN

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de Validación del conocimiento en investigación cualitativa. s/e. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillan. Volumen 14.

Colorado, J. (2013). Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB. Revista: Sinéctica -online-. No. 41. Guadalajara, México. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>

Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento. (CEAS), (2009). SEPEN, Nayarit. México.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. University of Nebraska, Lincoln. 2a. Ed. Thousand Oaks, California. Sage.

Creswell, J. W. (2009). *RESEARCH DESIGN: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 3ª. Ed. Universidad de Nebraska-Lincoln.

Cubillo Murray, Marco Antonio. *La teoría fundamentada*. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

Delors, J. et al. (1997). La educación encierra un tesoro. México – UNESCO

Díaz Barriga, A. (2009). Conferencia magistral: “La reforma educativa. Un reto para mejorar la educación”. México.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares". Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, ISSUE-UNAM/ Universia, Vol. 1, Núm. 1 pp. 37-57. En <http://ries.universia.net>
- Documento Base. (2008). SEP. México.
- El Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002). SEP. México.
- Fernández de Caraballo, M. E. (2008). Experiencias Doctorales. Recuperado el 12 de octubre de 2012. Teoría fundamentada y método comparativo: [http://pide.Wordpress.com/2008/06/02/teoría fundamentada y método comparativo continuo](http://pide.Wordpress.com/2008/06/02/teoría_fundamentada_y_método_comparativo_continuo).
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Franco Toriz, Verónica et al. (s/a). Los docentes de Yucatán y la Reforma Integral de Educación Básica.
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. Revista: Perfiles educativos -online-. Vol. 36, No. 143. México, D.F. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. 2ª. edición. México, D.F.

García, Cabrero, B. (2012). Consolidar las reformas de educación básica en México. Una asignatura Pendiente. Revista: perfiles educativos -en línea-, Vol. XXXIV, México. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959005>>

García Carmona, Gonzalo. (2010). El docente de educación primaria y las competencias Profesionales. Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

García Casanova, María Guadalupe y Villalobos Torres, Elvia Marvella. (2012). La Educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes de educación primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XLII, No. 1.

Gaytán Díaz, Claudia C. (2012). Diseño de un instrumento para conocer las representaciones sociales de los docentes de primaria sobre la RIEB. Universidad de Durango, Campus Chihuahua.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, California, USA: Sociology Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded: Strategies for qualitative research*. New York. USA

Gómez, Susana. (2012). La codificación y la categorización como técnicas cualitativas de generación teórica.

Disponible en: www.susanagomez.tk

Hernández, I. (febrero-marzo 2014). ¿Hay razones para reformar? Revista: Multidiversidad. Management. (36-37). México, D.F.

- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2008). *Metodología de la Investigación*. 4ª. Edición. Ed. Mac Graw Hill. México.
- Incola, Abbagnano. (1989). Diccionario de Filosofía.
- Kaufman, R. y Nelson, J. M. (2005). Políticas de Reforma Educativa, Comparación entre países.
- Manual de publicaciones de la American Psychological Association. (2010). / tr. por Miroslava Guerra Frías. 3ra. ed. – México. Ed. El manual moderno.
- May, K. A. (1986). *Writing and evaluating the grounded theory research report*. In w.c. Chenitz & J. M. Swanson. (Eds.) *From practice grounded theory* (pp. 146-154). Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Murillo, J. (2003). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- OREALC- UNESCO. (2000). Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Hacia dónde queremos ir juntos. Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. GRAO de IRIF. SEP.
- Perret, R. (agosto-septiembre 2013). Un maestro con pregnancy. Revista: *Multidiversidad Management*. (22-27). México, D.F.
- Plan de estudios Primaria. (2009). SEP. México.

Programa Nacional de Desarrollo. 2007 – 2012. México.

Programa Sectorial de Educación. 2007- 2012. México.

Programa Nacional de Desarrollo. 2013 - 2018. México.

Programa Sectorial de Educación. 2013- 2018. México.

Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid, España. MacGraw-Hill.

Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier y García, J. E. (1996).
Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada, España.

Rodríguez, S. (febrero-marzo 2014). El valor de los docentes. Revista:
Multidiversidad Management. (50-53). México, D.F.

