



LA PRÁCTICA DOCENTE CON LA REFORMA CURRICULAR DEL 2011

SALVADOR RUIZ LÓPEZ

HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TEMÁTICA GENERAL: CURRICULUM

RESUMEN

La actividad de los docentes con sus alumnos en la educación primaria sigue siendo el principal medio por el cual se organizan las condiciones para que los estudiantes construyan sus conocimientos, especialmente en el contexto de la reforma curricular de 2009 que luego se generalizó a partir de la publicación del Plan y los programas de estudio del 2011. Conocer y describir en qué consiste la cotidianidad de las actividades que el docente emprende en el día a día para interactuar con sus alumnos y propiciar situaciones de aprendizaje permite valorar la riqueza de estrategias, diseños y decisiones que emergen en la cotidianidad escolar, igualmente permite tener un referente desde el cual se pueden establecer comparaciones entre lo que dicta la propuesta curricular oficial y lo que realmente se realiza en las escuelas.

El presente reporte se deriva de una investigación realizada por docentes del cuerpo académico de Política y Gestión en Educación con sus alumnos en los grupos de maestría del Centro de Investigación y Docencia. Al llevar a cabo el análisis de la información obtenida, surgen algunas reflexiones en torno a la actividad docente que se desarrolla en las escuelas primarias en un contexto precedido por dos reformas: una implementada bajo el enfoque por competencias con un marcado énfasis en la capacitación de los profesores para que pudieran aplicarlo en las aulas, y otra que se orientó más en el sentido normativo, dirigida principalmente hacia la regulación de los procesos escolares y con afectación en el ámbito laboral.

Palabras clave: Práctica docente, estrategias didácticas, planes de estudio

INTRODUCCIÓN

En la propuesta educativa oficial, plasmada en el plan de estudios, se ha dicho que el enfoque por competencias, la metodología de proyectos, los estudios de caso y los retos matemáticos son una alternativa de trabajo didáctico que permite a los alumnos obtener una formación que trasciende al ámbito educativo e impacta en el desarrollo personal y en el de la sociedad (SEP, 2011), sin embargo, en los últimos tiempos se han dado a conocer resultados producto de evaluaciones estandarizadas aplicadas por organizaciones internacionales donde participa México y al comparar los logros educativos obtenidos por los diferentes países miembros los estudiantes mexicanos regularmente quedan por debajo de la media obtenida por el conjunto de naciones (INEE, 2016).

De acuerdo con la definición de varios estudiosos del fenómeno educativo, el enfoque por competencias brinda la posibilidad de que los individuos movilicen una cierta cantidad de recursos cognitivos, habilidades y elementos de juicio ante cualquier situación que se presente en la vida cotidiana. La ventaja de recibir una formación de este tipo asegura la posibilidad de mejores resultados en el desempeño de ciertas tareas y solución de situaciones diversas: escolares, familiares, laborales y sociales (Zavala y Arnaud, 2008; Perrenoud, 2008; Tobón, 2009). La calidad de la educación formal se considera elemento central para la formación de ciudadanos con esas características.

El Estado mexicano declara haber asumido la responsabilidad de establecer condiciones mínimas adecuadas para que el Sistema Educativo Nacional disponga de los recursos necesarios para cumplir ese cometido: mejorar la infraestructura de los planteles, dotación de materiales educativos, contratación y capacitación de docentes que reúnan el perfil idóneo; una estructura administrativa eficiente y procesos innovadores de evaluación y rendición de cuentas con los que constantemente se monitorean los avances que permita la retroalimentación y el diseño de estrategias de intervención adecuadas. Ello queda expresado en las decisiones de política educativa plasmadas en leyes, reglamentos y demás documentos normativos, incluyendo los materiales educativos como es el caso de los planes y programas de estudio.

