

LAS Y LOS DOCENTES DE PRIMARIA ANTE LOS CAMBIOS DERIVADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ / ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTÍZ / IRMA MERCEDES CANO MEDRANO
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua/Maestría en Educación

RESUMEN: El profesorado de primaria atraviesa por un momento que demanda cambios que van desde sus prácticas pedagógicas hasta sus procesos de formación continua y la manera de evaluar su desempeño, mediante nuevos modelos y enfoques curriculares, concretamente a través de la implementación de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). En la presente ponencia se describen los resultados de una investigación que pretende identificar las representaciones sociales (RS) que el profesorado ha construido sobre la RIEB, partiendo de una perspectiva teórica ubicada en la psicología social a la que se adscribe esta teoría desarrollada por Moscovici (en 1961) y con un diseño metodológico fundamentado en los estudios de la Escuela de Ginebra cuyo máximo exponente es Willen Doise. Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario con múltiples técnicas de recolección de datos. Dentro de los principales hallazgos, se identifican siete categorías que conforman

el campo de representación construido (calidad e innovación, reforma, formación, enfoque curricular y pedagógico, desconcierto, actores de la educación e imposición) además de tres grupos: uno que ha incorporado a su discurso los planteamientos normativos y oficiales que se le han presentado, otro que hace mención a la definición conceptual de la RIEB o a algunos sujetos y organismos relacionados al sistema educativo y uno más que no ha incorporado el discurso sobre los lineamientos de política educativa vigentes. Se identifica que la mitad del profesorado no manifiesta una postura positiva con respecto a la aceptación, necesidad, trascendencia, utilidad y viabilidad de la reforma.

PALABRAS CLAVE: Representación social, profesores, educación primaria, reforma curricular.

Introducción

En 2009 inicia el proceso de Reforma Integral de la Educación Primaria, cuyas acciones están encaminadas a: la articulación curricular entre los tres niveles de educación básica; la formación de profesores; la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos

(bibliográficos, audiovisuales e interactivos); el mejoramiento de la gestión escolar; y el equipamiento tecnológico (SEP, 2009). A partir de ello, las y los docentes, adquieren un papel fundamental en el proceso de mediación de las nuevas propuestas, por ser ellos quienes construyen diariamente el hecho educativo y materializan en la cotidianeidad de sus acciones, los supuestos y fundamentos que le dan sustento a su práctica y que, muchas veces no son congruentes o no guardan relación con los que se establecen normativamente, en donde se espera que su desempeño y formación profesional se adecue paulatinamente a los lineamientos establecidos, sin embargo, como sujetos, las y los docentes experimentan procesos psicosociales derivados de las nuevas situaciones a las que se ven enfrentados, surgen entonces ciertos cuestionamientos al respecto: ¿cómo han impactado en el profesorado los discursos oficiales y las acciones emprendidas para llevar a cabo la implementación de la reforma?, ¿se han convencido las y los docentes de los fundamentos de la nueva propuesta educativa?, concretamente, **¿Cuáles son las Representaciones Sociales (RS) que las y los docentes de primaria de las ciudades de Chihuahua, Juárez y Villa Ahumada han construido sobre la RIEB?**

Desarrollo

Para Moscovici (1986, citado por Alvarado et al, 2008, p.41), las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social, indica que:

En tanto que fenómenos, las RS se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos: y, a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Moscovici, 1986, p. 472)

De esta manera, la teoría de las RS, en el campo de la psicología social, se distancia del enfoque sociológico planteado por Durkheim, y de las explicaciones psicológicas basadas en el conductismo y en el cognitivismo, y a través de ellas, del individualismo (Alvarado et al, 2008, p. 43). El estudio de las RS implica el reconocimiento de aspectos psicológicos (cognitivos) y sociológicos (de pertenencia a grupos) del ser humano. Conciernen a la

manera cómo los sujetos sociales, construimos nuestra propia perspectiva sobre los acontecimientos de la vida diaria.

En esta construcción juegan un papel importante los acontecimientos y situaciones vividas en el presente y las experiencias y trayectorias pasadas, que han conformado una serie de supuestos que guían el actuar cotidiano. Las y los docentes de primaria tienen una historia de vida personal, además una formación inicial específica, se han integrado a comunidades escolares en las que han ejercido su profesión, en las aulas han experimentado un sinnúmero de situaciones, enmarcadas dentro de contextos socioeducativos muchas veces adversos, como grupo, han sido blanco de innumerables críticas y expuestos a la opinión pública a través de los medios de comunicación debido a los “pobres” resultados académicos tanto de sus alumnos como de ellos mismos (a través de evaluaciones docentes).

