

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE PRIMARIA EN TORNO A LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

MARÍA ISABEL MOLINA PATRÓN / AMELIA REBECA DE LOS SANTOS QUINTANILLA  
Universidad Marista de México

**RESUMEN:** México se encuentra desde el 2004 implementando la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Sin embargo, la teoría (Moscovici, 1979; Abric, 2001; Piña y Cuevas, 2004 y Jodelet, 2008) señala que los cambios no se suelen lograr por decreto, sino que dependen de las Representaciones Sociales (RS) que los agentes construyen, en este caso sobre la reforma.

El objetivo de esta investigación fue comprender las RS que docentes de primaria, de una zona escolar de Yucatán, construyen con relación a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias, su aplicación en el aula y necesidades de formación continua; para diseñar una propuesta de formación continua, que las escuelas puedan llevar a cabo con sus propios recursos.

El enfoque de la investigación fue mixto y de tipo descriptivo. Se elaboraron y validaron cinco instrumentos: cartas asociativas, cuestionario, entrevista semiestructurada, lista de cotejo para

observación y escala de acuerdo. La población estaba constituida por 82 docentes, 68 respondieron las cartas asociativas, el cuestionario y la escala de acuerdo; y doce fueron entrevistados y observados en dos sesiones.

Se encontró que la mayoría cuenta con una definición incompleta, comparada con la oficial, del término “competencias”; una actitud positiva hacia la RIEB y puntos de vista divididos en cuanto a la suficiencia y pertinencia de la formación continua. Entre las necesidades de formación, se encontró una postura pasiva, en la que se espera que venga de instancias exteriores.

Se propone un enfoque de formación de “sistema colegiado colaborativo”, que promueve una docencia reflexiva.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma educativa, formación docente, competencias, didáctica.

### Introducción

El tema de este trabajo es: las RS de docentes de primaria de una zona escolar de Yucatán con relación a la RIEB 2009. Esta investigación se centra en la interpretación de

los significados que se tejen en el espacio educativo, significados que se convierten en prácticas.

Con base en la Colección del Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), este trabajo pertenece al campo de investigación: “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” (COMIE, 2003).

El lector encontrará un esfuerzo serio por adentrarse en una de las dimensiones de la educación que es importante investigar: los significados que se construyen desde la labor docente.

## Planteamiento del problema

El desarrollo de competencias pretende responder a las características del mundo actual, donde: la tecnología cambia rápidamente; las sociedades son más diversas y fragmentadas; y la globalización crea nuevas formas de interdependencia (OCDE, 2004). Además, en México existe la necesidad de intensificar el combate al rezago educativo, puesto que la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años es de 8.1 años (PDE, 2009). Aunado a los bajos resultados obtenidos en la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

Ante esto, el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU, 2007-2012) señaló que entre las líneas de acción para lograr la calidad en la educación básica está realizar la RIEB, sumándose a la propuesta del enfoque por competencias.

Aunque la idea de una reforma educativa resulta importante, la teoría (Moscovici, 1979; Abric, 2001; Piña y Cuevas, 2004 y Jodelet, 2008) señala que los cambios no se suelen lograr por decreto, sino que dependen de las RS que los agentes construyen, en este caso sobre la reforma. Conocer las concepciones que los individuos tienen sobre su trabajo y la forma de desempeñarlo, es el primer paso para explicar y poder incidir en su práctica laboral. De modo que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las RS que docentes de primaria, de una zona escolar de Yucatán, construyen con relación a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias, su aplicación en el aula y las necesidades personales de formación continua?

## Revisión teórica

**Concepto de Representaciones Sociales.** A partir del análisis de la definición diversos autores (Moscovici, 1979, p.18; Abric, 2001, p.13; Jodelet, 2008,p. 473 y Piña y Cuevas, 2004, p.108) se concluyó que las RS son un conjunto organizado de formas de entender los fenómenos del alrededor; que parten del sentido común y del propio sistema de referencia; se tejen a partir del intercambio social en la vida cotidiana y hacen que las personas consideren que el mundo es lo que sus RS han constituido. A partir de las RS, las personas comprenden su situación, toman posturas, organizan su pensamiento y actúan en consecuencia, por lo que es una forma de pensamiento práctico.