Romero Chávez, Cristina (2005). Facultad de Educación. Revista de
Investigación. Cesmag. Vol. 11, No. 11.

Ruiz Cuellar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica
en México: desafíos para la formación docente. Revista Electrónica
Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIOP. Departamento
de Educación. U. de Aguascalientes.

Salinas, V., Mónica, A., Raquel, S., y Francisco, V. (2013). Análisis de los
Conocimientos y Opiniones de los Profesores sobre la Reforma Integral
Educativa de la Educación Básica. Revista Iberoamericana sobre Calidad,
Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 11, No. 1

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa. Especialización en*

Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Antioquia.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schmelkes, S. (febrero-marzo 2014). Se está escribiendo una historia diferente en la educación del país. Revista: Multidiversidad. Management. (38-48). México, D.F.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa.*

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and software tools.* New York: Palmer.

Tinoco Sánchez, R. (2007-2012). *Reforma Integral de la Educación Básica en México.*

Tobón, S. (2009). *Competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma.* SEP. SEB. México.

Tovar, S. (2013). *La RIEB y el enfoque por competencias.* Revista: Educación y formación. México, D.F.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial.* París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf

Universidad Tecnológica Nacional (2011). *Universidad Tecnológica Nacional.* Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.

PLAN DE TRABAJO

Esquema

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

- 1.1 Enunciación del problema
- 1.2 Propósito del estudio
- 1.3 Las preguntas de investigación
- 1.4 Delimitaciones y limitaciones

CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTOS

- 2.1 Características de la investigación cualitativa
 - 2.1.1 Asunciones filosóficas
 - 2.1.2 Supuestos y razones
- 2.2 Estrategia de investigación cualitativa. La teoría fundamentada
- 2.3 El rol del investigador
- 2.4 Procedimientos para la obtención de los datos
 - 2.4.1 Sujetos y muestreo teórico
 - 2.4.2 Procedimientos de registro de datos
- 2.5 Procedimientos de análisis de datos
 - 2.5.1 Las unidades de análisis
 - 2.5.2 La codificación
 - 2.5.3 Las categorías
- 2.6 Estrategias para validar hallazgos

CAPÍTULO 3. HALLAZGOS PRELIMINARES

- 3.1 Presentación de los resultados
- 3.2 Análisis e interpretación de los resultados. Triangulación

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- 4.1 Discusión entre los resultados y la teoría existente
- 4.2 Teorías establecidas

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CRONOGRAMA

No	ACTIVIDADES MES – SEMANA	ABRIL MAYO JUNIO	JULIO 2013				AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO 2014				FEBRERO 2014			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.-	Proyecto de investigación																																	
2.-	El problema de investigación																																	
3.-	Objetivos																																	
4.-	Categorías																																	
5.-	Los supuestos																																	
6.-	Marco teórico																																	
7.-	Implicaciones metodológicas. Elaboración y aplicación de instrumentos																																	
8.-	Teorización e interpretación de los resultados																																	
9.-	Elaboración del borrador																																	
10.-	Elaboración del informe final																																	

OBSERVACIONES: La aplicación de instrumentos se ampliará hasta mayo de 2014 por ajustes en la metodología. Por lo tanto, la teorización e interpretación de resultados también se recorrerá hasta el mes de junio-julio de 2014.

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

Primer momento (septiembre-noviembre 2013)

“Los nuevos programas: opiniones y primeros retos enfrentados”

Datos de la escuela:

Nombre del CT. _____ Turno _____ Zona _____
Localidad _____

Nombre del docente _____ Grado _____
Modalidad _____ Contexto _____

Datos de los maestros (as)

¿Qué edad tiene? _____ ¿Qué estudios ha realizado?

¿Cuántos años de servicio tiene como maestro de grupo?
_____ o bien, ¿desde cuándo es instructor
comunitario, maestro multigrado? _____

¿Vive cerca de la escuela o vive lejos?

_____ ¿Cuánto tiempo tarda en
llegar a la escuela? _____

¿Cuál es su horario de trabajo?

¿Se siente a gusto en la escuela que trabaja?; _____ ¿por qué?

¿Qué es lo que más le gusta de su escuela y lo que menos le gusta?

De los programas de estudio

Actualmente, ¿se encuentra trabajando con plan y programas de estudio nuevos?