Ante tal situación, resultó entonces “necesario” diseñar e implementar una reforma que impulsara el mejoramiento del sistema educativo, cabe destacar que, de acuerdo con Torres (2000):

una reforma es el conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo –por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (mejoramiento, modernización, transformación) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales) (p.19).

Los cambios esperados están en función de las sugerencias que emiten los organismos internacionales, y en función de los lineamientos prescritos (oficialmente), a través de líneas de política educativa que fijan acciones específicas. La RIEB se presenta, a través de diferentes medios (audiovisuales y escritos), de lineamientos normativos (planes y programas de estudio) y de espacios de actualización (diplomados y talleres sobre la reforma) y se pretende que el profesorado llegue a formar una idea o concepción sobre ella, sin embargo, esto puede estar alejado de lo que los actores educativos construyen sobre la misma, es decir, sus RS que “nos permiten entender la comprensión que el público tiene de la ciencia” (Farr, 2003, p.158), refiriéndose a público como las personas a las que se dirige e implica esta nueva teoría, modelo o idea.

Método

De acuerdo con Pereira de Sá (1998, citado por Araya, 2002,) una línea de investigación para el estudio de las RS (a la que se adscribe el presente trabajo) es la Escuela de Ginebra (sociológica), cuyo máximo exponente es Willen Doise, que se centra se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS (pág. 47). Para Doise (citado por Flores, 2005):

la significación de la representación está determinada doblemente por efectos de contexto: en primer lugar por el contexto discursivo a través de las cuáles será formulada o descubierta una RS, en segundo lugar por el contexto sociocultural, es decir, por una parte el contexto ideológico y por la otra, el lugar que ocupa el individuo o el grupo en el sistema social (p. 14).

Se reconoce que el estudio de las RS, de acuerdo con Páez (citado por Alvarado, 2008, p. 53) encierra dificultades metodológicas al tratar de englobar sus dimensiones en un solo y relacionado corpus puesto que, ni la actitud, ni la información, ni el campo de representación (dimensiones de las RS) por separado nos aclaran el concepto de representación social, por lo que se integraron distintas técnicas de recolección de datos: a) asociación libre de palabras, que “favorece la espontaneidad y naturalización de la situación de intercambio, al tiempo que permiten reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador” (Banch, 2000, p.15), b) escalas de actitud que “facilitan la comunicación mediante la disociación de un concepto o enunciado en relación con el marco conceptual, científico o ideológico que le otorga su sentido completo” (Doise, 2005, p.24) y, c) escala de valoración semántica., puesto que “los repertorios lingüísticos o universos semánticos producidos por los sujetos contienen aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos, dan sentido y direccionalidad a la representación y son los elementos que permiten construir una representación” (Banch, 2000, p.15).

El piloteo se realizó mediante la aplicación a cincuenta docentes. Se calculó la confiabilidad de cada una de las escalas mediante la prueba estadística alpha de Cronbach y se obtuvo, en promedio, un resultado de .832, por lo que se considera altamente confiable. Para determinar la validez de constructo, se realizó el análisis factorial, en el cual, después de eliminar algunas variables complejas, se obtuvieron de tres a cinco factores claramente definidos (dependiendo de la escala analizada). El instrumento se aplicó a una muestra estratificada de 880 docentes de ciudad Juárez,

Chihuahua y Villa Ahumada. La captura y análisis de los datos se realizó en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, por sus siglas en inglés).

Resultados

A través de la técnica de asociación libre de palabras hacia el término inductor, la RIEB, se obtuvieron 130 palabras distintas que el profesorado relacionó con este objeto de representación. Se procedió al análisis de los conceptos, se realizó la organización de los mismos de acuerdo a su relación semántica y se determinó una definición de las categorías que comprendieran a todos los conceptos relacionados al interior de cada una de ellos, posteriormente se integraron las frecuencias de cada término y se realizó la distribución porcentual, para determinar la proporción específica del campo de representación (integrado por las siete categorías) que las y los docentes han construido sobre la RIEB, como se presenta a continuación:

Categorías	Porcentaje
Calidad e Innovación	43.7%
Reforma	22.3%
Formación docente	12.2%
Enfoque curricular y pedagógico	9.4%
Desconcierto	6.4%
Actores de la educación	3.5%
Imposición	2.5%

Figura 1. Tabla sobre las categorías que conforman el campo de representación sobre la RIEB

Es posible identificar que cuatro de cada diez docentes asocian la RIEB a la *Calidad e innovación*, categoría en la que se integraron, de alguna manera, los aspectos positivos que el profesorado identifica a través de esta reforma curricular. Al interior de esta, las y los docentes mencionan los conceptos de *cambio, mejora y transformación*, lo que indica que se han apropiado del discurso que, de manera oficial, se les ha dado a conocer como parte de las acciones emprendidas derivadas de las políticas educativas tendientes al logro del mejoramiento y transformación del sistema educativo para elevar la calidad de la educación en nuestro país.