Sin embargo, las intenciones plasmadas en la normatividad y en los discursos no siempre se concretan o son insuficientes, por lo que en ocasiones terminan por distorsionar los procesos iniciados. Aparentemente es el caso de la presente propuesta curricular (2011) donde situaciones de tipo estructural como el cambio de proyecto político al terminar un sexenio presidencial han trascendido al ámbito educativo porque el plan curricular vigente fue puesto en operación por el gobierno anterior, con enfoque, propósitos e interés político propios, y, mientras que ese proyecto parece hacer quedado en suspenso, se manifiesta un nuevo interés por abanderar la estrategia denominada Reforma Educativa (2013) con el sello particular de la presente administración, misma que en la opinión de amplios sectores de académicos es más una reforma laboral que educativa.

Al diluirse la atención a la propuesta curricular del 2011 se descuidaron aspectos tan importantes como la capacitación a los profesores en materia de dominio del plan curricular, la

orientación pedagógica y la vigilancia académica de directivos y supervisores para que ésta se concretara en las aulas. Los esfuerzos se orientaron más a recuperar el control de la educación a través de la publicación e imposición de la normatividad derivada de las modificaciones realizadas a los Artículos 3º y 73º de la Constitución en 2013, con los cuales se rige cualquier proceso educativo emprendido. En este contexto, la aplicación estricta de los reglamentos derivados de esas leyes y el manejo tendencioso de acciones gubernamentales en materia de educación a través de los medios de información, han venido incrementando cada vez más la presión sobre el trabajo de los profesores.

Pero entonces y en este entorno de reformas ¿Qué está sucediendo en las escuelas primarias con los procesos de enseñanza? ¿Cómo estarán trabajando los profesores para que sus alumnos aprendan? Para averiguar la manera en que el conocimiento de la orientación curricular oficial y los saberes construidos previamente se concretan en el desarrollo de la práctica docente, se diseñó una investigación de corte cualitativo en la que a través de procesos etnográficos se recabó información que pudiera responder a las siguientes preguntas concretas: ¿Cómo están aplicando los maestros la propuesta curricular del 2011 en el marco de aplicación de las reformas? ¿Con qué estrategias didácticas? ¿Con qué recursos? ¿Qué ambientes generan con sus alumnos? ¿Cómo evalúan? ¿Se perciben cambios en la forma de trabajo docente?

Desarrollo

En las escuelas primarias se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos. Cada uno desarrolla su función y resuelve los problemas que se le presentan poniendo en práctica estilos variados de enseñanza. En su tarea de enseñar, las decisiones que toman y las estrategias didácticas que diseñan y operan, derivan de la influencia de elementos de origen diverso, algunos de índole externo: como es el caso de los enfoques, sugerencias didácticas y disposiciones normativas enunciadas explícitamente en el propio plan de estudios; y en los modelos de enseñanza provenientes de la experiencia ajena y compartidos actualmente por compañeros del mismo gremio magisterial. Y los de índole interno: que corresponden directamente a aquellos saberes y constructos elaborados por ellos a lo largo de su historia profesional a partir de su formación inicial y su experiencia, pues al mismo tiempo que van poniendo en operación la propuesta curricular oficial, compartiendo y enriqueciendo el proyecto educativo en la relación de comunicación directa con alumnos y demás sujetos con quienes interactúan-, también construyen un estilo propio de enseñar.

Considerar que la práctica docente se construye social e históricamente significa entender que la actuación pedagógica de los profesores se va edificando paulatinamente y enriqueciendo a medida que incursionan en procesos de formación y capacitación docente, en el contacto frecuente con la cultura magisterial y claro está, cuando ejercen profesionalmente su función a través del tiempo, en contextos diversos y con multitud de sujetos.

En la medida en que esta construcción progresa adquiriendo mayor dominio, conocimiento y posicionamiento ético respecto de la función que desempeña, el docente se profesionaliza. Marguerite Altet (2005), citando a Perrenoud (1993) menciona que:

la tendencia que manifiesta la profesionalización es de un proceso que se agranda "cuando la puesta en práctica de normas preestablecidas cede el lugar a estrategias guiadas por unos objetivos y una ética". Es el paso del oficio artesanal en el que se aplican determinadas técnicas y normas, hacia la profesión, en la cual se construyen ciertas estrategias a partir de conocimientos racionales, a la vez que se desarrolla la propia autonomía y el dominio de la acción en una situación profesional (p.3).

Pero esta construcción/profesionalización no es solamente un proceso de acumulación de conocimientos y experiencias, las instituciones educativas son otro elemento que incide en la configuración de la práctica particular de cada profesor, por lo que se consideran también como escenarios formadores de docentes, debido a que modelan formas de pensar, percibir y actuar (García-Cabrero y Loredó, 2008).

Sin embargo, y sin dejar de considerar esa interrelación entre la práctica docente y la práctica educativa más general contextualizada en la institución escolar, para fines particulares de este escrito, la atención se focaliza en la fase en que se concretan las intenciones educativas, enfocándose exclusivamente en la primera de esas prácticas: aquella que se realiza en el interior de las aulas en una relación cara a cara entre sujetos situados en un contexto institucional específico, mediada por los programas de estudio y apoyada en las estrategias de enseñanza implementadas por el profesor, atendiendo la encomienda social de incidir en los procesos de aprendizaje con sus alumnos.

Pero, y siguiendo a De Lella (1999), la práctica docente se aprecia en "la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente en la referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente" (en García-Cabrero y Loredó, 2008, p. 3) y como el propósito de este escrito es centrar la atención precisamente en la acción docente que se desarrolla en el aula, entonces interesa documentar diversas situaciones que se generan y realizan en el transcurso de la jornada escolar diaria, y que a través del análisis sistemático, permiten perfilar una cierta regularidad en el desarrollo de la tarea docente, asunto especialmente interesante si se realiza en un contexto influido por el contenido de dos reformas educativas en operación: la que articuló todos los planes y programas de la educación básica y de índole administrativo-laboral.

El material empírico que permitiera acceder a estos análisis fue recolectado en las ciudades de Chihuahua y Juárez a través de registros de observación conseguidos en visitas periódicas a escuelas de educación primaria por el equipo de investigadores, conformado por alumnos de dos

grupos de la Maestría en Educación (uno en cada ciudad) e integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia. Para el procesamiento de la información de interés y la construcción de categorías de análisis, se codificó el material recolectado con el programa computacional *Atlas ti*. A continuación se presentan algunos hallazgos:

Para empezar, las tareas de los docentes se incrementaron en cantidad y calidad, sin embargo y aunque este escenario les genera molestia porque no están contentos con la llamada Reforma Educativa y sus líneas de política educativa, lo cierto es que con respecto al cumplimiento de su trabajo en la escuela y en el aula respecto de la aplicación del plan curricular, siguen haciéndolo con la misma intención de siempre: esforzándose porque sus alumnos aprendan. La cuestión es visualizar cómo lo están haciendo.

Los profesores y sus alumnos siguen trabajando en espacios escolares que no evidencian muestras de una transformación significativa respecto del aspecto que presentaban antes de la entrada en vigor de ambas reformas. En las escuelas observadas se aprecia la clásica relación entre un docente y un número importante de alumnos, -entre 22 y 30- y que esos alumnos están sentados en mesa bancos binarios o en sillas individuales en equipos o filas frente al pizarrón de acrílico. A un lado del pizarrón, un escritorio o mesa y una silla para el docente.

Igualmente el espacio del aula contiene libreros, anaqueles, mesas y repisas con objetos y materiales variados, algunos recientes y otros que son herencia de programas educativos anteriores; u otro mobiliario para calentar o refrescar el espacio de trabajo.

Pero algo que en los últimos años ha cambiado en el espacio áulico es que ocasionalmente aparecen también algunos dispositivos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación que la propia Secretaría de Educación Pública considera relevantes para potencializar el aprendizaje de los alumnos al afirmar que “son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento [y que su] ausencia... en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas” (SEP, 2011, p. 57). Son equipos y servicios como las pantallas o televisores, el cañón proyector, las computadoras y la red de internet. Sin embargo no todos son consecuencia de las recientes reformas, los equipos enciclomedia y sus programas se notan envejecidos y a veces inoperantes, porque proceden de un programa de equipamiento escolar federal de hace más de una década.

Pero aunque uno de los rasgos deseables del perfil de egreso de la Educación Básica bajo el enfoque de competencias es que el estudiante “i) Aproveche los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento” (SEP, 2011, p. 32), son todavía muy pocas las situaciones documentadas en que se pueda apreciar que se están utilizando con la frecuencia esperada y con un aceptable nivel de dominio en los salones de clase; en los pocos casos en que se utilizaron fueron los profesores quienes lo hicieron y los estudiantes solo observaban y escuchaban.

Por otra parte, rutinas como tomar lista de asistencia, anotar la fecha en el pizarrón y revisar el cumplimiento de las tareas extraclase e introducir luego el primer contenido de la jornada, son actividades del inicio de la clase semejantes a las de antaño. Sin embargo, no siempre se llevan a cabo de la manera tradicional ni pretenden los mismos objetivos de antes, por ejemplo para registrar la asistencia ya no siempre se tienen que nombrar uno por uno a cada alumnos para que responda “presente” porque ya no se utiliza como un acto intimidatorio relacionado con el control de la disciplina; y las tareas extraclase no se componen solamente de ejercicios de retroalimentación, sino que también pretenden que los alumnos indaguen información previa necesaria para la clase, que formen hábitos de responsabilidad y que convivan con sus padres al realizar las tareas.

Pero los cambios más significativos en las aulas se perciben en el tipo, forma de desarrollar y propósito de las estrategias que los profesores emplean para conducir el aprendizaje. En un estudio cuantitativo previo (Arzola, Alarcón, Armendáriz, Cano, Fuentes y otros, 2015) se había encontrado que alrededor del 80% de los maestros de primaria tenían una opinión y una actitud positiva hacia el enfoque, la metodología y los propósitos del plan de estudios 2011. Hoy, con las experiencias vividas y la capacitación recibida a lo largo de estos años de implantación de las reformas y el plan de estudios, han logrado forjar una cierta visión respecto de su contenido y efectividad que paulatinamente se va manifestando en la manera en que desarrollan su práctica y tal vez una de las influencias principales se localice en la manera en que actualmente conciben el aprendizaje de los niños en términos de que son ellos mismos quienes construyen su propio conocimiento. Derivada de esa concepción, la forma en que conducen el desarrollo de las actividades se antoja diferente a la de antaño.

Al revisar el contenido de los registros, aparecieron gran variedad de evidencias de trabajo docente apegadas a las recomendaciones psicopedagógicas establecidas en el Plan de estudios 2011, en ellas se destaca que intentan generar condiciones en las que los alumnos sean quienes realicen la actividad y construyan sus propios conocimientos, pero siempre son los docentes quienes procuran generar los ambientes propicios y quienes guían el inicio, desarrollo y conclusión de la actividad a través de indicaciones y explicaciones. Por ejemplo: se encargan de monitorear constantemente que los alumnos participen y se involucren en las tareas, además ayudan a resolver dudas y comprender mejor los temas y contenidos, pero especialmente, desde que comienzan a revisar el contenido de la tarea extraclase o se exploran los conocimientos previos, o cuando explican un tema y dan instrucciones u orientan para el desarrollo de la actividad y hasta en las situaciones de evaluación, los maestros interactúan con sus alumnos utilizando para ello una serie de cuestionamientos acerca del contenido a abordar, que funcionan como detonantes de la curiosidad y provocan en ellos la necesidad de encontrar respuestas ante el conflicto cognitivo que esta estrategia provoca.