Al inicio del ciclo escolar, ¿se sentía preparado para comenzar a trabajar con los
nuevos programas? _____

¿Qué opinión le merecen los nuevos programas de estudio?

De la capacitación

Para la nueva propuesta curricular, si recibió capacitación, ¿qué duración tuvo ésta?

¿Dónde recibió dicha capacitación?

¿Quién la impartió?

¿Qué materiales le entregaron en ésta?

¿Qué implicaciones tuvo para usted asistir a la capacitación?

Si recibió capacitación, ¿qué opinión tiene de ésta? Es suficiente?

De las implicaciones de la propuesta curricular en el trabajo de los maestros

¿Cuáles son las principales implicaciones que identifica para la aplicación de la Propuesta curricular?

¿En qué medida influyen las actividades cotidianas de la escuela (ceremonias cívicas, festivales, cooperativa, juntas de consejo técnico, etc.) en el trabajo del aula?

Maestro, ¿cuáles considera las tres necesidades prioritarias que requiere para cumplir

con los propósitos de los nuevos programas de estudio?

Considerando las características de su escuela, ¿qué trabajo adicional ha tenido que hacer para aplicar los nuevos programas de estudio?

Tiene usted algún comentario o experiencia relevante que agregar?

AGRADECIMIENTO...

SEGUNDO MOMENTO 2013-2014

Dificultades enfrentadas a partir de los nuevos programas y soluciones propuestas

Guía de entrevista

Datos generales

Nombre de la escuela _____ zona _____
Localidad _____

Nombre del docente _____ Grado _____

De las dificultades enfrentadas para el trabajo con los nuevos programas (recupere en este apartado la información de los registros de observación)

¿Qué problemas enfrentó para elaborar su planeación?, ¿por qué?

¿Qué problemas enfrentó para articular las asignaturas de acuerdo al enfoque del nuevo Plan de estudios 2009?, ¿por qué?

¿Qué problemas enfrentó para atender a las propuestas de trabajo con los alumnos planteadas en los programas de estudio?, ¿por qué?

¿Qué problemas enfrentó para trabajar con los materiales diseñados para los nuevos programas de estudio?

¿Qué asignatura le ha resultado más complicada para trabajarla con sus alumnos?
¿por qué?

¿Qué asignatura le ha resultado más sencilla para trabajar con los alumnos? ¿Por qué?

¿Qué tan sencillo o difícil ha resultado la comprensión de los programas de estudio? ¿por qué?

¿Cuál ha sido el mayor problema que ha enfrentado a partir de los nuevos programas?,
¿por qué?

De las estrategias de solución propuestas (estar atento a que las siguientes respuestas estén en función de lo que se contestó en el primer grupo de preguntas)

¿Qué hizo para resolver las dificultades a las que se ha enfrentado a partir de la

implementación de los nuevos programas de estudio?, ¿por qué?

¿De quién recibió apoyo para resolver las dificultades a las que se ha enfrentado a partir de la implementación de los nuevos programas de estudio?, ¿cómo valora ese apoyo?,

¿por qué?

Desarrollo personal y profesional frente a la nueva forma de trabajar

¿Cómo se ha sentido tanto personal como profesionalmente trabajando con los nuevos programas?

¿Cómo valora su desempeño profesional en el trabajo con los nuevos programas de estudio?

¿Cómo, personalmente, se siente trabajando con los nuevos programas de estudio?

¿Cuál es el mayor obstáculo, profesionalmente hablando, que enfrenta para aplicar los nuevos programas de estudio?, ¿por qué?

¿Qué opinión tiene sobre el proceso de implementación de los nuevos programas que se lleva a cabo en su escuela?, ¿por qué?

TERCER MOMENTO 2013 – 2014

Guía de Entrevista

1.- De los acercamientos a los programas de estudio

- ¿Tuvo oportunidad de trabajar con todos los programas de estudio con los alumnos?, si no fue así, ¿Con cuáles sí trabajó?, ¿Por qué? ¿Cuál fue la causa para no aplicar los demás?
- Su opinión acerca de los programas ¿ha cambiado?, ¿qué ha permitido u obstaculizado esto?
- ¿Considera que logró articular las propuestas de trabajo que presentan los programas? si lo hizo, ¿ cómo lo hizo? si no lo hizo, ¿qué considera que le hizo falta para lograrlo?