**Concepto de Competencias.** A partir del análisis de la definición de varios autores (OCDE, 2004; Perrenoud, 2006; Coll, 2007; Monereo y Pozo, 2007; PDE, 2009 y PDE, 2011), se concluyó que las definiciones “expertas” sobre las competencias comparten cuatro elementos fundamentales: que integran habilidades (1), conocimientos (2), actitudes o valores (3) y que se vinculan con la realidad, en cuanto a que permiten desenvolverse en ella, enfrentar situaciones y solucionar problemas (4). Por su parte el Plan de Estudios (PDE, 2009), señala que en los programas, los “aprendizajes esperados” son fundamentales para el desarrollo de competencias.

**Formación Continua de docentes de la Educación Básica.** El Diplomado para la RIEB 2009, tiene por objetivo propiciar en cada docente acciones de apoyo para traducir los principios que orientan la RIEB a propuestas concretas en su quehacer.

## Proceso de investigación

El Objetivo General de esta investigación fue: Comprender las RS que docentes de primaria, de una zona escolar de Yucatán, construyen con relación a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias, su aplicación en el aula y necesidades personales de formación continua; para diseñar una propuesta de formación continua para docentes, que las escuelas puedan llevar a cabo con sus propios recursos. Con los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los significados que docentes de primaria construyen con respecto al concepto de competencias de la RIEB.
2. Analizar los significados que docentes de primaria construyen con respecto a la aplicación de la RIEB en el aula.
3. Identificar la relación entre las RS de docentes de primaria con respecto a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias y su aplicación, y la propuesta oficial de la misma.
4. Analizar las necesidades personales de formación continua que docentes de primaria consideran que exige la aplicación de la RIEB.
5. Diseñar una propuesta de formación continua para docentes de primaria, que las escuelas puedan llevar a cabo con sus propios recursos.

**Enfoque de la Investigación y Tipo de Estudio.** Fue mixto, mayormente cualitativo y tiene una parte cuantitativa porque entre los instrumentos se encuentra una escala de acuerdo. El tipo de estudio fue descriptivo.

**Instrumentos de medición.** Se desarrollaron cuatro instrumentos cualitativos: cartas asociativas, cuestionario, entrevista y lista de cotejo para observación; y un instrumento cuantitativo: escala de acuerdo. El objetivo fue poder realizar triangulación de métodos. Validez de Contenido de todos los instrumentos. Se llevaron a cabo cuatro sesiones con diferentes jueces expertos. Al final se pilotearon con cuatro docentes.

Validez de Constructo de la escala de acuerdo. En el análisis factorial exploratorio se obtuvo un KMO de .876, que indica que el ajuste de los datos a la estructura es adecuado. La escala de acuerdo explica el 63.4% de la varianza, con dos factores: “Aplicación de la RIEB” y “Acuerdo y agrado frente a la RIEB y al trabajo por competencias”.

Fiabilidad de la escala de acuerdo. La fiabilidad total de la escala fue de  $\alpha=.929$  y el índice de discriminación global de: .710, ambos adecuados.

**Población y Muestra.** La población de la zona escolar era de 82 docentes y la muestra fue de 68, cantidad mínima determinada a través de la fórmula de Yamane (1968),

quienes contestaron las cartas asociativas, el cuestionario y la escala de acuerdo. Doce docentes respondieron la entrevista y fueron observadas en dos sesiones de clases.

**Trabajo de campo.** La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de diciembre de 2011 a marzo de 2012.

## Resultados

**Características de los participantes.** La zona escolar es urbana, de clase socioeconómica media y media baja. Para el momento en el que se realizó la investigación, todos los y las docentes habrían tenido oportunidad de haber iniciado el Diplomado de la RIEB (SEGEY, 2012). Sin embargo, este requisito no se cumplió en 33% de las y los participantes. La mayoría de las participantes fueron mujeres. Los criterios de inclusión fueron: ser titular del grupo, pertenecer al área de español, y que estuvieran trabajando en la implementación de la RIEB.

### **Objetivo 1. Analizar los significados que docentes de primaria construyen con respecto al concepto de competencias de la RIEB.**

A partir de los cuatro elementos fundamentales que se concluyó que debería tener una definición de “competencias”, se encontró que las respuestas de las docentes en su mayoría eran incompletas (ver figura 1). En las cartas asociativas se encontró que un alto número de docentes vinculan el término con el de “habilidades” y que existe poca relación con la “vinculación con la vida cotidiana”. Según Moscovici (1979), ante el conocimiento experto, las personas cuentan con datos insuficientes y superabundantes para formarse una idea y además se viven con presión de inferir, lo que puede explicar el motivo por el que las docentes cuentan con una definición de competencias diferente a la oficial.

En la escala de acuerdo se encontró una actitud de acuerdo relevante (75% o más de acuerdo), concluyendo en general una actitud positiva hacia la propuesta de la RIEB.

### **Objetivo 2. Analizar los significados que docentes de primaria construyen con respecto a la aplicación de la RIEB en el aula.**

**Objetivo 3. Identificar la relación entre las RS de docentes de primaria con respecto a la RIEB, en cuanto al concepto de competencias, su aplicación y la propuesta oficial de la misma.**

En general, los cambios relatados en su planeación, sesiones y evaluación, concuerdan con la RIEB. Sin embargo, hubo poca referencia al término “aprendizajes esperados”, al que la RIEB le da un papel importante.

A partir del relato de las 12 docentes entrevistadas, se extrajeron una serie de planteamientos contrarios a la RIEB (ver figura 2). Como la creencia de que el enfoque de la reforma de 1993 era el tradicional, en el que el docente depositaba conocimiento en el alumno. Contrario a esto, desde la reforma de 1993 el alumno ya era visto como un sujeto activo en la construcción de sus conocimientos (SEP-SEB, 2009). En el mismo sentido, se expresó que “las competencias son ajenas al constructivismo”, comprendiendo erróneamente que son incompatibles.

La idea de que preguntar los conceptos va en contra de la reforma. Justamente este pensamiento es uno de los que Coll (2007) señala que es importante evitar, puesto que procede de una comprensión errónea del término “competencias”.

Se mencionó que “los conocimientos previos de los y las alumnas vienen de clases anteriores”, sin hacer referencia explícita a que también provienen de las experiencias de vida de los alumnos. De igual forma contrario a la propuesta de la RIEB.

La existencia de ideas que no concuerdan con las propuestas oficiales, es explicada por Jodelet (2008), como una resistencia de esquemas que genera distorsiones al querer asimilar nuevos conocimientos.

**Prácticas Observadas**

Entre los hallazgos relevantes (75% o más de las docentes no realizaron la práctica esperada), se encontró que la mayoría de las docentes no “dejan en claro los aprendizajes esperados”, que se puede relacionar con la poca mención de este término en su discurso. Otros dos criterios que no fueron observados son: “se hace énfasis en la manera en la que los nuevos aprendizajes impactan en la vida cotidiana” y “se invita a llevar a la práctica lo tratado durante la sesión”, lo que resulta trascendente, puesto que es

parte relevante de la definición de competencias, y tampoco fue mencionada en las respuestas espontáneas de las cartas asociativas. Por último, se encontró en pocas situaciones: “fomenta que tomen conciencia del proceso de aprendizaje que llevaron a cabo”. Proceso que recibe el nombre de metacognición y que desde el enfoque constructivista es fundamental Coll (2007) (ver tabla 1).

En cuanto a la escala de acuerdo, la mayoría de las docentes reportan estar de acuerdo con que a partir de la RIEB ha cambiado su forma de planear, desarrollar las sesiones en el aula y evaluar.

**Objetivo 4. Analizar las necesidades personales de formación continua que docentes de primaria consideran que exige la aplicación de la RIEB.**

La principal respuesta encontrada fue la de “actualización constante”, con la diferencia de que el discurso de la mayoría hizo énfasis en recibir dicha formación de instancias ajenas a su persona. Mientras que menos docentes hicieron énfasis en investigar o realizar su formación constante por cuenta propia (ver figura 3). Este punto es relevante, pues es autonomía justo lo que el enfoque educativo de la RIEB busca y no lo que las docentes están demostrando en su discurso. Se considera fundamental ahondar en la RS que las docentes tienen en el papel que les corresponde frente a su formación, y orientar hacia una práctica más autónoma. Por supuesto que esto no deslinda a las autoridades de la parte que les corresponde y a la que le tienen que poner solución a la brevedad.

Se encontró una actitud dividida frente a la suficiencia y pertinencia de su formación continua frente a la RIEB.

**Objetivo 5. Diseñar una propuesta de formación continua para docentes de primaria, que las escuelas puedan llevar a cabo con sus propios recursos.**

Se propone una formación continua con enfoque de: “Sistema Colegiado Colaborativo”. Ver al grupo de docentes como “sistema”, es entender que es preciso enfocarse en la manera en la que se relacionan e influyen entre sí. Es “colegiado” porque se trata del cuerpo de docentes reunidos, y para utilizar el espacio del Consejo Técnico Escolar. Es “colaborativo, porque responsabiliza a cada uno de los miembros, congruente con la propuesta de la RIEB (PDE, 2011).

Desde este enfoque se busca promover una docencia reflexiva. Se propone contar con sesiones en las que por parejas se investiguen y expongan las propuestas oficiales, para que las discutan desde sus vivencias y contexto para poder llegar a acuerdos que pueden hacer realidad, posteriormente retroalimentar las experiencias y llegar a nuevos acuerdos.

## Conclusiones

Se encontró que la mayoría de las docentes de esta zona escolar cuentan con un significado incompleto del término de “competencias”, vinculándolo fuertemente con las “habilidades” y con poca relación espontánea con la “vinculación con la vida cotidiana o resolución de situaciones”.

En cuanto a la aplicación de la RIEB en el aula, en general, lo mencionado es congruente con la RIEB. Sin embargo, se encontró poca evocación y puesta en práctica del término “aprendizajes esperados” y de los procesos metacognitivos, a los que la RIEB le da un papel sustantivo para el desarrollo de competencias.

La principal necesidad de formación continua expresada fue que se realice de manera constante. Sin embargo, la mayoría presentó una tendencia pasiva frente a esta formación, hablando de recibirla o que venga de agente externos.

Se considera que es fundamental que las escuelas cuenten con una propuesta de formación continua que puedan llevar a cabo con sus propios recursos. Se propone una formación con enfoque de “sistema colegiado colaborativo”, desde el cual se fomenta la docencia reflexiva.



## Tablas y figuras

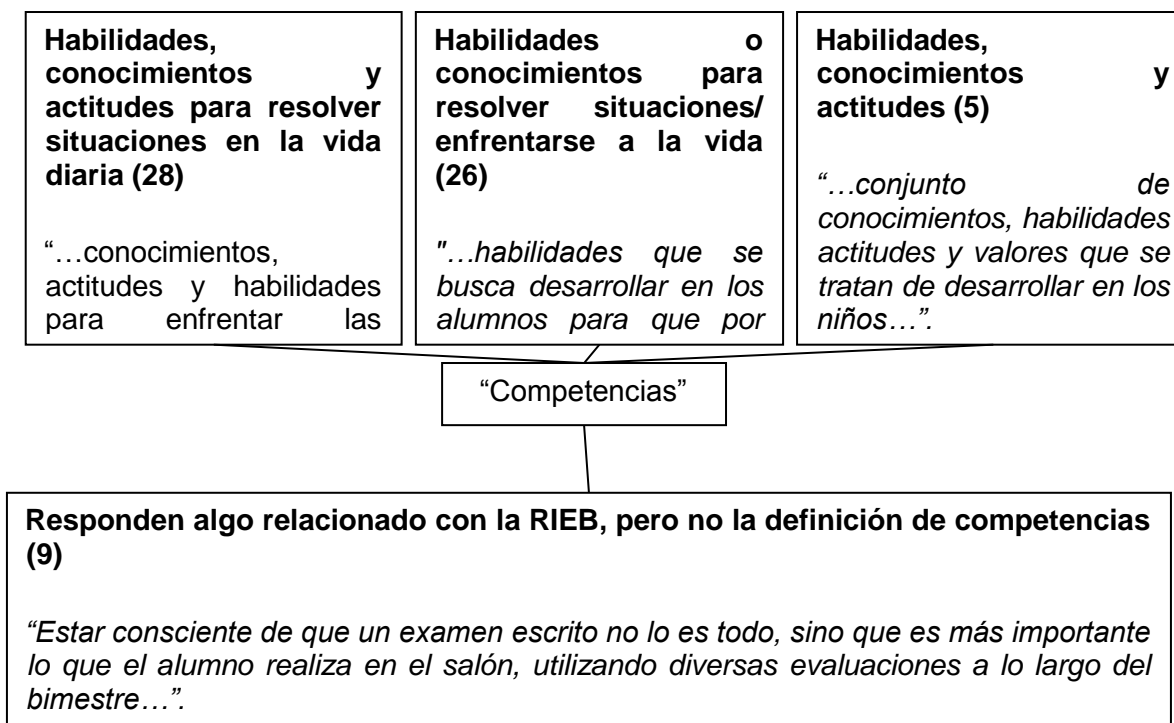


Figura 1. Respuesta a “Defina con sus palabras qué entiende por las “competencias” propuestas por la RIEB” (entrevista y cuestionario).

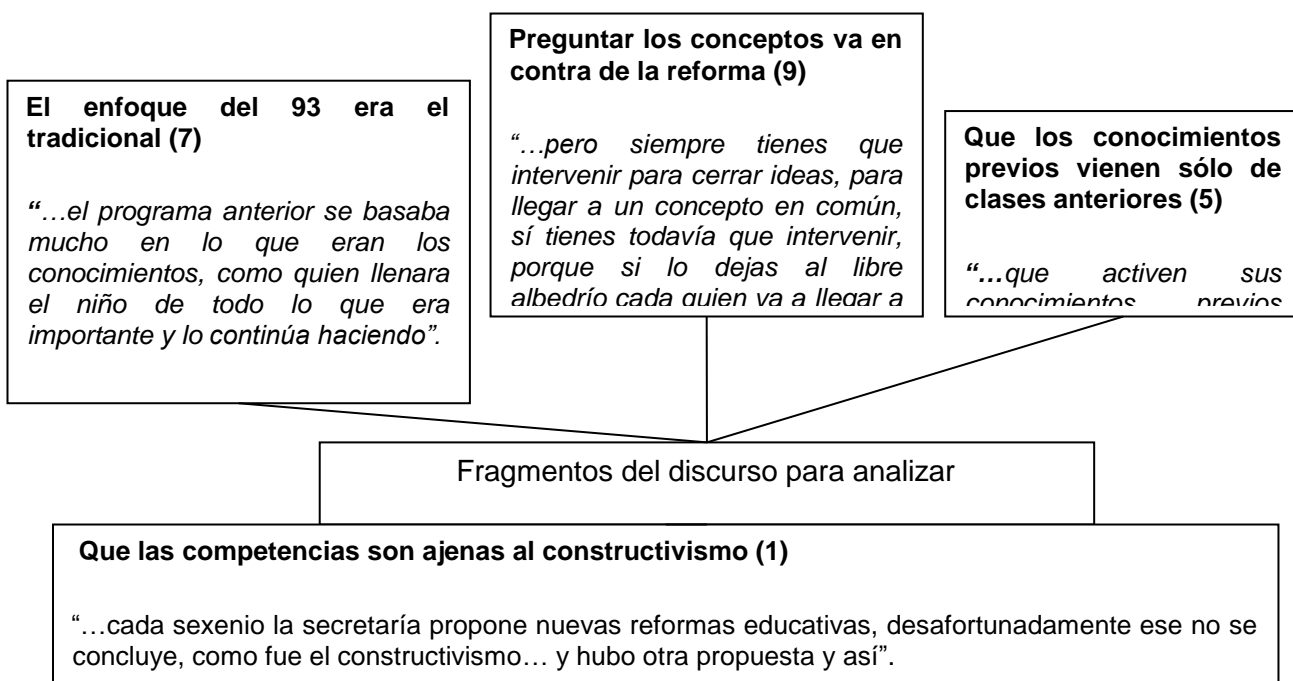


Figura 2. Fragmentos del discurso de las docentes para analizar (entrevista).

Situaciones	Frec.	%
	No	No
<b>Inicio</b>		
Dejó claro los aprendizajes esperados.	20	83%
<b>Desarrollo</b>		
Se hace énfasis en la manera en la que los nuevos aprendizajes impactan en la vida cotidiana de los alumnos.	18	75%
<b>Cierre</b>		
Fomenta que los alumnos tomen conciencia del proceso de aprendizaje que llevaron a cabo.	20	83%
Se invita a los alumnos a llevar a la práctica lo tratado durante la sesión.	19	79%

Tabla 1. Resultados de las observaciones en frecuencia y porcentaje (N:24).

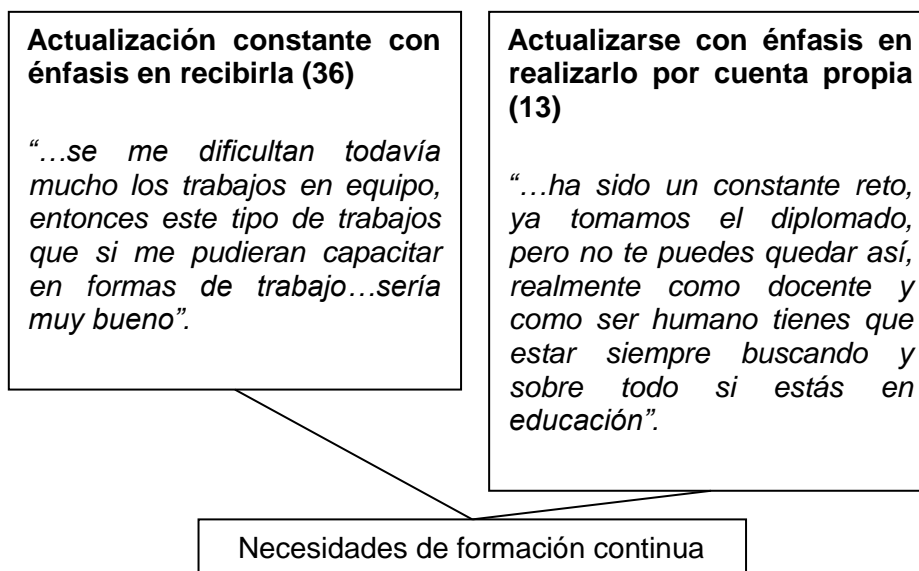


Figura 3. Respuesta a “¿Qué necesidades de formación continua le surgen frente a la RIEB?” (entrevista y cuestionario).

## Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Las representaciones sociales: Aspectos teóricos*. En Abric, J.C. (Direc.). *Prácticas sociales y representaciones* (1 ed. 1 pp.11-32). México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado el 8 de febrero de 2011 de [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar\\_Coll.pdf](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar_Coll.pdf).
- COMIE. (2003). Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Autor.
- Jodelet, D. (2008). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (pp.469-506). Paidós: México.
- Monereo C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias básicas Competencias para (con)vivir con el siglo XXI (Monografía). *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18. Recuperado el 8 de febrero de 2010 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/concepto/Art%EDculos/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20MONEREO.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- OCDE. (2004). La definición y selección de competencias clase: Resumen ejecutivo del proyecto DeSeCo. Recuperado el 8 de febrero de 2011 de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ed. Noreste.
- PDE. (2009). *Plan de Estudios 2009: Educación Básica: Primaria*. México: Secretaría de Educación Básica.
- PDE. (2011). *Plan de Estudios 2009: Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Básica.
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI, 106, 102-124.
- PROSEDU. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2010*. México: SEP.
- SEP-SEB. (2009). *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009: puntos de continuidad y/o cambio*. México: SEP
- Yamane, T. (1967). *Statistics: An introductory analysis*. Nueva York: Harper and Row.