



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Carolina Domínguez Castillo (2016)

“Los docentes y su trabajo didáctico en el contexto de la
reforma integral de la educación básica”
en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 261-300.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

9. LOS DOCENTES Y SU TRABAJO DIDÁCTICO EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Carolina Domínguez Castillo*¹

La reforma sólo puede ser viva en el salón de clases, de otra manera queda sólo como un proyecto escrito. Si un alumno no aprende, el maestro debe encontrar, por todas las formas posibles, despertar el deseo de aprender de ese estudiante.

–Ángel Díaz Barriga

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se desprende de la investigación desarrollada sobre el impacto de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (RIEB) en el ejercicio docente de los profesores de sexto grado de educación básica;² los docentes que han colaborado en esta investigación son reconocidos por sus compañeros como excelentes maestros.

Concebimos al docente como un observador y constructor de su realidad, el experto en su campo de accionar ante los cambios educativos. Sólo capturando en su plenitud la experiencia de estos actores sociales que ponen en marcha una propuesta política, como es una reforma, podremos contar con elementos significativos sobre los modos en que una política educativa influye en aquellas personas que finalmente la instituyen, mantienen o reemplazan. Se trata de reconocer el papel central desempeñado por la acción humana.

1 Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua, unidad Chihuahua.

2 Agradezco a los y las docentes de educación básica que de manera desinteresada colaboraron con la investigación y accedieron a ser entrevistados, su interlocución fue de primordial relevancia para este trabajo.

Una propuesta de cambio educativo constituye una intervención externa que se introduce en los modos de trabajo docente, en sus vidas individuales y en los grupos de pertenencia, de manera que es mediada y transformada por los mismos actores y sus estructuras.

Centrarnos en los actores, en los docentes, proporciona un conocimiento diferenciado de las circunstancias en que aquéllos construyen sus explicaciones y acciones ante los cambios, aun y cuando las condiciones parezcan más o menos homogéneas. Al poner en marcha una reforma, los docentes no son destinatarios pasivos sino que son pensados como participantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diversos actores del sistema de pertenencia.

Por lo tanto, es preciso documentar las diversas maneras de percibir y actuar en relación con la puesta en marcha de un proyecto educativo en desarrollo, y conocer el impacto de las políticas educativas en el trabajo áulico de los docentes desde sus propias miradas, visiones y reflexiones. De ahí la importancia central de conocer la experiencia vivida por los docentes.

Desde esta óptica, consideramos al docente como persona;³ lo que comprende tanto sus experiencias de vida como su accionar en un tiempo y lugar determinado; “la edad, la etapa de carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total” (Fullan y Hargreaves, 2000: 65).

La reforma educativa en México, denominada Reforma Integral de la Educación Básica, aspira a la integración de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que conforman los 12 grados de educación básica.

Los cambios curriculares de la educación básica se gestan y se presentan desde 2004, con el nuevo currículo de educación preescolar y el de secundaria para 2006, y dos años después, con el de primaria.

3 Hemos propuesto en otros trabajos el constructo *persona del maestro* (Domínguez, 2010, 2011a, 2011b), para concebir al enseñante como entidad socioindividual, sistema viviente que incorpora en su definición ontológica el entorno, y que a un tiempo es autónomo y singular. Así, se sitúa al docente en el complejo de circunstancias que rodean su vida privada y que afectan su desempeño; circunstancias de las que a un tiempo es producto y productor. En esta visión recursiva radica la cualificación del concepto *persona*. Por su parte, Ada Abraham (2000) propuso el término de *persona del docente*.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), se planea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007: 11), con énfasis en la formación integral para la vida y el trabajo; donde los alumnos constituyen el centro de la intervención educativa. Y además, “asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación” (SEP, 2007: 11).

Al asumir la reforma de manera central un modelo educativo basado en competencias, encontramos que este concepto de *competencia* es un término pluralizado y no acabado. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006, 2009b), esta propuesta entra bajo un haz polémico y desconcertante, ya que se trata de un término proveniente del ámbito laboral, con imprecisiones, con un calidoscopio de concepciones; sin fundamentos técnicos, pero en especial se enfoca a comportamientos fragmentados: “si bien la lógica que subyace en la propuesta parece racionalmente impecable, no responde a los intrincados senderos que tiene el proceso de aprendizaje, y mucho menos el de formación intelectual y humana” (Díaz Barriga, 2009b: 45). Sin embargo, la urgencia en su empleo se explica por las demandas que los sistemas educativos han recibido con respecto a la formación de ciudadanos acordes con las exigencias de un mundo globalizado, cuyo énfasis está en una formación activa y no ya memorística y enciclopédica (Cuevas, 2011).

No obstante, la falta de una reflexión conceptual sobre la perspectiva por competencias y el apresuramiento en su uso para propuestas curriculares y de trabajo áulico, conllevan el riesgo de privilegiar su empleo, desechando las experiencias obtenidas por los docentes con buenos resultados.

Respecto a la perspectiva didáctica del enfoque por competencias, en la actualidad es insuficiente como para apoyar con mayor efectividad el trabajo docente, ya que son pocos los autores que han planteado enfoques pedagógicos con respecto a las competencias en educación.

En el marco de estos escenarios, en junio de 2009 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), comenzó el proyecto Diplomado Reforma Integral de Educación Básica 2009: Docentes de Primaria de Primero y Sexto Grados,⁴ para la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Cabe aclarar que el diseño e implementación de un diplomado para acercar la reforma a los docentes no se había realizado anteriormente.

Además, en el centro metodológico del diplomado se colocó el que los docentes apreciaran la riqueza de lo que significaba en educación formar a los estudiantes en el desarrollo de competencias.

El presente capítulo está organizado en tres apartados: en el primero se retoman algunas ideas y reflexiones de especialistas del campo, quienes han indagado acerca del lugar que ha ocupado el docente en el devenir de las reformas educativas, para, en el segundo, pasar a la descripción del estudio de caso, opción metodológica en la indagatoria sobre el tema propuesto; el tercer apartado comprende la exposición de los resultados sobre la investigación en relación con el docente de educación básica ante la reforma educativa 2009, los cuales se organizaron en torno a tres conjuntos categoriales: ¿quiénes son los docentes de educación básica?; reflexiones y emociones docentes ante la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009, y la didáctica del docente de sexto grado en la asignatura de Español. Dentro de cada uno de ellos se trabajan los datos e interpretaciones resultantes de la indagatoria efectuada.

EL DOCENTE EN EL DEVENIR DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Los estudios sobre las reformas educativas plantean las condiciones en que se encuentran los docentes frente a éstas; tal es el caso del artículo de Torres, donde se afirma que

4 Su formación docente estuvo conformada por tres módulos: el Módulo 1 "Elementos básicos"; el Módulo 2 "Desarrollo de competencias en el aula"; y el Módulo 3 "Evaluación y estrategias didácticas". Véase RIEB 2009a, RIEB 2009b y RIEB 2010.

el desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo (Torres, 2000: 1).

En cuanto a las reformas educativas, para Díaz-Barriga e Inclán (2001), éstas se gestan en Iberoamérica desde una situación “gerencial”, lo que significa que son concebidas desde arriba: los docentes quedan fuera de su formulación, y además, una vez formuladas, los estados nacionales no logran que aquéllos se las apropien con la convicción y el dominio adecuados. En consecuencia, los maestros no se sienten identificados con los planteamientos de la reforma. Además tales reformas son parte de procesos políticos y demandas internacionales operadas por los organismos mundiales.

Por otro lado, dichas reformas tienen su génesis en el reconocimiento de crisis internas del sistema educativo frente a necesidades surgidas del mundo moderno. Estas crisis ponen el acento en la llamada “falta de calidad de la educación”, donde se encuentran la repetición mecánica de contenidos, bajo dominio de los aprendizajes y problemáticas en los métodos de enseñanza. Por el lado externo, van a influir las concepciones de la educación provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde donde se considera la educación como elemento fundamental para el desarrollo económico. Sin embargo, en las diferentes reformas anteriores se halla ausente la dimensión pedagógica, como si la mejora docente fuera un resultado automático de la asistencia a cursos, la creación de nuevos textos para la enseñanza o diversos sistemas de formación, o de la aplicación de exámenes para profesores y alumnos.

Aunado a lo anterior está el hecho de que el ejercicio profesional del docente cumple con una serie de características que internalizan un rol de empleado:

no existe un ejercicio liberal de su profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño [...] debe cum-

plir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por ello recibe un salario (Díaz Barriga e Inclán, 2001: 2).

Con respecto al significado de las reformas educativas, los autores señalan que existen pocos trabajos que se aboquen a la descripción y reflexión de lo que acontece entre las políticas implementadas y los actores en su cotidianidad y puesta en práctica.