2.- Del uso dado a los nuevos programas

- ¿Qué elementos de los programas le dieron certeza para orientar el trabajo con los Alumnos?

En esta pregunta será necesario, a partir de lo que responda el maestro, ahondar en dos asuntos:

- Preguntar, si el maestro no hiciera referencia a ello, por los elementos que le dieron certeza en cada uno de los programas.
- Pedirle al maestro que mencione al menos un ejemplo sobre cómo fue que uso los elementos que menciona para el trabajo con los alumnos).

- ¿Qué elementos de los programas le generaron más dudas o entorpecieron el trabajo con los alumnos?

Al igual que en la pregunta anterior, será necesario, a partir de la respuesta del maestro ahondar en dos asuntos:

- Preguntar, si el maestro no hiciera referencia a ello, por los elementos que le generaron más dudas en cada uno de los programas.
- Pedirle al maestro que mencione al menos un ejemplo en el que identifique cómo dichos elementos entorpecieron el trabajo con los alumnos).

- ¿Cuál considera que fue su mayor logro con el programa de?... (Preguntar por cada asignatura)

- ¿Qué aspectos considera urgente que cambien en los programas para mejorar el trabajo con los alumnos?

3.- De la forma en la que organizó el curso

- ¿Qué es, para usted, la planeación? ¿qué no es, para usted, la planeación?
- ¿Qué referentes de los programas de estudio le permitieron organizar su curso? ¿Cuáles se lo impidieron? (invite al maestro a ser tan específico como le sea posible).
- ¿Cómo valora la forma en la que organizó el curso en este ciclo escolar?
- ¿Cuál fue el mayor acierto en la planeación de este curso?
- ¿Cuáles serían tres necesidades prioritarias para mejorar la planeación a partir de los nuevos programas de estudio?

4.- De la evaluación

- ¿Qué estrategias utilizó para identificar los aprendizajes alcanzados por los alumnos? ¿Qué valoración tiene de dichas estrategias? ¿Las estrategias fueron distintas a las utilizadas en ciclos anteriores? ¿por qué?
- ¿En qué asignatura, le fue más complicado valorar el desempeño de los alumnos? ¿Por qué?
- ¿Qué valoración tiene del desempeño de sus alumnos?
- ¿Cuántos alumnos de su grupo repetirán el curso? ¿Qué criterios siguió para tomar esa decisión?

5.- De los materiales

- ¿Qué opinión tiene de los materiales? ¿Pudo utilizarlos con los alumnos? (si fue así pase a la siguiente pregunta, en caso contrario, indague por qué no se usaron).
- Si no tuvo la oportunidad de utilizar los nuevos materiales, ¿a qué elementos alternativos recurrió para favorecer el trabajo con los nuevos programas?
- ¿Cómo usó los materiales para los alumnos en el trabajo con el grupo? ¿Qué opinión tiene de lo que logró con éstos?
- ¿En qué medida los materiales favorecieron el trabajo con los programas de estudio? ¿Por qué?

6.- De las actividades de la escuela

-¿En qué medida las actividades de la escuela (concursos, ENLACE, olimpiada del conocimiento, desfiles, comisiones, capacitaciones, etc.) le impidieron avanzar en el trabajo con los programas de estudio?

-¿Cuáles de las actividades cotidianas pudo vincular con las demandas de los programas de estudio?

7.- De la experiencia

-¿Cómo valora su participación en la puesta en marcha de los nuevos programas de estudio?

- ¿Cómo valora el trabajo que hizo con los alumnos a partir de los nuevos programas de estudio?

Guía de observación

Datos generales

Incluir una descripción del salón de clases (la organización grupal, los materiales con que cuenta el salón, la infraestructura del salón, existencia de equipo multimedia) y grado al que se hace la observación, cantidad de alumnos y nombre del maestro.

Del maestro

La relación que establece con los alumnos al inicio del día, durante la jornada (incluido el recreo) y a la salida.

El tránsito que hace el maestro de una asignatura a otra, si hace vinculaciones entre éstas, y qué indicaciones da a los alumnos para esto.

Las experiencias de aprendizaje que propone a los alumnos, las actividades, los materiales, el tipo de participación u organización del grupo que éstas implican, ¿qué hace el alumno?, ¿qué hace el maestro?, ¿cómo?, ¿con qué?

De los alumnos

La interacción que establecen con el maestro al inicio del día, durante la jornada (incluido el recreo) y a la salida.

La interacción que tienen entre sí a lo largo de la jornada.

Los diálogos que tienen con el maestro y los temas de los que platican con él.

Las reacciones que tienen ante las experiencias de aprendizaje que les propone el maestro.

El uso de los materiales para el alumno (distribuidos por la SEP para apoyar el Plan de estudios 2009).

Recomendaciones para la observación

- Asegúrese de que tanto el maestro como el director estén enterados y de acuerdo con que permanezca toda la jornada en el salón observando, y aclare que no se trata de una evaluación; es decir, explique el propósito de la observación y solicítele, al maestro, que actúe naturalmente y sin temor. Asimismo, cerciórese que los alumnos también estén al tanto de su visita.
- Lleve consigo un cuaderno de notas, pues dejar todo el proceso de observación a la memoria puede no resultar al momento de la transcripción, detalles importantes se pueden quedar fuera. En ese sentido, conviene utilizar códigos para agilizar el registro; éstos serán para su uso personal, por lo que no importa cuáles sean mientras usted tenga claro que significan.
- Evite generar distracciones en la clase, tales como entrar y salir del salón constantemente interrumpiendo la clase; mantener el teléfono celular en modo silencioso será una buena forma de evitar otra distracción; esto también evitará que pierda detalles valiosos de la jornada de trabajo.
- Transcriba o afine el mismo día la observación realizada, para evitar perder detalles y porque ésta será un insumo para las entrevistas, por lo que no podrá llevar a cabo éstas si no cuenta con sus registros de observación.

CUESTIONARIO

Estimada maestra (o):

Sólo a partir de conocer lo que sucede en las escuelas a partir de la implementación de los nuevos programas de estudio es que se puede tener elementos para discriminar aquello que funciona de lo que no, es por ello que en esta investigación se consideran importantes las opiniones que usted pueda tener al respecto de la propuesta curricular, ya que sólo así se avanzará en la construcción de diálogos informados que permitan ofrecer mejores experiencias educativas a los alumnos de la escuela primaria.

De manera que, se le solicita que exprese libremente sus ideas, escribiendo en cada caso su opinión general en torno a cada uno de los programas de estudio; y de la organización de cada programa, los aspectos que usted considera favorecen u obstaculizan el trabajo con los alumnos. Así también, al final se ofrece un espacio en el que puede incluir aquellos comentarios que no fueron considerados en el documento, pero que considere pertinentes al respecto de los nuevos programas.

Agradezco la valiosa información que se sirva brindarme.

Nombre: _____ -opcional-

Escuela: _____

Grado: _____ **Turno** _____

Lugar: _____

Fecha: _____


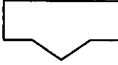
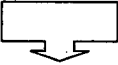
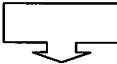
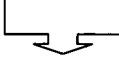
¿Trabaja usted completamente con los nuevos programas de estudio?

Sí _____

No _____

Sólo con algunos, (señale cuáles):

Español **Matemáticas**
Historia **Geografía**
Ciencias Naturales **F. C.**
y E. **E. Artística**
E. Física

Asignatura	Avance logrado (bloques trabajados)	Opinión general	Organización o estructura del programa	
			Aspectos que favorecen el trabajo con los alumnos	Aspectos que dificultan el trabajo con los alumnos
				
Español				

Matemáticas				
Historia				
Geografía				
Ciencias Naturales				
F.C. y E.				
Educación Artística				
Educación Física				

Comentarios adicionales:

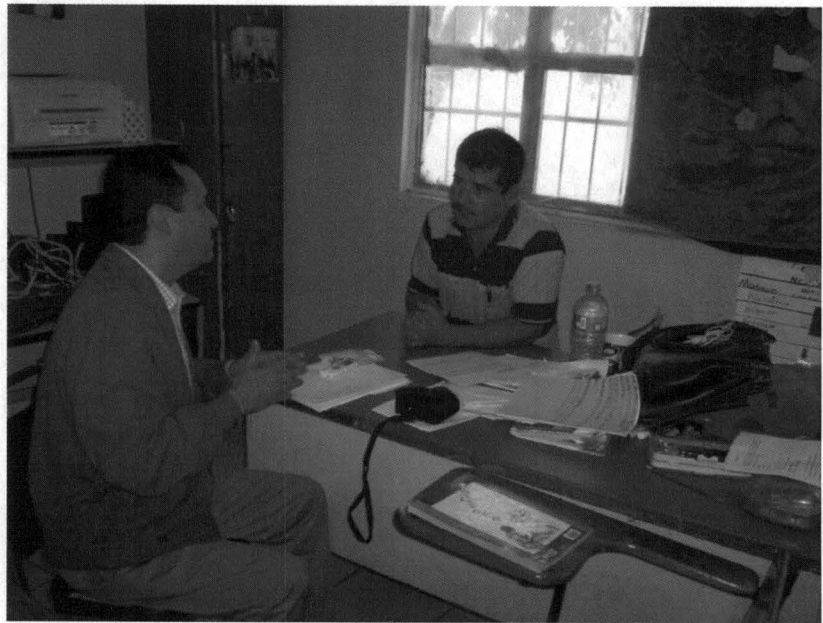
¡Gracias! ...

Mtro. Ricardo López Ruelas

**FOTOGRAFÍAS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS EN LAS ESCUELAS DE
LA MUESTRA**









Tepic, Nayarit, 16 de septiembre de 2013.

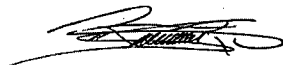
**C. Mtro.
Oscar Mauricio Luna Salazar
II Rector del Instituto para el Fomento
Científico de Monterrey
PRESENTE**

Por este conducto me permito solicitar a usted, el inicio del trámite de recepción y evaluación del proyecto de tesis doctoral que lleva por nombre: "Experiencias profesionales vividas por los docentes de 1º y 6º grado de educación primaria, ante la Reforma Integral de la Educación Básica", elaborado por un servidor y asesorado por el Dr. Esteban Fonseca Franco.

A la vez, aprovecho la ocasión para solicitarle la respuesta por escrito de aceptación de mi asesor local, cuestión que fue gestionada de manera verbal en meses pasados ante usted (se enviaron documentos comprobatorios de mi asesor). También, vía electrónica, una copia de mi Certificado de estudios.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva prestar al presente, quedo de usted.

ATENTAMENTE



MTRO. RICARDO LÓPEZ RUELAS

Tepic, Nayarit, a 20 de marzo de 2015.

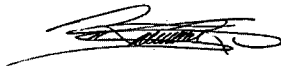
Asunto: Confidencialidad de los documentos y la información recabada.

A QUIEN CORRESPONDA:

El suscrito, Mtro. Ricardo López Ruelas, quien ha realizado la investigación "Experiencias profesionales vividas por los docentes de 1º. y 6º. grado de educación primaria, ante la Reforma Integral de la Educación Básica", en escuelas de este nivel correspondientes a los sectores 3º. y 4º. en la entidad, informo a los directivos y docentes involucrados en este trabajo, que me comprometo a resguardar la información que se ha recopilado por un mínimo de cinco años, esto con la finalidad de garantizar la confidencialidad y el buen uso de la misma.

Aprovecho la ocasión para agradecer nuevamente a todos los que participaron en este importante proyecto y que se ha visto cristalizado gracias al valioso apoyo de todos ustedes.

ATENTAMENTE



MTRO. RICARDO LÓPEZ RUELAS

OFICIOS RESPUESTA DE LAS ESCUELAS PARA LA APLICACIÓN DE ENTREVISTAS

Tepic, Nayarit, a 26 de Septiembre del 2013

**DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"LUIS CASTILLO LEDÓN"**

CLAVE: 18DPR09570

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESENTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "Luis Castillo Ledón" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ESTADO DEL ESTADO DE NAYARIT
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "LUIS CASTILLO LEDÓN"
T. N.
DE LA ZONA ESCOLAR
CALLE FIDEL VILLAS BOATMAN
TEPIC, NAYARIT

ATENTAMENTE

PROFR. LUIS ARMANDO RAMOS VAZQUEZ
DIRECTOR

Tepic, Nayarit, a 26 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"LÁZARO CÁRDENAS"

CLAVE: 18DPR0281V

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.


RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESNTE


En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "LÁZARO CÁRDENAS" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT
SERVICIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA



ATENTAMENTE



FR. J. REYES ROSALES GARCÍA
DIRECTOR

DIRECCION DE EDUCACION BASICA
DEPTO. DE EDUCACION PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA URBANA
"LAZARO CARDENAS"
CLAVE 18DPR0281V
COL. H. CASAS,
TEPIC, NAYARIT.

Tepic, Nayarit, a 25 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"GONZALO ALEGRÍA ARREDONDO"

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESENTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "GONZALO ALEGRÍA ARREDONDO" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.



ATENTAMENTE

SEPEN
DIRECCION DE EDUCACION BASICA
DEPTO. DE EDUC. PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA LUISIANA
"GONZALO ALEGRÍA ARREDONDO"
CLAVES: 18DPROS622
TEPIC, NAYARIT


PROFR. JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ ROJAS
DIRECTOR

Tepic, Nayarit, a 25 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"JUSTO SIERRA"

CLAVE: 18DPR0100V

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

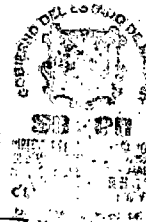
PRESNTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "JUSTO SIERRA" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE


PROFR. JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ TIRADO
DIRECTOR



Tepic, Nayarit, a 25 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"J. JESÚS RUIZ AGULAR"

CLAVE: 18DPR0030Q

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESENTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "J. JESÚS RUIZ AGULAR" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE ASESORIA TÉCNICA

ESCUELA PRIMARIA "J. JESÚS RUIZ AGULAR"

"J. JESÚS RUIZ AGULAR"

CLAVE: 18DPR0030Q

COL. LAS FLORES

TEPIC, NAYARIT

PROFRA. MARÍA DEL ROSARIO MONTES BETANCOURT
DIRECTORA

Tepic, Nayarit, a 25 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"PAÍSES DEL TERCER MUNDO"

CLAVE: 18DPR07180

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESNTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "PAÍSES DEL TERCER MUNDO" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.



ATENTAMENTE

PROFR. JUAN CARLOS SALINAS CRUZ
DIRECTOR

Tepic, Nayarit, a 26 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"LEONA VICARIO"

CLAVE: 18DPR0892V

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESNTE

En atención a su solicitud 20 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "LEONA VICARIO" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

GOBIERNO DEL ESTADO DE NAYARIT
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



ATENTAMENTE

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESCUELA PRIMARIA "LEONA VICARIO" T.V.
CLAVE 18DPR0892V
COL. H. CASAS
TEPIC, NAYARIT

Mirtha Cristina Rojas Vazquez
PROFR. MIRTHA CRISTINA ROJAS VAZQUEZ
DIRECTORA

Tepic, Nayarit, a 26 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"JUAN ESCUTIA"

CLAVE: 18DPR0798Q

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.

RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESNTE

En atención a su solicitud 19 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "JUAN ESCUTIA" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Josefa Montero Delgado
PROFRA. JOSEFA MONTERO DELGADO
DIRECTORA

Tepic, Nayarit, a 26 de Septiembre del 2013

DEPENDENCIA: ESCUELA PRIMARIA:
"PLAN DE AYALA"

CLAVE: 18DPR0798Q

ASUNTO: Respuesta

C. MTRO.


RICARDO LÓPEZ RUELAS

PRESNTE

En atención a su solicitud 19 de septiembre del presente año, referente a la aplicación de observaciones y entrevistas en la escuela primaria "PLAN DE AYALA" a mi cargo, para desarrollar su trabajo de investigación titulado "EXPERIENCIAS PROFESIONALES VIVIDAS POR LOS DOCENTES DE 1º Y 6º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ANTE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA" informo a usted que no existe inconveniente alguno, por lo anterior, esta dirección bajo a mi responsabilidad, le autoriza para que practique las actividades propias de su investigación, esto bajo las reglas de respeto, confidencialidad y ética correspondientes.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE


PROFRA. ANA ELIZABETH HIGH JIMÉNEZ
DIRECTORA