Se pudo apreciar también que en momentos específicos el estilo docente asumido pareciera más de tipo tradicional porque la actividad se concentra más en el profesor (cuando revisan tareas,

dan instrucciones, o realizan dictados y exposiciones), pero también se notó que esas actividades son solamente una parte del conjunto de acciones que se desarrollan en el aula, porque cuando se analiza la secuencia didáctica desplegada a lo largo de toda la jornada, son únicamente momentos específicos para cada una de las fases de la estrategia, pues según lo observado, es común que se vayan intercalando con otras situaciones en que interactúan docente y alumnos, el primero preguntando, explicando, ejemplificando, corrigiendo, revisando, etc.; y el segundo respondiendo, resolviendo, preguntando dudas, indagando y elaborando productos.

Finalmente, para el caso de las acciones docentes identificadas con los diferentes momentos en que los profesores obtienen evidencias y aplican juicios de valor para comprobar que los alumnos están accediendo a los conocimientos señalados por los programas de estudio, se encontró la presencia de por lo menos cuatro tipos de situaciones principales: a) Uno en el que los maestros evalúan constantemente las condiciones del ambiente en el aula y con base en el producto de esa valoración, introducen los cambios pertinentes para que los sujetos puedan interactuar de la mejor manera entre ellos y con los contenidos; b) otro cuando los profesores supervisan el desarrollo de las actividades durante la presentación, explicación o resolución de ejercicios/construcción de productos; c) uno más cuando los alumnos han concluido la tarea encomendada y proceden a revisarla y a brindar retroalimentación y, d) al que propiamente se le da el calificativo explícito de evaluación.

En todos esos tipos de situaciones se pueden identificar momentos en que, de una u otra forma, los docentes hacen uso de la evaluación formativa porque centran su atención en la incidencia de factores que intervienen como condicionantes en el desarrollo de los procesos seguidos por sus alumnos en la adquisición de los aprendizajes a través de valorar sus respuestas y desempeños, además de analizar su propia actuación y las estrategias didácticas implementadas, para, sobre la marcha, tomar nuevas decisiones y desplegar acciones correctivas o complementarias que permitan sacar el mayor provecho de cada situación. Por lo que es posible identificar su implementación en cualquier momento de la jornada escolar: al inicio, al ingresar al salón, organizarse y realizar las primeras actividades; en el desarrollo de la clase durante las explicaciones, exposiciones, discusión de temas y realización de ejercicios; y al cierre, ya sea en la revisión de productos o durante la implementación de situaciones explícitas de evaluación.

CONCLUSIONES

La práctica docente que desarrollan los profesores durante la jornada escolar es sumamente intensa y sujeta a una inmediatez rigida por gran cantidad de actividades y situaciones en las que requieren tomar decisiones lo más pertinentemente posible de acuerdo con las necesidades sentidas; la gran variedad de responsabilidades a que se encuentra sometida su práctica les exige participar en tareas que superan por mucho el ámbito de los procesos de enseñanza en el aula y se extienden a todo el escenario escolar, e incluso en tareas como la construcción del plan de clase, la revisión de instrumentos de evaluación y asignación de calificaciones, la relación con los padres de familia y en la participación en procesos de actualización docente, su responsabilidad y dedicación trasciende además el espacio y los tiempos escolares. Debido a esta condición es sumamente difícil que los docentes dispongan de tiempos específicos en los que puedan detenerse y reflexionar sistemáticamente sobre la efectividad de las estrategias didácticas implementadas, aun así, y por la necesidad de resolver al momento, no se puede negar que permanentemente evalúan situaciones y avances y toman decisiones para resolver problemáticas y diseñar la siguiente estrategia didáctica a aplicar.

Además, con la consigna oficial de la aplicación del Plan y los programas de estudio 2011, es obligación de los docentes planear, desarrollar y evaluar los aprendizajes en concordancia con las sugerencias didácticas y el enfoque definido en los principios pedagógicos que ahí se consignan, razón por la cual se pudiera esperar que las prácticas docentes efectuadas se corresponden con tal orientación, sin embargo, a través de la revisión de los registros de observación es difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento cabal de la orientación psicopedagógica sugerida en ella, en todo caso se pudo confirmar la coexistencia de esos elementos con otros que han aparecido en las prácticas de los maestros a través de por lo menos las últimas décadas.

Aun así y tomando como referente por lo menos la manera en que la generalidad interactúan con sus alumnos, y sin considerar la especificidad de los contenidos que abordan, se puede afirmar que en las estrategias y actividades desarrolladas por los profesores en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, se aprecian acercamientos a las recomendaciones psicopedagógicas del enfoque constructivista declarado en la propuesta curricular en aplicación.

Por otra parte, la diferenciación en los estilos de docencia al conducir los aprendizajes en cuanto si se pudieran identificar como más tradicionalistas o constructivistas, en realidad la manera en que se manifiestan depende más del propósito y la etapa de desarrollo en que se ubica la actividad dentro de la estrategia didáctica y la secuencia de tareas diseñadas para la jornada escolar, pues se nota que generalmente se intercalan momentos en que el profesor aparece como la figura central en esa etapa (especialmente cuando presenta los temas, brinda explicaciones generales o cuando da instrucciones), y en el alumno cuando son ellos mismos (en equipo, de manera grupal o individual)

quienes reflexionan, comentan, resuelven algún ejercicio o construyen productos. O en ambos, cuando interactúan acordando tareas y compromisos, cuando resuelven ejemplos de manera grupal siguiendo indicaciones y utilizando preguntas dirigidas, cuando los alumnos comunican sus dudas y el maestro interviene para despejarlas, y en los momentos de análisis y revisión de productos construidos a través de cuestionamientos y respuestas, explicaciones, justificaciones, revisión argumentada (colectiva o individualizada docente/alumno) de ejercicios y productos relativos al tema.

Así mismo, en la práctica de la evaluación de los aprendizajes se perciben rasgos de la incorporación del enfoque formativo aunque, al igual que sucede con las situaciones didácticas aplicadas, aparentemente no siempre son conscientes ni dominan los fundamentos psicopedagógicos del plan de estudios vigente, pero en su práctica se percibe que han asimilado parte del discurso oficial y la presencia de estrategias didácticas propias y de otros colegas, que fueron construidas recientemente en el marco de la actual reforma o adquiridas a través del tiempo y que hoy, con algunos ajustes, se adaptan y utilizan en sintonía con la actual propuesta.

Ante los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas a la práctica docente, se puede afirmar que los profesores asumen con compromiso el rol que les corresponde como responsables de desarrollar y evaluar la enseñanza para promover los aprendizajes indicados en el plan y los programas de estudios, esforzándose día a día por mejorar su práctica, pero limitados e intimidados por un entorno social y económico tan demandante que, aunque dice pretender apoyar su función, no siempre cumple con esa expectativa porque por el contrario, debido al nivel de exigencia y desprestigio social hacia la profesión docente, les genera elevados niveles de angustia y decepción que de alguna forma pudieran incidir en su rendimiento como promotor de aprendizajes.

REFERENCIAS

- ALTET, Marguerite (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). Pp. 33-48. Fondo de Cultura Económica. México.
- ARZOLA Franco, David (coord.); Alarcón Nakamura, Daniel; Armendáriz Ponce, Héctor Mario; Cano Medrano, Irma Mercedes; Fuentes Reza, Ricardo; Gaytán Díaz, Claudia Celina; González Ortiz Ana María; Gutiérrez Reyes María Araceli; Loya Ortega, Carmen Griselda y Ruiz López, Salvador (2015). Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas. Informe de investigación, Centro de Investigación y Docencia.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 24 de enero de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htmlpp>
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- PERRENOUD, Philippe (2008). Construir competencias desde la escuela. J. C. Sáez Editor. Chile.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- TOBÓN, Sergio (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones, 2ª. Edición, 6ª reimpresión. Colombia.
- ZAVALA, Antoni y Arnaud, Laia (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias, Editorial Graó, 2ª. Edición. España.