Las reformas educativas traspasan el trabajo docente con la modificación de los contenidos, de los libros de texto, de la organización curricular, de la formación y actualización de los docentes, de las condiciones y exigencias de trabajo, de sus jornadas laborales y de su salario e incentivos.

Generalmente son los especialistas quienes diseñan las reformas educativas y dejan a los directivos y docentes la responsabilidad de aprehenderlas y ponerlas en marcha mediante el trabajo áulico; y promueven en realidad una visión del docente como aplicador de los cambios pedagógicos que de manera central se establecen para el sistema educativo. De manera que los docentes en ocasiones rechazan estas reformas, las ignoran y pocos asumen un papel activo frente a ellas.

Por otro lado están los tiempos en los procesos de acercamiento a una nueva reforma hasta llegar a su implementación. Las investigaciones de Adelman y Panton (2003) sobre el tiempo y las reformas educativas ponen el foco sobre el ritmo con que aparecen, se formulan y se implementan dichas reformas. De acuerdo con sus hallazgos, son tres las etapas del proceso de cambio ante una reforma: primero, los docentes necesitan *conocer y practicar* las nuevas estrategias y desempeños que de ellos se esperan; en la etapa media, es decir, en la implementación, los maestros necesitan tiempo para *introducir e institucionalizar* las nuevas alternativas en la vida escolar y en el aula, en la cotidianidad; y finalmente, en un tercer momento, los docentes requieren tiempo para *reflexionar y evaluar sus resultados* y continuar con la mejora escolar. Estos tres tiempos no se pueden contemplar en el caso mexicano.

Las reformas educativas con respecto al docente deberían buscar, por un lado, mejorar la imagen profesional del maestro frente a

sí mismo e incorporar planteamientos pedagógicos (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

En este contexto de reformas educativas en Iberoamérica la profesión docente enfrenta varias tareas: una búsqueda de reconocimiento social para la profesión; la necesidad de alcanzar un nivel de estudios profesional universitario; la necesidad de incorporar nuevas alternativas provenientes de la investigación y la consecuente formación docente, así como la mejora salarial competitiva (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

Los docentes frente a los cambios manifiestan estar desbordados y se convierten en los primeros críticos de su sistema educativo, lo cual tiene su génesis en las reformas desde arriba, apresuradamente planteadas y sin previsión de los problemas emergentes que toda reforma conlleva en su implementación; en este contexto se minimiza la importancia de los éxitos y se magnifican las deficiencias y tropiezos de ejecución (Esteve, 2007), todo ello en un marco de cambios sociales, económicos, tecnológicos y científicos con nuevos valores sociales, donde se incrementan las demandas hacia los sistemas educativos, y los docentes, como agentes que llevan a cabo los cambios propuestos, se ven desafiados y atribulados en su identidad, además de enfrentar desafíos diversos a lo largo de su formación y actualización profesional.

En este suceder de las reformas educativas, donde prevalece una autopercepción en el docente de aplicador de ellas, al mismo tiempo que las políticas lo instituyen como eje fundamental de esos cambios, resulta ineludible conocer la visión, versión y significados de los docentes ante la tarea que se les ha encomendado, así como sus reflexiones, aciertos y dificultades al ejecutarla.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

En esta investigación se optó por un estudio de casos múltiples; en su aplicación a grupos de personas se denomina estudio de caso colectivo (Stake, 2005). A través de éste se busca conocer la experiencia subjetiva (Ito y Vargas, 2005) de los docentes ante la reforma, y su

didáctica a partir de ésta. Por ello, en su trabajo en el aula partimos de la premisa de que su práctica pedagógica es construida y asumida por cada sujeto al mismo tiempo que se produce y comparte con otros, conformando una cultura, una forma de ver y asumir los sentidos sociales ante los acontecimientos de su vida personal y social.

Como objetivo general se planteó conocer el impacto de la Reforma Educativa de la Educación Básica de 2009, en el trabajo del docente de primaria frente a grupo; por lo que la pregunta general fue: ¿cómo perciben los docentes de sexto grado de primaria los cambios didácticos desde la Reforma Educativa de la Educación Básica? Y de manera específica se propuso conocer las reflexiones docentes sobre los retos que le exigen en su práctica las propuestas en la enseñanza, analizar las estrategias que emplean los docentes para trabajar competencias con sus estudiantes, y analizar el impacto del diplomado en los profesores de primaria que lo han cursado.

Con base en lo anterior, se llevaron a cabo entrevistas⁵ semiestructuradas a docentes de primaria; las preguntas guía se organizaron con base en los siguientes ejes temáticos: didáctica empleada anteriormente; cambios, ajustes y dificultades en el trabajo áulico; exigencias pedagógicas desde la perspectiva del trabajo por competencias; motivación y apoyo a sus estudiantes; percepción de su enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Los docentes entrevistados fueron convocados con base en la idea de Ken Bain de trabajar con los mejores profesores, así considerados por sus pares (Bain, 2006). Este autor considera a profesores extraordinarios⁶ reconocidos como buenos docentes desde diversas

5 Se asume, de acuerdo con Merlinsky (2006), la entrevista cualitativa como una conversación entre dos personas para favorecer la producción de un discurso y las argumentaciones del entrevistado sobre los temas definidos en el marco de la investigación; constituye una forma de conocimiento, situada en cierto campo profesional o disciplinar, que permite conectar prácticas y significados, contar con información experimentada y absorbida por el entrevistado, y de este modo acceder a construcciones del propio sujeto con base en sus experiencias, dadas y compartidas con otros, en un contexto social.

6 Ken Bain, en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, investigación que le tomó más de 15 años, define lo que entiende por profesores extraordinarios: “habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (2006: 15).

ópticas, pues no todas las evidencias eran aplicables para todos los profesores; éstas, según Bain, dependen de la persona y la disciplina en que se ocupa el docente.

A través de la indagatoria concebimos al maestro como interlocutor en el conocimiento de su experiencia, pues es él quien la vive, quien cuenta con los antecedentes que lo llevan a concebir de cierta manera su accionar y manera de proceder en consecuencia; para ello consideramos los planeamientos de Norman Long (2007) en torno a la necesidad de entender los procesos en términos del actor, sujeto responsable. El concepto de actor de Long rebasa una perspectiva individualista al incorporar el entorno sociocultural y la mediación de las comunidades epistémicas como componentes esenciales en la definición de las situaciones e intereses de los participantes.

Para el análisis de los datos cualitativos se emplearon los procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), cuyo antecedente está en el trabajo de Glaser y Strauss (1967) y su descubrimiento y propuesta de la teoría fundamentada, a partir de los datos empíricos, a través del método de análisis comparativo, donde el papel del investigador está en la generación de teoría, o bien en un ordenamiento conceptual (ésta fue la opción considerada en este trabajo).

Este procedimiento es, al principio, un análisis inductivo, pues se examinan las diferentes entrevistas y se construyen las categorías al realizar un trabajo recursivo sobre ellas mismas; se van reagrupando y, en este reagrupamiento, se va interpretando y arribando a deducciones, momento axial del análisis; se aplican las operaciones básicas que son formular preguntas y hacer comparaciones entre los datos, y a partir de tal cuestionamiento o comparación se crean las categorías.

Población y condiciones

El universo de investigación incluye a los docentes de primer y sexto grados de primaria que han cursado el Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009, diseñado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Los sujetos participantes con los que se construyó el caso de esta investigación fueron docentes de sexto grado, de escuelas federal y estatal; con un año de experiencia en el grado y con una antigüedad de tres o más años, y que cursaron el diplomado completo, es decir los tres módulos. El cuadro 1 muestra las características de los docentes entrevistados.

Para determinar el número de entrevistas nos apoyamos en las ideas de Bertaux, quien afirma que dicho número dependerá del objeto de estudio y su saturación:

la clave de este problema relativo a la cantidad parece residir, por lo menos en parte, en el concepto de *saturación...*, el instigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente *diversificar al máximo* sus informantes [...] la saturación es un proceso que opera no en el plano de la observación, sino en el de la *representación* que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio (Bertaux, 2005: 8).

CUADRO 1

Características de los docentes de educación básica participantes en la investigación

Subsistema de enseñanza	Género	Clave de la entrevista	Experiencia docente en años	Edad	Nivel socioeconómico de la escuela	Número de alumnos
Estatal	M	A	25	44	Medio	30
Federal	M	B	6	34	Medio	30
Federal	F	C	8	32	Medio	35
Federal	M	D	21	43	Medio bajo	30
Federal	F	E	20	52	Medio bajo	30-33
Federal	M	F	19	37	Medio bajo	30
Federal	F	G	12	36	Medio bajo	30
Federal	M	H	33	56	Medio alto	31

Este apartado da cuenta de los resultados del estudio de caso desarrollado en relación con los docentes de educación básica de sexto grado ante la RIEB.