Enseguida se identificó la categoría denominada *Reforma*, ya que el 22.3% del profesorado asocia la RIEB únicamente con su descripción conceptual, sin definir algo que nos permita explorarla con mayor profundidad, sin embargo, nos brinda ciertas pistas hacia la identificación del posicionamiento que las y los docentes tienen con respecto al objeto de representación, para ellos: -“la RIEB es eso, la Reforma”.

Una tercera categoría es la de *Formación docente*, en la que se integran los conceptos que tienen que ver con los procesos de *actualización, capacitación y superación profesional* a través de *cursos y diplomados* encaminados a la *profesionalización y evaluación docente*, que han sido otras líneas de política educativa derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Al respecto, se identificó que para el 12.2% de las y los docentes, la RIEB representa la asistencia a espacios de formación continua que oficialmente se han creado con la intención de mejorar sus prácticas profesionales en las aulas en horario regular o extracurricular.

La cuarta categoría, denominada *Enfoque curricular y pedagógico* está integrada por los conceptos que tienen que ver directamente con el desarrollo del currículo a través de la práctica pedagógica en el aula, lo que representa el 9.4% del las menciones que realizó el profesorado, entre las que se encuentran *aprendizaje, enseñanza, estrategias, competencias, adecuación, articulación, conocimientos y planes y programas*, es decir, que las y los docentes se han apropiado de los nuevos conceptos dados a conocer a través de la reforma y concretamente en planes y programas de estudio, integrándolos a conceptos relacionados con sus funciones docentes, tales como enseñanza, aprendizaje, estrategias, pero incorporando los nuevos elementos del enfoque basado en competencias y la articulación entre niveles educativos.

La quinta categoría se denomina *Desconcierto*, y en ésta es posible identificar los rasgos o situaciones que se asocian con la reforma de acuerdo a la incertidumbre generada en el profesorado, términos mencionados en este sentido son: *complicada, desorganizada, inaplicable e inadecuada*. En conjunto, esta categoría integra el 6.4% de las menciones totales. Se resalta el hecho de que una proporción del profesorado muestra cierto grado de desacuerdo con la RIEB, y, al parecer, es por el hecho de que aún existe desconocimiento, a pesar de las acciones emprendidas para darla a conocer (cursos,

diplomados, talleres) en las escuelas, aunado a ello, ha generado confusión al interior de un sector de maestros; *falta de estructura* y *descontextualización* son aspectos que el profesorado de primaria identifica en la reforma propuesta.

La sexta categoría se denomina *Actores de la educación*, en donde el profesorado hace mención a las personas y organismos que tienen relación con el sistema educativo, tales como *maestros, alumnos, comunidad, escuela, gobierno, SEP-SNTE* y *OCDE* como conceptos que asocian a la RIEB. En su conjunto representan el 3.5% de las menciones totales. Las y los docentes consideran tanto a quienes proponen y diseñan las políticas educativas, como a quienes las materializan en acciones concretas y son beneficiarios del sistema educativo.

La última categoría identificada es la denominada *Imposición* que, aunque está conformada por el porcentaje más bajo (solo el 2.5% del total), es necesario resaltar, puesto que tiene que ver con los conceptos sobre la ausencia de participación docente en la RIEB, por ejemplo, mencionan que *no fueron consultados, que es una moda* y que *está basada en modelos extranjeros*, además de considerar directamente la *imposición* por parte de las autoridades educativas. Se identifica cierto malestar en el profesorado por estas situaciones; al no sentirse involucrados, difícilmente se convertirán en partícipes convencidos y activos de la nueva propuesta.