Los resultados se han organizado en tres temáticas, la primera a partir de la interrogante ¿quiénes son los docentes de educación básica?; el segundo tema llama la atención sobre las reflexiones y emociones distintivas generadas por la RIEB en los maestros entrevistados, en la perspectiva de esta reforma como un cambio educativo. El último tema rescata algunos de los hallazgos sobre el impacto en su didáctica que ha significado la propuesta de la reforma educativa de 2009, en especial para los docentes de sexto, con énfasis en la ejemplificación de la asignatura de Español.

¿Quiénes son los docentes de educación básica?

Sin pretender agotar el punto sobre quiénes son los docentes de educación básica, resulta ineludible formular esta interrogante, pues son ellos quienes, al ponerla en marcha, palpan los alcances de una reforma educativa.

Si bien el foco de interés de este trabajo está puesto en las percepciones y apreciaciones docentes sobre las implicaciones de una nueva reforma educativa y sobre su impacto en el trabajo didáctico áulico, al plantearnos la interrogante de quién es el docente de educación básica hacemos hincapié en la importancia de no soslayar en la formación y actualización la *etapa de vida y carrera* por la que se encuentra transitando, amén de considerar sus condiciones personales de formación, como lo ha planteado Day:

El desarrollo profesional de los maestros cobra sentido en su vida personal y profesional, y en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan [...] la naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a

la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento (Day, 2005: 13).

Elección de carrera y primeras experiencias docentes

Los docentes entrevistados eligieron esa carrera porque fue la más accesible económica y geográficamente, o bien como segunda opción; por pertenencia a familia de maestros e inclusive por acceso laboral, después de contar con una carrera técnica en el lugar de residencia.

Aunque los docentes acceden a la carrera magisterial por diferentes vías, al entrar en contacto con el ambiente, y en especial con los niños y sus aprendizajes, desarrollan poco a poco el gusto por la profesión docente y adquieren un compromiso con ella. De ahí que los docentes entrevistados, que accedieron al ejercicio de la docencia por diversas vías, sean considerados por sus coetáneos como excelentes maestros.

Para algunos docentes, las condiciones de inicio de carrera profesional fueron difíciles (las abreviaturas remiten al subsistema de enseñanza, género, clave de entrevista [cuadro 1]):

mis primeras experiencias, fueron con niños de escasos recursos... y sí fue bonito, algunas situaciones complicadas por el aspecto económico, pero en la gente con ánimo y que los niños colaboran con el maestro, sacamos el trabajo poco a poco y muy bien (FMB₃).

Acompañar a los niños en sus aprendizajes resulta gratificante para el docente: “y el que empiecen a leer los niños le da a uno una gran satisfacción y ahí yo empecé a decir ¡me gusta mucho!, ¡me gustó mucho!...” (FFB₃₋₄).

Identidades y carrera docente

Los docentes, a través de una carrera vinculada con su vida personal, desarrollan de manera dinámica diversas perspectivas sobre

su identidad profesional, la cual denota la imagen que cada docente construye sobre sí mismo en relación con el papel que desempeña, y con base en ella perciben y asumen posiciones sobre su desempeño profesional. Son varias las investigaciones que permiten reconocer la forma como el docente construye su identidad en los distintos ciclos de su vida profesional (Huberman, 2005). De acuerdo con Torres, desde la perspectiva de los ciclos de vida profesional integrados a la vida y carrera del docente, ésta es “concebida como un flujo constante de satisfacciones e insatisfacciones a través de la vida biológica, psicosocial y profesional de cada docente” (2005: 15).

A través del devenir de la carrera docente éste va asumiendo una identidad, donde se conjugan su biografía y sus circunstancias, y con base en ellas va reconstruyendo su propia existencia; por lo tanto la identidad se constituye en un proceso de construcción constante:

el desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia [...] la premisa de que el éxito de la reforma educativa –es más, de la educación– gira críticamente en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera (Bruce, Good y Goodson, 2000: 20).

Los docentes entrevistados cuentan con una edad promedio de 37 años, con una edad máxima de 56 años y una mínima de 32; lo cual significa que contamos con maestros pertenecientes, si cabe la idea, a dos generaciones; o bien que pueden agruparse en tres bloques de 10 años cada uno. Esta información significa que pueden ser distintos por su edad cronológica y correspondiente generación de pertenencia, y sus perfiles sociales también distintos. Si tomamos como parámetro los avances tecnológicos, podríamos decir que estamos frente a individuos que emplean con fluidez o que cuentan con mayor experiencia en las tecnologías, usan internet, correo electrónico y redes de comunicación social, lo cual además los coloca generacionalmente más cerca de sus estudiantes y de las demandas de reformas educativas actuales.

En cuanto al perfil social de aquellos docentes que oscilan entre los 44 y 56 años de edad, pudieran ser personas que no están muy habituadas al uso de las computadoras y menos a la comunicación social a través de redes de intercambio, y estar dos generaciones arriba de sus estudiantes.

Si a lo anterior aunamos el tiempo de experiencia docente, la cual fluctúa entre los 6 y los 33 años, con una diferencia de 27 años de actividad docente, con sus correspondientes participaciones en los cambios curriculares dados a través de las reformas educativas, podríamos decir que serán distintas las maneras de asumir las reformas entre unos y otros debido a sus experiencias personales, de grupo y sociales, influidas por una cultura escolar que, a su vez, influirá en sus apreciaciones.

Por otro lado, al apoyarnos en la información procedente de las investigaciones sobre la identidad y carrera docente, especialmente en México, contamos con ciertas características que el profesor va contrayendo en su identidad al transcurrir el tiempo. Así, tenemos las siguientes etapas en el desarrollo del ciclo de vida en la carrera docente, de acuerdo con Torres (2005) y considerando nuestros datos:

- a) Entre los 31-35 años de edad, encontramos la denominada *consolidación docente: identificación y adopción de un modelo docente*.
- b) La *plenitud docente*: profesores de 36-40 años de edad, cuya característica es la maduración de un modelo y replanteamiento de planes de vida y de carrera.
- c) Entre los 41 y 45 años de edad, aparece el *inicio de la dispersión o del desplazamiento*. Revaloración de la carrera docente.
- d) Entre los 46 y 50 años, la denominada *dispersión docente*. Valoración del perfil ideal docente y movilización administrativa (Torres 2005).
- e) *La preparación para la salida*, donde se ubican docentes entre los 51 a 55 años de edad.
- f) Y la *salida inminente*, donde se encuentran profesores entre los 56 a 60 años.

Si los docentes de nuestro estudio se ubican en esta gama de seis diversos momentos en su carrera, luego entonces sus circunstancias y apreciaciones con respecto a una reforma educativa son diferentes; pero, también, representan posturas diversas, las cuales podrían compartir para enriquecer las visiones de los maestros involucrados en una reforma educativa.

De manera más puntual, durante la *consolidación docente* de 31 a 35 años de edad (25 por ciento de los entrevistados) el maestro se distingue por contar con la adopción de un modelo de docente que le brinda satisfacción y seguridad, por lo que el interés en cuestiones didácticas disminuye; al mismo tiempo, empieza a mostrar ciertos indicios de insatisfacción, aunque ya ha logrado estabilidad ante la incertidumbre y ambigüedad del trabajo docente, y hay mayor posicionamiento como maestro.

En una etapa de *plenitud docente*, de los 36 a los 40 años (25 por ciento de docentes entrevistados), el maestro cuenta ya con la maduración de un modelo como docente pero también puede estar replanteándose sus planes de vida y de carrera; es un momento culminante. El profesor se siente más relajado en su papel y en las relaciones con los demás participantes institucionales. Eso lo lleva a redimensionar su lugar y sus funciones, y a plantearse la posibilidad de dar un giro a sus actividades dentro del sistema educativo; al mismo tiempo que resta importancia al desarrollo de habilidades didácticas, aunque muestra mayor interés por los desarrollos tecnológicos que pudieran estar vinculados con su búsqueda de una movilidad laboral, pues, a la par que hay estabilidad, le concede más importancia a otros ámbitos de trabajo. Por otro lado, el docente puede estar dejando ver cierto agotamiento laboral. En esta etapa muestra mayor exigencia a sus estudiantes, al igual que mayor respeto, tolerancia y comunicación.

En la etapa denominada *inicio de dispersión o del desplazamiento* los profesores de entre 41 y 50 años de edad (también 25 por ciento de los entrevistados) llevan a cabo con mayor frecuencia el desplazamiento de la docencia hacia el apoyo en otras áreas del sistema educativo. El docente considera que ya ha alcanzado las competencias necesarias en el desempeño de la docencia, por lo que ya no requiere más desarrollos. Entonces busca nuevos retos.

En la etapa *preparación para la salida*, con una edad entre los 51 y 55 años, el docente va perdiendo la energía e ímpetu de las etapas anteriores, pero adquiere mayor serenidad en el oficio y mayor distancia afectiva de sus alumnos y compañeros. Aquí ubicamos al 12.5 por ciento de los maestros del estudio. En esta etapa reconsidera los aspectos cualitativos de su quehacer, revalora su identidad y vuelve su mirada más hacia sí mismo y su perspectiva a partir de su pasado.

En la etapa de *salida inminente* los docentes de entre 56 a 60 años ya son pocos frente a grupo; su interés hacia las innovaciones didácticas es bajo y aprecian más las valoraciones culturales en general.

Uno de los docentes entrevistados ilustra su *lógica de profesión*: que las experiencias de vida enriquecen al maestro como ser humano y que el docente lo es para seres humanos y, por lo tanto, entre más experiencias de vida tenga más efectivo será, porque puede distinguir que no somos iguales, pero que social y emocionalmente tampoco lo somos. Así lo manifiesta un maestro con 33 años de experiencia:

veo a mis hijos realizados..., ellos viven en Canadá [se casó a los 17 años]. Todas esas experiencias, maestra, lo van enriqueciendo a uno como ser humano. Yo digo, antes de ser maestro, ésta es una profesión para seres humanos. Y antes de ser maestros debemos entender que somos seres humanos y que servimos a seres humanos. Y para mí entre más experiencias de contacto humano tenga el maestro creo que es más efectivo... y puede distinguir que no somos iguales... pero socialmente no. Socialmente no somos iguales, ni emocionalmente tampoco... y adaptar sus experiencias, adaptar los nuevos conocimientos para aprovechar... lo que estamos construyendo..., porque no podemos seguir trabajando con niños de nuestras épocas, cuando son niños totalmente ajenos a lo que nosotros trabajábamos (FMH2-5).

En general, entonces, los docentes participantes se hallarán entre la adquisición de un modelo y forma de actuar docente que han probado y se ha consolidado, al mismo tiempo que querrán trascender la vida en el aula al buscar otras labores administrativas; el docente, podríamos decir, se encuentra con un pie en el aula y otro

en la administración. Por todo ello, deberían buscarse maneras de motivar e incrementar los intercambios entre docentes, a fin de que acrecienten su satisfacción profesional y su pasión por enseñar.

Reflexiones y emociones docentes ante la RIEB

Con este subtítulo me propongo llamar la atención sobre el hecho de que los pensamientos y las emociones no son procesos paralelos sino entrelazados, tejidos, que aparecen en las experiencias vividas por los profesores en su accionar docente y ante los cambios que promueve una reforma educativa. “Las emociones, como señalo, no son una alternativa a la razón, sino una parte esencial de la razón misma [...] las emociones, sin embargo, no pueden separarse de la razón, ni los juicios de los sentimientos” (Hargreaves, 2003: 14 y 41). Una reforma educativa despierta en cada docente un cúmulo de emociones que se conectan con su historia personal y sus expectativas.

Los tres puntos que conforman este apartado forman un continuo, que va desde que se informa sobre el cambio educativo hasta las posibles resistencias que genera como una emoción distintiva ante ese cambio y el acercamiento a su conocimiento a través de un diplomado para los maestros.

Los docentes y la RIEB

Los docentes que han implementado la RIEB en un primer momento⁷ y que participaron en las entrevistas de este estudio cuentan con una experiencia docente de entre 20 y 25 años, y se formaron en una normal donde imperaba la mirada conductista, a través de la sistematización de la enseñanza en los años ochenta.

7 La llamada generalización del acercamiento docente a la Reforma Integral de la Educación Básica, a través del diplomado para maestros diseñado por el IISUE-UNAM, que constó de tres módulos, se impartió entre 2009 y 2010, y continuó implementándose en los estados según se requiriera, dada la movilidad de los docentes en la atención a los diferentes grados escolares. Los énfasis de la primera cita son míos.

En el caso de las reformas, consideran que el docente es “decisivo” y “clave”, pero requiere concientización, ya que sin ésta es imposible llegar a cualquier intento de reforma, a pesar de que en ella se invierten muchos millones de pesos:

[Si] el maestro, al llegar a la escuela, al salón de clases, no está *convencido*, no está *consciente*, no *acepta* esa reforma como debe de ser, con *entusiasmo*, con *esperanza* de que va a servir de algo, pues simplemente va a seguir haciendo lo mismo. Entonces sí es muy importante... que se *apropie* ese papel que se le ha [...] asignado al maestro como un factor fundamental de la reforma, de cualquier reforma que se emprenda (EMA₂).

Los docentes observan que en los cambios curriculares hay una continuidad y una ruptura, con respecto principalmente a la reforma de 1993. Por ejemplo, en Matemáticas hay continuidad; por otro lado, se dejó de dar la gramática cultural para darle más importancia al aspecto comunicativo y funcional; es decir, se trata ahora de que los maestros de Español tomen en cuenta las prácticas usuales del lenguaje, que son las maneras en que nos comunicamos en forma oral o en forma escrita, al escuchar, leer, hablar, y que tienen su uso en diferentes ámbitos.

En Español se retoman algunos elementos del plan de 1993, en tres ámbitos, en cada bloque; los ámbitos son de estudio, de la literatura y de participación comunitaria:

yo en realidad no le veo mucha diferencia en el enfoque porque pues era un enfoque muy bueno el del '93 porque los muchachos tenían que producir escritos, tenían que... eh... publicar, tener que leerlos. Si iban a hacer algo tenía que ser con un fin comunicativo, funcional, que sirviera de algo (EMA₁₀).

En el '93 hubo un cambio muy importante al ponerle relevancia del constructivismo, al rescatar trabajo en equipos, al... al trabajar las matemáticas para resolver problemas, el español, la lengua para comunicarnos en vez de estar únicamente clasificando las palabras por su función... entonces sí hubo un cambio muy importante, y ahorita

pues es una continuación, lo que se comenzó en el '93 pues ahora ya se presenta ya con mayores avances (EMAT2).

Pueden observarse diferencias significativas entre los docentes con menor experiencia y los de mayor experiencia y, en consecuencia, de menor y mayor edad; así tenemos los contrastes resumidos en el cuadro 2.

CUADRO 2

Comparativo entre docentes de menor y mayor experiencia respecto del impacto de la RIEB de 2009 en sus prácticas

Docentes con menor experiencia docente	Docentes con mayor experiencia docente
Actitud más positiva frente al cambio.	Encontramos más resistencias.
Retos didácticos reflexivos.	Mayor apego a sus prácticas exitosas.
Avanzan y retroceden en la implementación de la reforma y se angustian.	Asumen una continuidad en la reforma (¿más de lo mismo?).
La relación con sus alumnos ha cambiado, los ven más como personas que contribuyen a los aprendizajes grupales.	No observan cambios sustanciales en sus alumnos.

Los maestros con menor experiencia docente miran a sus colegas con más años de experiencia desde un estereotipo de maestro como aquel que se muestra más renuente a los cambios, con miedos, sin disposición:

Yo sí notaba mucha renuencia en algunos de los compañeros con más tiempo de servicio. No sé, incluso algunos con miedo hasta de tomar la computadora para hacer sus productos... o no miedo, que no tenían disposición de hacerlo. Decían: no, al cabo yo voy a seguir trabajando como hasta ahorita o ya en dos años me júbilo (FMB7-8).

Los docentes opinan que al constituir la reforma educativa un cambio, y poderla asimilar y llegar a trabajar con ella, implica un cambio de actitud del docente, del alumno y de los padres de familia. Hargreaves plantea que

nuestra comprensión de la teoría y la práctica del cambio educativo necesita extenderse más allá de la escuela, también debe calar más profundo en el corazón de lo que es la enseñanza y en lo que motiva a los docentes a hacer bien su trabajo (2003: 37).

La incursión por parte del docente en una nueva reforma educativa plantea la necesidad de considerar y mirar cómo emergen las diferencias de disposición y de trabajo por parte de los docentes dependiendo de la edad y años de experiencia pero también indica que los docentes de diferente generación deberían entrar en contacto e intercambiar experiencias y puntos de vista, unos con su saber acumulado y otros con el entusiasmo de su entrada en el campo educativo y primeros años de experiencia docente.

Resistencias docentes al cambio educativo: aristas de una problemática

Una reforma educativa involucra un cambio. Dentro de éste se ha sugerido la metáfora de la resistencia como fuerza que se opone premeditadamente al cambio, ya sea de manera activa o pasiva, lo cual podría tener una connotación negativa en la puesta en marcha de una reforma.

Sin embargo, para Hargreaves (2012), la llamada resistencia al cambio educativo puede plantearse como una muestra positiva, infundida de emociones, pues, como sabemos, “la buena enseñanza también implica un trabajo emocional. Está imbuida de placer, pasión y creatividad, desafío y júbilo [...] las dimensiones emocionales de la enseñanza afectan incluso el modo de planificar de los docentes” (Hargreaves, 2003: 37). Los reconocimientos emocionales ponen en evidencia los fracasos de las reformas educativas y las frustraciones y la necesidad de considerar los intereses personales, profesionales y existenciales de los docentes. De acuerdo con Huberman (2005), las emociones son parte integral de los pensamientos y acciones docentes y no meros acompañamientos.

Las emociones ante el cambio educativo no sólo son aquellas de satisfacción y entusiasmo, sino que también hallamos aquellas más

intensas que denotan mayor compromiso en el accionar del docente, y más críticas, apasionadas y estimulantes.

De acuerdo con Hargreaves (2003), los reformadores y agentes del cambio educativo no deben pasar por alto las dimensiones emocionales de dicho cambio, pues de otra manera esas emociones y sentimientos entrarán por la puerta trasera como resentimientos, saboteando la labor docente y desgastando a los mejores maestros; de ahí que se deba escuchar al profesor al plantear sus resistencias.

Según Hargreaves (2012), hay cuatro teorías de la resistencia: a) la resistencia como una debilidad o abstracción moral, que significa la reacción del conservador o del inflexible a modo de una falla moral; b) la resistencia tiene sentido, ésta tiene sentido común, no se está en contra del cambio sino del “no cambio” y se resisten los cambios aparentes que van a favor de que nada cambie; c) esta tercera teoría de la resistencia plantea que ésta es una función de la edad y que corresponde a las etapas de la carrera docente donde algunos maestros llegan al escepticismo, después de haber sido testigos de algunos cambios durante su carrera, y d) cuarta teoría sobre la resistencia al cambio educativo, vinculada con el género, al considerar que las mujeres jóvenes quieren los cambios y que los docentes varones mayores se oponen a éste.

La resistencia al cambio se caracteriza por sentimientos de torpeza, incomodidad y tensión; por considerar que se enfrenta de manera individual. Según Labarca, Ferrer y Villegas (2006), las resistencias al cambio provienen de las percepciones, personalidad y necesidades de los individuos; es decir, debido a los hábitos, las formas de trabajo funcionales son fuente de resistencia a los cambios; los sentimientos de rechazo, por sentir amenaza a la seguridad, dan lugar a preocupaciones en torno a no poder realizar de manera exitosa los ajustes necesarios ante el cambio; también aparece el miedo a lo desconocido, y la ambigüedad y la incertidumbre; además su cosmovisión se resiste al cambio.

Estos conocimientos sobre la naturaleza psicológica ante los cambios no suelen ser considerados durante la implementación de los dispositivos para poner en marcha una reforma educativa; por ello todas las características mencionadas anteriormente suelen ser

vividas por los docentes en soledad, con angustia y ansiedad, dando lugar a sentimientos de culpa debido a la idea de una posible incapacidad, o bien a resistencias y malestar.

Los docentes participantes en esta investigación despliegan una serie de aspectos que rodean su malestar y resistencias frente a una reforma educativa; pudimos acercarnos a algunos ángulos de ese malestar, aunque cada uno abarca varias problemáticas. Entre estos *ángulos problemáticos* tenemos:

- El miedo a la reforma, por su desconocimiento e inmediata aplicación; esa turbación dificulta entender la reforma de manera más abierta y flexible, aunque, de acuerdo con Díaz Barriga, “no es, como se suele afirmar, una resistencia al cambio, sino la necesidad de lograr los cambios esperados a partir de lo que saben que los llevará a obtenerlos (Díaz-Barriga, 2013: 8).
- Los docentes sienten que les impusieron algo y van a trabajar con una reforma en la que “no confiamos”.
- Los docentes no se sienten tomados en cuenta en los diversos momentos de la puesta en marcha de una reforma educativa, pues no pueden decidir hasta dónde debe llegar en un primer momento, cuando conocen en qué consiste el cambio, y después, cuando se enfrentan a su implementación, aunque en el transcurso de ello van surgiendo líderes académicos entre los docentes que coadyuvan en la comprensión de los contenidos y técnicas para la ejecución y puesta en marcha de la reforma; resultan anónimos y sin embargo contribuyen a sostenerla y ponerla en marcha:

yo siento que no nos toman mucho en cuenta, eh... a mí me gustaría que realmente un congreso por ejemplo hiciera algo... no realmente todo cargado hacia lo político sino que fuera algo para poder reformar lo que no nos está sirviendo, o sea que yo dijera: la reforma me sirve hasta cierto punto pero ahora propongo esto porque en realidad esto es lo que necesito; de ahí concentrar y de ahí hacer unas buenas propuestas que salgan de los maestros (FFG5-7).

- Por otro lado, a través de la generalización, los planteamientos de la reforma les llegan como teléfono descompuesto y hay descontento respecto a que quienes tienen las primicias son los directivos que no están frente a grupo como ellos:

Entonces los maestros hacemos esta etapa de *resistencia*, tuvimos esta etapa porque sentimos que nos impusieron algo, y luego que ¿sabes qué?, vamos a... vamos a trabajar con una reforma que no confiamos, que desgraciadamente viene de allá muy bien, viene de más acá... como el teléfono descompuesto, ya cuando llega a nosotros ya está todo... y dices ¡ah caray! Y ahora ¿qué hago? (FFG6).

- Proponen que “no deben ser obreros de la educación” sino “prepararse para lo que viene”, ya que consideran que la autoridad educativa les “avienta” la reforma para que hagan de unas personas (sus estudiantes) “superpersonas”; pero los maestros no saben bien a lo que le apuestan y ellos deben contar con elementos para comprender la reforma; pues señalan que “nosotros [los maestros] tenemos el sartén por el mango”.
- También les disgusta no contar con un programa para seguir ni tener textos –no les llegan– para los maestros. La reforma puede funcionar pero se requiere infraestructura, empezando por los libros de texto.
- El docente se siente abandonado, que lo ven como obrero y no como profesional; por lo tanto, resulta indispensable su escucha en cada etapa de un cambio educativo, a fin de enriquecer una transformación educativa.

Los docentes ante el diplomado para maestros de primer y sexto grados

En sus relatos los docentes consideran que el diplomado para maestros de la RIEB de 2009 contó con aportaciones y limitaciones, en especial en su implementación hacia los profesores. Cabe recordar que, al tiempo que el maestro se adentraba en el conocimiento y

comprensión de la reforma educativa, se encontraba inmerso en el desarrollo de los cursos correspondientes frente a sus alumnos, con especial atención (en el caso de los profesores de primero) a sus alumnos provenientes de preescolar que estaban adaptándose al nuevo ciclo, y a que éstos aprendieran a leer. En cuanto a los docentes de sexto grado, la atención estaba puesta en la graduación de sus alumnos y las actividades adyacentes.

El comentario de un maestro ilustra este proceso de acercamiento a la reforma a través del diplomado:

los primeros meses de haber recibido el diplomado, la verdad estábamos consternados, tal vez porque se estaba aplicando, se aplicó, sobre la marcha; fue una de las dificultades que nosotros analizábamos en el diplomado y que si hubiera sido con más tiempo el diplomado, no sé, una semana antes de entrar, entonces pues hubiéramos tenido ya los elementos y toda la perspectiva ya más ampliada. El primer módulo se aplicó creo entrando, el segundo a mitad del ciclo y el tercer módulo ya casi para salir. Entonces... nos ayudó mucho pero nos hubiera ayudado más si hubiera sido antes de entrar... El diplomado nos abrió el camino para trabajar en competencias, para saber evaluar lo que plantea la reforma... Mmm..., para saber por qué los cambios, dónde los cambios, etcétera. Entonces pues estuvo bien (FMB2-3).

Una aportación relevante del diplomado fue la planeación, especialmente respecto a la vinculación de las asignaturas; es decir, a trabajar con proyectos que vinculen varias asignaturas.

Aunque con respecto a asignaturas como Educación Física, donde los docentes no cuentan con suficiente claridad para trabajar las temáticas, encontramos un claroscuro en la implementación de la reforma, al igual que en el caso de Educación Artística y Música, donde los maestros tienen su propio programa.

En cuanto al estudio de los contenidos, la organización y formas de impartición del diplomado al docente, en opinión del maestro se invierte mucho tiempo en discusiones para interpretar la reforma y no en el análisis de sus componentes centrales:

Sin embargo yo... vi que sí nos faltó un poquito más de estudiar de... de profundizar en eso porque lo vimos nada más en unas diapositivas; se veía bien pequeñita la letra y en realidad no estudiamos a profundidad; desde mi punto de vista deberíamos de haber trabajado y profundizar en el diseño de estrategias, al menos cómo planeamos los maestros los proyectos y cómo planear en problemas, o cómo se planea el estudio de casos (EMA₄).

Otro profesor considera que los tiempos de generalización del diplomado son rápidos e insuficientes:

lo que pasa es que ahí por ser tan rápido el curso que tuvimos, fue muy carrereado y no alcanzamos a estudiar porque aparte nos encargaban tareas y pues claro que no alcanzábamos a leer, era mucha información... pues traíamos los productos que se nos pedían, pero luego vi que los libros, los discos traían muchas lecturas que no alcanzamos a analizar... es que tres días es muy poco, cada tres meses tres días es muy poquito. Y luego ya en tiempo de calor las condiciones es muy... pues mucho calor, con mucha hambre ¿verdad? después de las tres o cuatro de la tarde, pues eran condiciones muy difíciles para... no se propicia el aprendizaje (FMC₅).

El diplomado para maestros de primer y sexto grados, como un medio de acercar los elementos básicos de la Reforma Integral de la Educación Básica⁸ a los docentes, constituyó una alternativa novedosa en el sentido de presentar los cambios educativos de manera estructurada y fundamentada, pero especialmente por el reconocimiento del docente como un profesional de la educación.

Los problemas que fueron presentándose se dieron en función de la propuesta curricular centrada en las competencias, debido a la naturaleza conceptual de éstas, como un término no acabado en su formulación en los planes y programas de estudio.

8 Cabe aclarar que, aunque el diplomado fue concebido para docentes de primer y sexto grados, varios directores y asesores técnico-pedagógicos (ATP) lo cursaron, ya que consideraron necesario saber en qué consistía la reforma. Esta decisión se tomó fuera del ámbito de la UNAM.

Otra de las dificultades surgidas durante la impartición del diplomado fueron los tiempos de su generalización, donde se presentaron desfases y/o interpretaciones parciales por parte de quienes impartían los diplomados, así como uso del tiempo y condiciones físicas poco adecuadas en su implementación.

Aunque con sus particularidades, aciertos y desaciertos, el diplomado para maestros sobre la reforma de 2009 fue la vía de entrada novedosa hacia los cambios centrados en una propuesta curricular por competencias.

Procedimientos didácticos del docente de sexto grado a partir de la RIEB

En este apartado se presentan los resultados sobre los procedimientos didácticos del docente de sexto grado, ejemplificados en la asignatura de Español, a partir del examen entre lo expuesto por los maestros y el proyecto curricular.

La información se ha organizado en cinco puntos, a partir de las exigencias de considerar los planteamientos de la RIEB de 2009 en su labor educativa, y las maneras en que han procedido los profesores. La lógica de ordenamiento parte de una comparación entre su didáctica anterior a la reforma y la actual, y los ajustes que los maestros han realizado; un énfasis en el enfoque por competencias y su trabajo docente, y algunos puntos centrales del trabajo que realiza el maestro en relación con la asignatura de Español. A partir de ahí, el siguiente punto es la relación con sus estudiantes del último grado de primaria, y finalmente se hace referencia al ejercicio de la evaluación en el ámbito áulico.

Cambios didácticos ante la RIEB

Los docentes han tenido que plantearse el trabajar por proyectos, lo que significa promover entre sus estudiantes iniciativas de propuestas de proyectos que desarrollar en relación con situaciones reales

de la vida; además, tienen que hacerlo de manera que los alumnos colaboren entre ellos, promoviendo la investigación y la autonomía de los estudiantes, así como su participación en tareas concretas.

Algunos docentes consideran que con la reforma el maestro ya no es esencial en los aprendizajes de sus alumnos, sino un guía; pero al mismo tiempo temen que el alumno los supere en conocimientos. En el docente hay un imaginario de que el maestro es quien debe tener todo el conocimiento que el alumno debe recibir, considera que el alumno, al tener acceso a la tecnología, al internet, puede contar con más información que el propio maestro. El inicio de una reforma y sus complejidades ponen en evidencia la inseguridad, que se convierte, además, en incertidumbre (Hargreaves, 2012).

Para otros maestros la reforma ha significado un cambio de paradigma, de una manera lineal a una más holística. Por ejemplo, un entrevistado señaló: “pues siempre se trabajaba siguiendo un programa, haciendo una planeación. Siento que sí había que meterse a un formato, y trabajar exactamente lo que el programa iba manejando” (FFG-4).

El cuadro 3 resume esquemáticamente un comparativo entre las consideraciones docentes, acerca de sus procedimientos didácticos.

CUADRO 3

Comparativo entre lineamientos didácticos de los docentes entrevistados, antes y después de la RIEB

Didáctica antes de la RIEB 2009	Didáctica con la RIEB de 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Seguía un programa • Realizaba una planeación • “Siente” que debía meterse en un formato • Que debía trabajar exactamente lo que el programa iba manejando • “Seguir una ruta” • Adecuar actividades a la región 	<ul style="list-style-type: none"> • “Siente” más libertad • Al inicio se sentía perdido • Resistencia al cambio • Inseguridades, pues con la reforma no puede ver “hasta dónde llegó el alumno” • Ahora no puedo medir una competencia, como lo hacía con un contenido • La competencia se da más, te dice realmente lo que aprende el alumno • El alumno aplica realmente lo que sabe • Les digo a mis alumnos que me voy a dar cuenta cuando los vea unos ingenieros, arquitectos...

En el cuadro 3 podemos observar que los docentes están cambiando al dejar de centrarse en los contenidos y en un trabajo estricto y secuenciado por el que debían transitar tanto el alumno como el maestro, para, ahora, estar más cerca y al pendiente de sus estudiantes y acompañarlos y apoyarlos en el desarrollo de sus competencias.

El enfoque por competencias y el trabajo docente

Los docentes han ido tejiendo su comprensión sobre lo que son las competencias, los aprendizajes de sus alumnos, su contexto de enseñanza y sus experiencias de trabajo áulico, para implementar estrategias didácticas que favorezcan el logro de las competencias en cada uno de sus alumnos.

Aunque se cuenta con referencias amplias sobre la naturaleza de las competencias en educación, resulta insuficiente el conocimiento sistemático y reportado sobre la forma en que los docentes trabajan las competencias en el aula, como para apoyar más efectivamente su trabajo práctico; si bien hay acuerdo en que una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en una determinada situación, que se apoya en los conocimientos pero que no se limita a ellos.

Entre los impactos que el enfoque por competencias ha tenido en los trabajos áulicos, están el que los alumnos juegan un rol cada vez más activo en la interacción con sus compañeros, y que los alumnos van adquiriendo mayor conciencia de sus aprendizajes, de lo que hacen en general y de lo que hacen exitosamente.

De igual manera, desde el trabajo por competencias en el aula escolar, los alumnos toman la palabra para recibir más información y retroalimentación de sus actividades y/o respuestas, y por lo tanto se enfrentan de manera más natural a los conflictos cognitivos.

En relación con los maestros participantes en el estudio ellos meditan:

Pues yo creo que... yo no lo veo como una exigencia. Yo lo veo como centrar el trabajo, es el hacer, o sea ¿para qué estoy haciendo yo esto?

Es el ¿por qué? y es el ¿para qué? (FMH-5).

[En el trabajo por competencias] se le da la oportunidad al alumno de que se exprese, de que participe, el niño tiene más libertad... (FFE-6).

Yo los veo que están trabajando, entre ellos están descubriendo, se están ayudando, ya si tienen duda, ya es cuando acude el maestro, es más acercamiento entre maestro y alumno (FFE-7).

Pero el tipo de actividades que se están dando hace que la relación sea aún más cercana, ha cambiado la forma de trabajo, el desempeño docente (FMD-8).

Para otros docentes trabajar por competencias requiere más imaginación, más creatividad por parte del docente, porque es necesario incluir más y diversas estrategias y modificar las que no funcionan, porque ahora se trabaja por proyectos.

Procedimientos didácticos en la asignatura de Español

En el perfil de egreso de la educación básica primaria el lenguaje constituye un punto central; la asignatura de Español está reservada con 360 horas anuales y nueve semanales, además de vincularse con otras asignaturas.

Los lenguajes oral y escrito resultan primordiales para los seres humanos, pues, por nuestra naturaleza biológica, somos seres interpretantes de la vida que vivimos, en la cual empleamos la explicación como resultado de estas interpretaciones.

La asignatura de Español está organizada de la siguiente manera: su “eje articulador” son las *prácticas sociales del lenguaje*, tanto oral como escrito, en los siguientes ámbitos: el de *estudio*, que comprende textos académicos, investigación, organización, registro de información procedente de diferentes medios; el ámbito de la *literatura*, dirigido al aprecio del aspecto estético de la lengua a través de obras literarias, así como a la producción de textos por parte de los estudiantes; el tercer ámbito que da orientación al programa es el de la *participación comunitaria y familiar* referidas al uso social de diversos escritos empleados en la vida diaria, como el periódico, formularios, y otros.

De ahí el interés en aproximarnos a esta asignatura por medio del trabajo de indagación; por otro lado, el interés se incrementa ante las serias dificultades que aún hoy siguen presentándose en los estudiantes en torno a esta asignatura, y que repercuten en el desarrollo académico posterior de los estudiantes incluso en la universidad.

Los docentes, ante los cambios curriculares, llevan a cabo un tejido entre su experiencia y bagaje profesional y los nuevos retos que la reforma les presenta en relación con su quehacer didáctico, al mismo tiempo que buscan el acopio de nuevas estrategias y el intercambio con colegas; todo ello para enfrentar y asumir sus tareas desde un punto de mayor seguridad para ellos y en espera de mejores resultados para sus estudiantes.

Los profesores están conscientes y enfatizan que siguen teniendo el problema de la competencia lectora, y que los proyectos que han realizado en las escuelas no les han funcionado, pues consideran que no fomentan suficientemente la lectura:

tiene mucho que ver con la exposición y con la lectura que no fomentamos, o sea, tratamos de hacer algo que no es un hábito, tratamos de darnos ese brinco a que es leer por leer nada más, pero no leer para aprender, no leer para desarrollar habilidades, no nada más porque tiene que leer para poder contestar algunas preguntas, para tratar algún tema, no sé, pero no por gusto, no por placer. Entonces esa situación nos ha creado mucho problema en la escuela (FFG-6).

Llegan los niños a sexto y llegan sin saber leer, sí me repiten, sí van dándole ahí pero no es una lectura de comprensión, entonces eso les ha fallado mucho, en los exámenes fallan por eso. Dices ¿por qué no contestan si sabían eso?, pues porque no entendieron lo que les preguntaron (FFG-7).

En los ejemplos del cuadro 4 observamos semejanzas en su posición y/o comprensión de la finalidad y alcances de la asignatura de Español dentro del currículum y para los estudiantes; se ve fundamentalmente como un objeto, una materia que los alumnos deben cursar, y no como un vehículo de amplios alcances, especialmente hacia la búsqueda del disfrute de la lectura.

CUADRO 4

Procedimientos didácticos para la enseñanza del español empleados por los docentes entrevistados a modo de ejemplo

Español en 6º grado (ejemplo 1)	Español en 6º grado (ejemplo 2)
<ul style="list-style-type: none">• Recurre a las técnicas Freinet del texto libre, para fomentar el interés por escribir y leer.• Parte del programa y trata de vincularlo a las demás asignaturas, por ejemplo con Historia.• Emplea dinámicas, por ejemplo en Historia carteles, analogías; Español con cuestionarios elaborados por los alumnos, igual con Geografía.• Trabajo en equipos.• En general trata de vincular Español con dos o tres asignaturas al mismo tiempo o de manera estructurada.• Lo que tiene Español es más teoría.	<ul style="list-style-type: none">• Tomar en cuenta el uso del español.• Uso de la lengua oral y escrita en diferentes modalidades.• Que el niño sepa producir texto y que lleguen a su destino.• Que el niño pueda leerlos y disfrutar de ellos.• Que el niño pueda intervenir en conversaciones, con participación oral.• Aprender a escuchar a los demás compañeros.• Competencia comunicativa: que el niño se adapte al contexto, que escoja el vocabulario adecuado.• “Temas de reflexión”: que sepan que existen adverbios y que sirven como conectivos de un párrafo con otro. Personajes y su función, por ejemplo en una obra de teatro. El uso del punto, acotaciones entre paréntesis, para darle una estructura, para dar claridad al mensaje, la corrección del texto es muy importante.• Exposición de temas.• Representaciones de la vida cotidiana.• El Español se puede relacionar con otras asignaturas: es un objeto de apoyo en la claridad con otras materias.

Por otro lado, el interés y preocupación está finalmente en el contenido y en lo curricular, y menos explicitado el trabajo con los alumnos, en la dinámica grupal, que son aspectos primordiales en una tarea didáctica docente.

Sin embargo, reconocemos que para poder visualizar y comprender el trabajo docente desde la perspectiva de las competencias, la vía idónea sería una investigación de corte etnográfico.

Un comentario ilustra las situaciones que viven los maestros, con respecto a la asignatura de Español, en relación con las condiciones de sus alumnos (el énfasis es mío):

Es muy interesante que los niños conocen el lenguaje, conocen el español ¿verdad?, es su lengua materna y lo saben trabajar, pero no tienen los espacios a veces para hacerlo, *el único espacio para escri-*

bir, leer y redactar es el salón de clases, entonces se limita mucho (FMB-10).

Los docentes y sus estudiantes

Las exigencias de trabajar el plan de estudios por competencias dan lugar a que el docente incursione en su quehacer didáctico por otras vías, en especial a través del trabajo en equipo; es decir, del *aprendizaje colaborativo*, que enfatiza la colaboración entre pares (Díaz Barriga, 2009b); esto conlleva ventajas para los alumnos, quienes interactúan más entre sí y aprenden a trabajar en equipo al interactuar con las diversas personalidades de los integrantes del grupo.

Por otro lado, no menos importante es el hecho de que el docente puede atender de manera más individual y diversificada a los integrantes del grupo escolar, puede realizar intercambios afectivos con sus alumnos, conocerlos más y disminuir la ansiedad docente de estar frente a todo el grupo atendiendo a todos al mismo tiempo; y, en consecuencia, puede sentirse menos “cansado” o agobiado y con menor estrés en su tarea cotidiana.

Al respecto los docentes confirman que el trabajo, la relación y percepción de sus alumnos a través de esta propuesta curricular se ha modificado, ya que hay más acercamiento con los alumnos y los ven de otra manera. Sin embargo, las condiciones económicas y culturales de sus estudiantes dificultan la promoción de lo que la reforma postula respecto a los aprendizajes por competencias, como vemos en el siguiente comentario:

Básicamente lo que se ha modificado es la dirección de la clase: se les piden unas investigaciones, el niño tiene que ser investigador igual que nosotros. Eh... a lo mejor un problema que yo observo es que sí hay entre los niños, dentro de los 30 niños hay algunos que tienen acceso a materiales o enciclopedias como *Encarta*, o tienen acceso a internet, pero tenemos otros que ni tienen internet ni tienen *Encarta* ni tienen computadora. Hay lugares donde los recursos son muy limitados y tienen acceso a poca tecnología para hacerse de información (EMA-5).

Sin embargo, los docentes recapacitan:

Soy muy afectuoso con mis niños, mientras no haya involucramiento emocional con el niño no se da la magia del aprendizaje... el maestro... seguimos siendo muy importantes dentro de la vida de los niños, porque el padre de familia le dice a uno: “maestro hágale entender por favor, porque yo le digo y dice que no, porque mi profe dice que así” (FMH-8-IT).

Las evaluaciones

A través de esta nueva propuesta curricular se busca principalmente la evaluación por rúbricas, que es una guía de criterios de valoración en el desempeño de cada alumno y es empleada principalmente en la evaluación de proyectos escolares desarrollados por los estudiantes.

Aunque también se emplea la evaluación por portafolios, lo cual se denomina en la literatura como evaluación auténtica porque se basa en los desempeños específicos de los alumnos; se trata de lo que éstos son capaces de realizar mediante los procesos de enseñanza, previa guía de los estándares de buenos desempeños.

De acuerdo con los maestros, el problema al emplear las rúbricas en la valoración de los aprendizajes esperados por los alumnos está en la interpretación de los datos que arrojan los instrumentos o medios empleados por la evaluación, pero también en que los docentes guardan los resultados del proceso, sin considerarlos en la retroalimentación de sus estudiantes:

[Las evaluaciones son] muy concretas. Que estamos evaluando los aprendizajes de manera consciente, el chiste, la interpretación que nosotros le damos a estos instrumentos una vez llenado y que además sea con resultados, porque el docente... es que si llena la rúbrica, llena la lista de cotejo y ya la guarda y luego vuelve a llenar otra rúbrica y otra de cotejo con su nuevo proyecto, pero la información que arrojan estas rúbricas anteriores no la está manejando el docente (FMMB5).

Es decir que, al parecer, el maestro, no emplea los resultados para valorar su propio desempeño docente, con lo que se abre la interrogante ¿qué hace el docente con las evaluaciones de sus alumnos en relación con su propio ejercicio profesional?

El docente se enfrenta al doble mensaje que el sistema educativo le envía. Por un lado se le pide que apoye al alumno en el desarrollo de competencias, las cuales no le resultan claras, pues son amplias y se dan a lo largo de la vida, por lo que recurre a los aprendizajes esperados y con ellos va elaborando un registro detallado de los avances de sus estudiantes, que le facilitan la evaluación, pero que, sin embargo, poco le ayudan (debido a los tiempos de implementación del currículum) a retroalimentar los aprendizajes y competencias de sus estudiantes. Por otro lado, el mismo sistema educativo le exige promover la memorización de contenidos para que los estudiantes puedan responder a pruebas masivas, que deben ser aplicadas por el sistema; finalmente, el docente se encuentra ante una paradoja frente a la evaluación y sus alcances como retroalimentación de los aprendizajes para sus estudiantes.

La esencia del cambio educativo ante la RIEB

Del estudio del material obtenido por medio de entrevistas realizadas a los docentes podemos afirmar que el maestro se colocó en otro lugar frente a su práctica docente, a partir de los requerimientos planteados en la reforma educativa; si bien la reforma constituye, por su naturaleza, un cambio, una modificación educativa, la entrada del docente en este proceso dio lugar a la movilización dentro de sí de algunos vértices de su trabajo pedagógico, cuyo centro está en los intercambios con sus estudiantes. De tales intercambios sobresalen los siguientes:

- a) La manera de concebir el papel que corresponde desempeñar a los alumnos, que pasa de verlos como personas presentes en el salón de clases a verlos como sujetos independientes, pensantes, actuantes e interactuantes en una dinámica grupal.

- b) El docente se ve obligado a abandonar las concepciones sobre su papel en el aula, para considerar como suya la tarea del aprendizaje de los alumnos, es decir, que de lo que él haga depende completamente el avance del alumno; ésa es su responsabilidad.
- c) Esta situación lo obliga a buscar una atención más cercana a sus estudiantes, a interactuar con ellos y especialmente a aprender de ellos.
- d) Estos cambios abren la posibilidad de que el maestro pueda despertar en sí mismo la pasión por enseñar y el disfrute de acompañar a sus estudiantes en este proceso creativo y personal de aprender, de conocer.

CONSIDERACIONES FINALES

Los efectos, alcances y limitaciones de la puesta en marcha de una reforma educativa pueden conocerse en gran medida a través del trabajo de los docentes, y este conocimiento necesita de su mirada, de su reflexión y especialmente de su voz.

El docente se enfrenta a una nueva reforma educativa en un traslape entre su trabajo frente a grupo y el conocimiento y comprensión de la propia reforma; mientras está trabajando con sus alumnos debe acudir a las reuniones para conocer los nuevos lineamientos y ponerlos en marcha lo antes posible.

El docente debe asumir las modificaciones a su trabajo a partir de una propuesta de reforma educativa en los tiempos políticos de su implementación, desfasados de las necesidades y tiempos requeridos por los docentes para una mayor reflexión conceptual; y actuar con menos ansiedad sobre las nuevas propuestas curriculares, en este caso, el trabajo por competencias.

Las autoridades responsables de la generalización y difusión de una nueva reforma educativa deberían considerar las diferencias entre los docentes de mayor antigüedad y experiencia en las aulas y los de menor experiencia, pues en este estudio encontramos tales diferencias y, al parecer, este aspecto no ha merecido una reflexión por parte de aquellos que diseñan y ponen en marcha los primeros pasos

en una reforma. De acuerdo con su edad y género, los y las docentes asumen de manera diferenciada actitudes y apreciaciones sobre la reforma educativa. Se requieren más estudios al respecto.

De la misma manera, poco conocemos sobre las emociones de los docentes ante los cambios educativos, y por lo tanto necesitamos ampliar ese conocimiento para continuar apoyándolos.

En cuanto a los docentes, éstos deberían asumir un papel más activo ante los cambios educativos que se proponen a través de una reforma, a fin de facilitar su comprensión y aceptación frente a dichos cambios, ya que son necesarios para mejorar la educación en general y los desempeños docentes en particular.

El docente lleva a cabo un haz de adaptaciones de trabajo en la puesta en marcha de una reforma educativa, de acuerdo con las condiciones y contextos donde ejerce su profesión; éstos se deben conocer, para comprender mejor las dimensiones del trabajo y desempeño docente.

De manera más particular señalamos lo siguiente:

- Ante la dificultad de establecer una reforma curricular más horizontal, es necesario revisar los mecanismos que la autoridad educativa asume para hacerla llegar a los docentes.
- Es necesario tomar en cuenta la integración, interacción e intercomunicación entre docentes de diferentes edades y antigüedad, con miras a la socialización e intercambio de experiencias.
- Es necesario ampliar los tiempos para la asimilación y comprensión de la reforma, así como generar algunas prácticas previas a su puesta en marcha formal con los alumnos; ello resulta imprescindible para el desarrollo de una tarea educativa del docente exitoso.
- Frente a estas condiciones, el docente demanda, en principio, más tiempo para asimilar los cambios e incorporarlos a sus estructuras de desempeño profesional y, por ende, más apoyos del sistema educativo, mayor acompañamiento.
- Sería importante proporcionar espacios e información sobre el estado de discusión teórica de los fundamentos de la reforma; de otra manera el aspecto teórico se queda en lo individual y puede

crear en el docente más inseguridad e inestabilidad en relación con su actividad.

- Debe asumirse que, en última instancia, el docente es el responsable de hacer real una reforma en su salón de clases, lo que se convierte en un deber y una exigencia que le pueden resultar gratificantes en la medida en que la conoce y la comparte con otros colegas.
- El docente requiere asimilar de manera más consciente los cambios curriculares a sus experiencias profesionales y a sus características personales de desempeño, así como decidir con qué se queda de lo nuevo y qué conserva de lo anterior.
- El docente tiene que buscar cierto equilibrio frente a las inconsistencias que el mismo sistema educativo, por su organización, le impone ante los cambios.
- El docente requiere reflexionar, enfrentar y discutir acerca de los dobles mensajes que envía el sistema; por un lado, desarrollar competencias en sus alumnos y, por otro, prepararlos para pruebas masivas que exigen memorización de contenidos.
- A lo anterior se suma la propia experiencia de sus alumnos de sexto grado, con un bagaje estructural en sus formas de aprender y responder a sus maestros, pues, conforme al desarrollo de competencias, la iniciativa y trabajo personal de cada alumno dentro de sus circunstancias son imprescindibles para su progreso en la consolidación de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (comp.) (2000), *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- Adelman, N. y K. Panton (2003), “Los docentes, el tiempo y la reforma escolar”, en A. Hergreaves (comp.), *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 138-162.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Bertaux, D. (2005), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Proposiciones*, núm. 29, pp. 1-22.

- Bruce, J., T. Good e I. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós.
- Cuevas, Y. (2011), “La reforma de la educación básica primaria 2009: análisis del plan de estudios basado en competencias”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/ UANL/UNAM (CD).
- Day, Ch. (2005), *Formar docentes*, Madrid, Narcea.
- Díaz-Barriga, Á. (2006), “El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. xxviii, núm. 111, pp. 7-36.
- _____ (2009a), “Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE/UNISON (CD).
- _____ (2009b), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (2013), “TIC en el aula. Impacto en la planeación didáctica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. iv, núm. 10, pp. 3-21, <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>>, consultado el 10 de julio, 2013.
- Díaz-Barriga, Á. y C. Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, pp. 19-41.
- Domínguez, C. (2010), “El proceso interpretativo en la investigación cualitativa”, en S. Tlapapal y P. Barrera (comps.), *Aportaciones de la investigación al conocimiento pedagógico*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 127-161.
- _____ (2011a), “La persona del maestro: implicaciones del trabajo docente”, *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE/UANL/UNAM (CD).
- _____ (2011b), “El maestro como persona y sus historias de docencia: conocer y comprender al maestro”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, núm. 2, pp. 25-45.
- Esteve, J. (2007), “Identidad y desafíos de la condición docente”, en E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-70.

- Fullan, M. y A. Hargreaves (2000), *La escuela que queremos*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Hargreaves, A. (2003), *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2012), “Cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad”, *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-69.
- Huberman, M. (2005), “Trabajando con narrativas biográficas”, en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 183-235.
- Ito, M. y B. Vargas (2005), *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*, México, UNAM/Porrúa.
- Labarca, N., J. Ferrer y E. Villegas (2006), “Cambio organizacional: aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XII, núm. 1, pp. 62-71.
- Long, N. (2007), *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, México, El Colegio de San Luis/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Merlinsky, G. (2006), “La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado”, *Cinta de Moebio*, núm. 27, pp. 27-33, <<http://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky.pdf>>, consultado el 6 de abril, 2008.
- RIEB (2009a), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 1: Elementos básicos*, México, SEP/UNAM.
- (2009b), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 2: Desarrollo de competencias en el aula*, México, SEP/UNAM.
- (2010), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 3: Evaluación y estrategias didácticas*, México, SEP/UNAM.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, <<http://www.básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/pse2007>>, consultado el 10 de noviembre, 2011.

- _____ (2009), *Plan de Estudios 2009, Educación básica, Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Stake, E. (2005), *Investigación en estudios de casos*, Madrid, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, CAB/Magisterio Nacional, pp. 1-86.
- _____ (2005), *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.