A partir del análisis de las categorías que conforman el campo de representación sobre la RIEB, es posible identificar tres grupos al interior del magisterio de primaria:

- a) El primer grupo, que representa el 65.3%, del profesorado, es el que integra a quienes han incorporado los aspectos que se le han dado a conocer sobre la RIEB a través del discurso oficial, normativo y de los medios de comunicación. Es posible identificar en su discurso los conceptos que fundamentan la implementación de ésta en las escuelas, tanto en el aspecto sociocultural (calidad, innovación, mejora), como al interior de las aulas (competencias, articulación, perfil de desempeño) y de su propia formación (actualización, superación, capacitación, diplomados) como aspecto para implementar la reforma.
- b) El segundo grupo, conformado por el 25.8% del profesorado, asocia la RIEB únicamente con las siglas que representa o hace mención sobre los actores de la

educación, sin ofrecer mayores pistas sobre la construcción que han elaborado sobre la misma.

- c) El tercer grupo, integrado por cerca del 10% del profesorado no ha incorporado a su discurso los aspectos que se le han presentado sobre la RIEB; el hecho de que consideren la falta de consulta y participación para su diseño e implementación, lo que la convierte en una imposición externa, basada en modelos extranjeros, además de considerarla innecesaria y confusa, hacen que este sector magisterial manifieste inconformidad, lo que difícilmente hará que construyan un discurso positivo o conformen una representación social acorde con los lineamientos de política educativa vigente.

Una vez identificado el campo de representación se prosiguió a identificar las actitudes (otra dimensión de las RS) que las y los docentes tienen con respecto a la RIEB. Para ello, se realizó el análisis de los ítems de la escala de valoración semántica que fueron contestados por el profesorado. Esta escala presentó a las y los maestros cinco pares de palabras opuestas a partir de la aseveración inicial que indicaba: Para mí la RIEB es: rechazada/aceptada, innecesaria/ necesaria, intrascendente/trascendente, inútil/útil y viable/inviable con una escala del 1 al 7, donde el primer valor corresponde al término con una posición negativa y el último con una posición positiva. Los resultados fueron los siguientes:

En el primer par de palabras (rechazada/aceptada) el 51% de las y los maestros se inclinan por la aceptación de la RIEB, mientras que el 22.1% hace referencia a una posición neutral, el 14.8% se inclinan hacia el rechazo de la misma y el 10.5% no contestó. En el segundo par de palabras (innecesaria/necesaria) el 40.2% la consideran necesaria, el 23.2% tienen una postura neutral al respecto, el 11.9% la considera innecesaria y el 12.8% no contestó. En el tercer par de palabras (intrascendente/trascendente) el 48.2% la consideran trascendente, el 22.2% tienen una postura neutral, el 13% la consideran intrascendente y el 14.9% no contestó. En el cuarto par de palabras (inútil/útil) el 53.8% la consideran de utilidad, el 20.4% tienen una postura neutral, el 11.4% la consideran inútil y el 12.7% no contestó. En el quinto y último par de palabras (inviable/viable) el 48.3% la consideran viable, el 21.6% tienen una posición neutral, el 14.1% la consideran inviable y el 14.2% no contestó.

De acuerdo a estos datos, se puede observar que la mitad del profesorado considera a la RIEB como aceptada, trascendente, útil y viable, sin embargo al responder la escala correspondiente al par de palabras “necesaria/innecesaria”, esta proporción disminuye ya que solo cuatro de cada 10 docentes la consideran necesaria. En promedio el 13.4% del profesorado la consideran rechazada, innecesaria, intrascendente, inútil e inviable, reflejando de esta manera una posición negativa al respecto, mientras que dos de cada diez docentes tienen una posición neutral respecto a estos conceptos.

Conclusiones

Con la información que tiene el profesorado sobre la RIEB, construye un discurso, conformando el campo de representación en donde hace mención de conceptos que se presentan como fundamentación de la nueva propuesta curricular, así como sobre sus implicaciones en la práctica pedagógica y en sus procesos formativos, sin embargo, esto no quiere decir que esté siendo aceptada por ellos, puesto que al presentarles aspectos más concretos como la utilidad, trascendencia, viabilidad y necesidad de la misma, por lo menos la mitad del profesorado no manifiestan una actitud positiva hacia la nueva propuesta curricular.

Referencias

- Alvarado, S.V., Botero, P. y Gutiérrez, M.I. (2008). Representaciones sociales. Una mirada a la teoría moscoviana. En P. Botero. *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado el 11 de octubre de 2011 en: <http://flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127>
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*. Volumen 9 (págs. 3.13.15)
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J.I. (2005). Presentación. En Willem Doise. *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2009). Plan de estudios de educación primaria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 24 de septiembre de 2010, en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ReformalIntegral/RIEB_Plan_de_Estudios.php
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas XXX* (2). Recuperado el 20 de mayo de 2010 de http://www.oei.es/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf