

Implementación del plan curricular 2011 en la educación básica en México. Desafíos enfrentados por los profesores

Implementation of the curriculum in basic education in Mexico
in the year 2011: Challenges faced by teachers.

*Celia Carrera Hernández**
*María del Rosario Piñón Durán***
*José Luis Aguirre Sáenz****

Resumen

Los procesos de reforma curricular emprendidos en las instituciones educativas mexicanas durante la última década, sitúan a los profesores como responsables últimos de concretar los modelos educativos en el aula (Díaz-Barriga, 2010). Con el propósito de conocer la forma en la que los profesores de educación básica implementan el currículo prescrito (plan curricular 2011) en la educación básica en México, se realizó un estudio exploratorio con una metodología mixta en la región serrana y en la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México. Participaron 142 profesores de educación básica. Se utilizaron la observación, entrevista y encuesta para recuperar la información. Los hallazgos encontrados permitieron establecer comparaciones entre las dos regiones, reflejando diferencias y elementos comunes respecto a las condiciones en la implementación y el conocimiento teórico-práctico, además se apreciaron rasgos de desigualdad que ponen en desventaja la educación de la región serrana frente a la de la ciudad.

Palabras clave: Currículo, profesores, práctica docente, implementación, conocimiento.

* Celia Carrera Hernández. Doctora en educación. Asesora de tiempo completo de la UPNECH, campus Chihuahua. Perfil PROMEP. Correo electrónico: carrera.celia@gmail.com.

** María del Rosario Piñón Durán. Maestra en Educación. Asesora de tiempo completo de la UPNECH, campus Chihuahua. Correo electrónico: rosariopiñon@hotmail.com.mx

*** José Luis Aguirre Sáenz. Pasante de maestría en Gestión Educativa de la UPNECH, campus Chihuahua. Profesor de Educación Primaria. Correo electrónico: joluagsa@hotmail.com.mx

Abstract

The process of curriculum reform started in Mexican educational institutions during the last decade, situates teachers like ultimately responsible to particularize the educational models in the classroom (Diaz-Barriga, 2010). In order to know the way in which teachers in basic education implement the prescribed education curriculum (curriculum 2011) in basic education curriculum in Mexico, an exploratory study was conducted with a mixed methodology in the mountain region and the City of Chihuahua, Chihuahua, Mexico. 142 teachers of basic education participated. Observation, interview and survey for retrieving information were used. The findings allowed making comparisons between the two regions, reflecting differences and commonalities regarding the conditions in the implementation and the theoretical-practical knowledge; besides, traits of inequality were found putting education in disadvantage in the mountain region compared to that of the city .

Keywords: Curriculum, teachers, teaching practice, implementation, knowledge.

Introducción

En México se observa que las instancias que administran la educación, suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula, traducidos en conocimientos teóricos y prácticos, como herramientas para el logro de los propósitos de la educación y del propio diseño.

La forma en la que se da a conocer el currículo a los profesores es de forma tradicional, a través de la cual se explican los fundamentos psicopedagógicos orientados en el constructivismo, carente de recuperación de experiencias docentes, lo cual refleja que existe desvinculación entre teoría y práctica. Además de olvidar contextualizar el discurso, cuestión por la cual los profesores no logran comprender el conocimiento pedagógico en el que se sustenta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Los docentes son solo receptores del saber de científicos y diseñadores.

Los profesores poseen conocimientos teóricos y prácticos, los primeros, tienen que ver con una formación pedagógica en la que se revisan conceptos, principios y teorías psicopedagógicas a través de procesos de capacitación y profesionalización; por otro lado, el conocimiento práctico es producto de su experiencia como docente a partir de procesos de reflexión sobre la pertinencia de sus acciones y los resultados de la docencia en el aprendizaje de los alumnos. Estos conocimientos son recursos que utilizan los profesores al implementar el currículo y que influyen en el logro de los propósitos establecidos.

Sin embargo, el conocimiento teórico-práctico no es suficiente para implementar un currículo con fundamentos teóricos que requieren niveles de análisis complejos y de recuperación de experiencias individuales y colectivas en contextos específicos, por lo que los profesores enfrentan problemas para implementar la RIEB durante el desarrollo de la práctica docente. Debido a lo anterior, se planteó lo siguiente: ¿cómo implementan los profesores de Educación Básica la Reforma Integral de Educación Básica?

Se buscó conocer la forma en que se implementa la RIEB en Educación Primaria, considerando el conocimiento teórico-práctico que poseen los profesores para poner en práctica el currículo prescrito, las dificultades que enfrentan los profesores al implementar la RIEB y la forma en la que se implementa el currículo. Se estudiaron dos regiones del Estado de Chihuahua, profesores de Ciudad de Chihuahua y la Región Serrana. Se utilizaron las técnicas de la observación, la entrevista y la encuesta. Se observaron las prácticas de los profesores en la realidad del aula a partir de videos. Se aplicaron cuestionarios para identificar el conocimiento que tienen sobre la RIEB, para comparar los resultados entre las dos regiones se utilizó la T de students, en el software estadístico SPSS V. 15 con los datos arrojados por el cuestionario, se entrevistó a los profesores observados para conocer las dificultades que enfrentan los profesores en las aulas y la forma en la que las superan.

En los últimos años, la videograbación de clase se ha utilizado con más frecuencia y de formas variadas, como un recurso que permite captar de mejor manera lo que sucede en el aula. A diferencia de los instrumentos tradicionales, como los registros de observación o las entrevistas, que, independientemente de sus limitaciones, deben desarrollarse en muy poco tiempo, mientras múltiples eventos están sucediendo en la clase, los videos permiten registrar y codificar comportamientos complejos a la vista de los observadores.

Fundamentos teóricos

La escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículo, por lo que diseña líneas generales de adaptación del programa a las exigencias del contexto social, institucional, personal y define las prioridades. Es el profesor que lleva a la práctica esas previsiones. Únicamente él puede adoptar decisiones específicas ya referidas al curso. Él realiza la síntesis de lo general (programa), lo situacional (programa escolar) y lo próximo (contexto del aula, contenidos, tareas). El profesor ha de apostar decididamente por ser él mismo codiseñador y gestor de su propio trabajo del aula.

Los profesores como colectivos, en unión con padres y otras personas de la comunidad social implicados en la enseñanza, diseñan líneas de trabajo. Cómo pueden resolver los problemas anteriores y reforzarse los éxitos, con qué tipo de recursos, qué aspectos instruccionales se han de priorizar. Luego en el aula pondrá en práctica esos criterios consensuados adoptándolos a través de su propio desarrollo programático a las características de sus alumnos y a la especificidad de los aprendizajes a lograr.

Se consideró como sustento teórico a la teoría del currículo como *autorrealización*, ya que se pretenden reconocer las opiniones y el conocimiento de los profesores respecto al currículo formal de educación básica para que puedan realizar sugerencias y mejorar el diseño.

La razón de estudiar el currículo y teorizar sobre él, es mejorar la práctica. Las teorías del currículo son teorías sobre cómo resolver los problemas del currículo (Reid, 1979). La teoría del currículo puede aportar el fundamento estratégico y moral para enfrentarse a los problemas del currículo y a la mejora de la educación, entendiendo que no es una teoría la que mejora en sí la práctica, pero puede dar recursos para evitar caminos equivocados, lo mismo que la estética no produce arte, pero proporciona elementos de juicio para superar las limitaciones y seguir buscando en la práctica.

Analizar el currículo como proceso, que consiste en identificar los elementos críticos y positivos del currículo durante su implementación. Schwab (1974) propone un método práctico para la solución de los problemas del currículo que pretende averiguar cuáles son los problemas y cuál la solución que cabe darles en función de los deseos y valores de los implicados en esos problemas. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar las dificultades y crear soluciones alternativas. Rastrear las consecuencias de cada alternativa y elegir la alternativa no solo correcta sino la mejor.

El currículo formal que se implementa en la educación básica es la RIEB, ya que México está pasando por un proceso de transformación, el cual se debe a múltiples cambios que se han ido dando desde un marco internacional. Estos cambios, generados en un contexto mundial, también obedecen a situaciones propias de cambios en las sociedades actuales; y, por consiguiente, la función de la educación, sobre todo la Educación Básica, a nivel internacional retoma un rumbo que se define como un nuevo modelo educativo. Estos cambios propuestos fueron presentados en diversos documentos y acuerdos elaborados por organismos internacionales como la UNESCO. Así pues, este cambio en la educación que se plantea a nivel internacional ha tenido su impacto en México.

La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos elaborada en Jomtien, Tailandia, en 1990, es un documento amplio que ha sido

tomado como referente para impulsar cambios educativos en muchas naciones. Sin embargo, ello no significa que todos hayan sido en el mismo sentido, con la misma dirección y con el mismo alcance. Cada Estado nacional, o más precisamente, cada sector dominante en los distintos países, tiene claro el tipo de ciudadano que necesita para llevar adelante su proyecto socio-político, ya sea que éste manifieste una tendencia a favor de los intereses nacionales, para la mejora de las condiciones de vida de sus poblaciones y para ampliar su régimen democrático interno; o también puede tener una tendencia parcial o totalmente contraria a la anterior.

En el documento *La Educación encierra un Tesoro* (Delors, 2002), se plantean la necesidad de educar para toda la vida, respondiendo a los retos de un mundo que cambia rápidamente. “El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI” (Rúa, C. 2013, p.88). Lo cual, según el autor, conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. Lo que conlleva a la enunciación de lo que la comisión considera como los cuatro pilares de la educación: **aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos** conociendo mejor a los demás.

Derivado de lo anterior, en México la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) retoma los elementos antes mencionados y reorienta los planes y programas de estudio de educación básica; propone como principal estrategia para la consecución de sus objetivos retomar la noción de competencias, la cual coadyuve a lograr una mayor articulación y eficacia entre educación preescolar, primaria y secundaria.

Por otra parte, haciendo un análisis de lo que la RIEB propone, se pueden destacar el hecho de que introduce cambios sustanciales al currículum. Entre otras cosas, establece una coordinación entre los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), la

definición de un perfil de egreso, y la organización de las asignaturas en campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia, así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

El conocimiento de los profesores

El conocimiento de los profesores puede ser del tipo teórico y práctico. El conocimiento teórico se conforma de la información que integra la estructura cognitiva del profesor que en algún momento puede o no afectar la práctica, ya que el uso del conocimiento en la práctica requiere de situaciones y experiencias que demanden su aplicación. El conocimiento práctico se compone de información y habilidades para hacer algo que guía y conforma la conducta de los profesores.

El conocimiento que los profesores tienen sobre el currículo es teórico, sin embargo, requieren de experiencia en su implementación y reflexión sobre la realidad de la práctica docente, para que ese conocimiento transite de teórico a práctico. Debido a la carencia de espacios de reflexión y recuperación, de experiencias individuales y colectivas sobre el currículo, su implementación y evaluación, el conocimiento teórico que se maneja en la capacitación que reciben los profesores resulta poco atractivo e interesante. El currículo es algo que se concreta en un proceso, es decir, que no es independiente de la práctica y un estilo profesional de los docentes (Gimeno, 1989).

Como resultado del ejercicio de análisis sobre la práctica docente y el consenso de los profesores que laboran en un mismo espacio escolar, surge el conocimiento profesional de los docentes. Se entiende por conocimiento profesional al cuerpo de conocimiento y habilidades necesarios para funcionar con éxito en alguna profesión. En este caso, el conocimiento que poseen los profesores, producto de la reflexión y el diálogo, situación que no se propicia en los espacios dedicados a la capacitación.

El conocimiento práctico también puede ser personal, es el conocimiento que puede ser visto a través del desempeño de los profesores. El conocimiento práctico personal

es un término diseñado para captar la idea de experiencia en una forma que nos permita hablar sobre los profesores como personas informadas e instruidas... El conocimiento no se encuentra sólo “en la mente”, está “en el cuerpo y es visto y encontrado en nuestras prácticas” (Connelly y Clandinin, 1988:25).

“En muchos aspectos... es privado, pero no necesita permanecer así. Es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación” (Connelly y Clandinin. 1988, pp. 134-148).

La conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de capacitación, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona (Pérez, 1999).

De acuerdo a lo anterior, los ejes temáticos en torno a los cuales gira la investigación, se definen de la siguiente manera:

Tareas preactivas. Son todas las acciones que el maestro realiza antes de iniciar el desarrollo de las clases, implican el proceso de planeación de las estrategias didácticas que utilizará en sus clases, materiales, formas de evaluación. Actividades previas para poner en acción el currículo, que van desde la planeación y la investigación, hasta la capacitación y la auto capacitación para lograr los aprendizajes esperados.

Detrás de cualquier currículo para Lundgren (1983) existe una serie de principios que ordenan la selección, organización y los métodos para la transmisión; y eso es un código que condiciona la formulación del currículo previa a su realización. El currículo, para este autor,

tiene un contexto de realización y un contexto de formulación. Es en este último donde cobran sentido y muestran más directamente su operatividad.

El currículo puesto en acción. Es la forma en la que se pone en práctica el currículo prescrito.

El currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial (Gimeno, 1989:127).

El currículo puesto en acción es la operacionalización del currículo prescrito a partir de los significados que el maestro ha construido con la experiencia como docente en el manejo de otros planes de estudio, los procesos de capacitación y el conocimiento adquirido con la implementación del nuevo plan de estudios, ya que el currículo se justifica en la práctica y desemboca en actividades escolares, lo que no quiere decir que esas prácticas sean solamente expresión de las intenciones y contenidos curriculares.

Los profesores y el currículo prescrito. Si el currículum es una práctica, quiere decir que todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir, elementos activos, es por ello que el profesor como individuo o colectivo profesional se le cuestiona si ha de intervenir o no, en dónde y en qué medida, es decir, no se trata solo de ver cómo los profesores ven y trasladan el currículo a la práctica, sino que tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados (Grundy, 1991).

El currículo prescrito de la educación básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el Siglo XXI, desde las dimensiones nacional

y global que consideran al ser humano y al ser universal según el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (2011).

El currículo prescrito tiene un carácter nacional, fue diseñado por la Dirección General de Currículo, a partir de 23 acciones explicadas en el proceso de construcción. El Consejo Nacional de Autoridades Educativas analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción de la RIEB, así mismo tomó y dio seguimiento a 49 acuerdos sobre ésta en 16 reuniones.

Reforma Integral de la Educación Básica. Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

Método

Se realizó un estudio exploratorio con una metodología mixta. En esta investigación el objeto de estudio es el currículo en el proceso de implementación por los profesores a partir de la identificación del conocimiento teórico y práctico, ya que son dos variables que determinan el papel del profesor en la concreción del currículo específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de influir en el logro de los propósitos del mismo.

Los sujetos del estudio son:

Profesores de Educación Básica en Ciudad Chihuahua. Participaron 7 de preescolar, 50 de primaria y 14 de secundaria, siendo un total de 71 profesores. Profesores de Educación Básica de la Región Serrana del Estado de Chihuahua. Participaron 13 de preescolar, 55 de primaria, 3 de secundaria, en total 71. La muestra fue al azar, se seleccionaron a los profesores (20 de preescolar, 105 de primaria, 17 de secundaria, siendo un total de 142 los participantes) que asisten a diversos programas de

profesionalización docente en cada región en diferentes instituciones educativas de educación superior.

Se utilizó la técnica de la observación. Se realizaron observaciones de aula durante el periodo enero-octubre de 2012. También se aplicó la técnica de la encuesta con cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas para identificar el conocimiento que tienen los profesores sobre los fundamentos de la RIEB, cuyo índice de consistencia interna es de $\alpha=.95$. Además se realizaron entrevistas a los profesores sobre las dificultades que enfrentan al implementar la RIEB y las acciones que realizan para superarlas.

Resultados

Dificultades que enfrentan los profesores al implementar la RIEB.

Después de entrevistar a los profesores de educación básica se encontró que, al poner en acción el currículo prescrito (SEP, 2011), se encontró que los profesores enfrentan dificultades de tipo metodológico para desarrollar las actividades didácticas que se sugieren. Por ejemplo: no saben cómo desarrollar las estrategias de aprendizaje como la de proyectos, aprendizaje basado en problemas y el método de casos. Quieren acompañamiento directo para realizar sus clases y planear con estas estrategias, ya que sienten inseguridad.

Otra dificultad que enfrentan es la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ya que menciona uno de los testimonios: “se han introducido cambios importantes y nos piden que utilicemos una variedad de instrumentos para evaluar pero nos sentimos perdidos”.

Los profesores enfrentan un sinnúmero de dificultades, como en cada reforma curricular se aprecian una serie de desafíos y resistencias a los procesos de cambio. Es a través de un conjunto de condiciones que se han de ir superando exitosamente. Las resistencias se deben a la falta de conocimiento sobre el plan curricular y a la falta de experiencia en la metodología propuesta. Paredes (2004) establece que en este

proceso, el centro educativo es la unidad de cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas comprometidas con el mismo. De igual manera, los docentes, como esos agentes de cambio necesitan autonomía y poder y un motor interno que dinamice los procesos.

En este sentido, el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa; y el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo. Las actitudes de los profesores cuando no se producen tales condiciones se convierten en un verdadero lastre para el progreso, por ello las actitudes hacia el cambio tienen sentido entendidas desde su integración en el seno de las culturas escolares (Paredes, 2004).

La principal dificultad encontrada es el desconocimiento del nuevo plan curricular, debido a la falta de capacitación. El 85% de los profesores de la Región Serrana, no tienen idea de la Reforma Integral para la Educación Básica, pues no han recibido capacitación, solo han escuchado sobre ella, sin embargo, manifiestan el deseo de conocerla. El 15% de los profesores tienen información sobre el currículo, ya que han investigado en la web sobre el tema y expresan que han modificado su visión respecto a la forma en que los alumnos acceden al aprendizaje, por lo que han requerido cambios de actitud como profesores, pues realizan actividades de investigación sobre los contenidos que van abordar en clases y fundamentan su quehacer en nuevas perspectivas teóricas y concepciones de aprendizaje.

La Reforma ha generado un malestar generalizado entre los docentes; los motivos son múltiples y, por supuesto, no tienen que ver únicamente con la política educativa, sino con el momento y el contexto más amplio, nacional, regional y global. Algunos aspectos de este malestar tienen que ver de manera directa con las reformas educativas, no solo con sus contenidos y con la abultada agenda de cambios propuestos, sino con el *modo* como han sido planteadas y han pretendido implementarse (Torres, 2000).

Los profesores de la Región Serrana opinan que no han tenido capacitación sobre la RIEB, por lo que no quisieron opinar. Sin embargo, el 15% de los profesores opinaron que para implementar el nuevo plan y programa, demanda mucho trabajo de los profesores para planear actividades y desarrollarlas en el salón de clase, consideran que la reforma es necesaria, ya que los programas anteriores comenzaban a tener contenidos obsoletos. Respecto a los libros de texto, opinan que éstos son poco llamativos e interesantes para los alumnos, la información es escueta y las ilustraciones poco atractivas.

Bajo la perspectiva de los maestros, estas problemáticas pueden ser ubicadas en diferentes contextos: en el sistema educativo, en el aula, en los materiales educativos y hasta en las actitudes de los sujetos que forman parte de los procesos educativos, como lo son los alumnos, docentes mismos, directivos y padres de familia.

Es así como se considera que la planeación de las autoridades educativas carece de previsión y continuidad, y que existe una sobrecarga de tareas de origen administrativo que merman el tiempo efectivo del docente ante el grupo para la implementación del trabajo por proyectos.

Aunada a esta situación, está la falta de cooperación de los padres, a quienes debe concientizarse de que su participación e involucramiento efectivo en los procesos formativos de sus hijos es fundamental para la obtención de mejores resultados.

Después de analizar la información que arrojó la encuesta sobre el conocimiento de los profesores respecto del Plan curricular 2011, se pudo comparar, considerando que los profesores de educación básica de la Región Serrana no han sido capacitados y se ven obligados a implementar un nuevo currículo, a diferencia de los profesores que laboran en la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México, encontrándose lo siguiente:

Tabla 1. Comparación del conocimiento teórico de los profesores de Educación Básica de la Región Serrana y Ciudad Chihuahua.

Aspectos	Media (Chihuahua)	Desviación típica (Chihuahua)	Media (Sierra)	Desviación típica (Sierra)
Enfoque curricular	3	.437	2	.684
Concepto de competencias	3	.504	2	.436
Estrategias metodológicas	3	.682	2	.543
Aspectos de la planeación	3	.554	2	.427
Recursos de evaluación	3	.511	2	.658
Uso de las tecnologías	2	.501	2	.543
Diversidad cultural	3	.617	2	.545
Principios del modelo	2	.649	2	.445
Concepto de aprendizaje	3	.756	1	.554
Teorías psicopedagógicas en las que se fundamenta el plan	2	.759	1	.553

La correlación de medias es de .548, con un alto grado de significancia respecto a la diferencia en el conocimiento teórico que poseen los profesores. Se considera significativa por alcanzar una diferencia de .043, a partir de la prueba estadística T en la correlación de diferencia significativa de muestras relacionadas.

Los profesores de la Región Serrana se encuentran en desventaja respecto al conocimiento teórico en relación con los de Ciudad Chihuahua, ya que no han recibido la capacitación adecuada por la distancia entre las comunidades indígenas y la capital.

Respecto a las *tareas preactivas del currículo* como la capacitación a los profesores, se encontró que la capacitación sobre la nueva propuesta curricular sigue un formato tradicionalista, a pesar del abordaje que se hace de las teorías constructivistas como principales motores de la transformación educativa. La escasa recuperación de experiencias y prácticas docentes y el papel asignado a los docentes como receptores

del conocimiento, los pone ante un discurso descontextualizado y una práctica profesional desvinculada del sustento teórico de la RIEB.

La capacitación de los profesores ha sido de forma lineal, sin considerar su praxis sustentada en los conocimientos teóricos y prácticos, donde los primeros tienen que ver con una formación pedagógica revisando conceptos, principios y teorías psicopedagógicas, y los segundos, la experiencia de implementar otros programas y la RIEB. La capacitación es descontextualizada de la realidad de los profesores y del contexto, por lo que es necesario que la capacitación se desarrolle en el colectivo escolar, recuperando la experiencia de los profesores y las necesidades educativas de los estudiantes. Además, en la primera lengua y espacios dentro del contexto socioeducativo donde se desempeña.

Los profesores poseen conocimientos teóricos en los que se sustenta el currículo, pero tienen dificultades para concretarlos en situaciones didácticas, debido a las capacitaciones con discursos teóricos desvinculados de la realidad.

El currículo prescrito contiene elementos curriculares sustentados de forma suficiente en principios, teorías y paradigmas educativos que orientan hacia las nuevas tendencias educativas, como la educación para la vida, un enfoque por competencias, la construcción del aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la solución de problemas.

Los profesores de educación básica demandan un currículo prescrito regionalizado, capacitación en sus propios espacios con oportunidades de discusión teórico-práctica y socialización de experiencias docentes exitosas. El currículo se pone en acción con falta de claridad sobre el currículo prescrito, ausencia de reflexión sobre su experiencia y conocimiento pedagógico, lo cual influye para que la docencia se siga centrando en los contenidos y se priorice la participación de los profesores sobre la actividad del alumno, situación que influye para que no se logren los resultados esperados.

Falta desplazamiento de la capacitación centrada en el discurso teórico a un discurso práctico, con base en la reflexión de los profesores sobre el currículo puesto en acción.

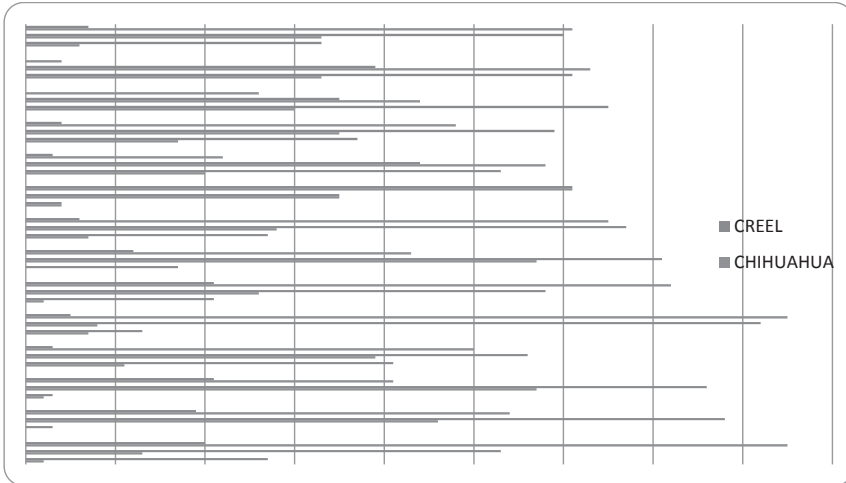
Existen barreras áulicas que impiden usar en el debate pedagógico la realidad en la que opera el currículo prescrito, impuestas por los profesores debido a la falta de procesos de auto reflexión y socialización de la propia experiencia. Barreras que requieren de un rompimiento epistemológico de parte de los profesores, favorecido por los capacitadores y administradores.

La capacitación gira en círculos viciosos interfiriendo en la planeación reflexiva de la práctica, considerando la lengua, la experiencia docente y la realidad socioeducativa de los profesores. El currículo puesto en acción refleja una relación pasiva del profesor frente al currículo prescrito al desarrollar actividades didácticas del libro de texto.

Respecto a los *profesores y el currículo prescrito*, se identificó, a través de la entrevista, que el significado que poseen los profesores responde a un discurso teórico sin transitar a un discurso anticipatorio de la puesta en práctica en relación a su experiencia didáctica. La planeación didáctica es lineal de acuerdo a los materiales de texto y directrices de los Asesores Técnico-Pedagógico.

El tiempo de clase para aprender, invadido por la participación de los profesores, el uso de los libros de texto invadiendo el espacio para que el alumno construya su aprendizaje. El *currículo prescrito* carece de explicaciones prácticas sobre las innovaciones metodológicas que se introducen. Se explican con claridad fundamentos teóricos que resultan sencillos de comprender para profesores recién egresados de la educación normal y para los profesores que se encuentran en procesos de profesionalización, no así para los profesores emergentes sin formación pedagógica, lo cual se constituye en un obstáculo entre *profesores y el currículo prescrito*.

Gráfica 1. Conocimiento que poseen los profesores sobre los planes y programas de educación básica.



- | | | |
|----|---|----------------|
| 1 | E- Enfoque | A. No contesta |
| 2 | CO- Competencias | B. Incorrecta |
| 3 | SD- Secuencia didáctica | C. Correcta |
| 4 | EM- Estrategias Metodológicas | |
| 5 | PL-Planeación | |
| 6 | EV- Evaluación | |
| 7 | TIC- Uso de tecnologías | |
| 8 | DIV- Diversidad | |
| 9 | TD- Tipos de diversidad | |
| 10 | PM_ Principios del Modelo | |
| 11 | AP- Aprendizaje | |
| 12 | FT- Fundamentos teóricos | |
| 13 | AF- Acciones que favorecen el diseño del plan | |
| 14 | PR-Profesores | |

El conocimiento que poseen los profesores con mayor claridad es el relacionado con el enfoque, competencias y fundamentos psicopedagógicos, sin embargo, el conocimiento que no tienen claro es el relacionado con la operación del currículo que se refiere a las secuencias didácticas, estrategias de aprendizaje y evaluación del

aprendizaje de los alumnos. Lo anterior refleja que la capacitación recibida ha girado alrededor de conceptos y teorías, con menoscabo de ejemplificaciones y reflexiones sobre la puesta en práctica de los planes de estudio.

El currículo puesto en acción

Después de analizar la información que arrojaron las observaciones de la práctica al interior de las aulas, se encontró lo siguiente:

Los profesores siguen dando prioridad al libro de texto como recurso de aprendizaje.

El tiempo destinado a las explicaciones es muy alto, por lo que dedican poco tiempo a la participación de los alumnos.

Realizan actividades de búsqueda de información utilizando las tecnologías y dan por hecho que los alumnos saben usar la Internet y seleccionar información, por lo que usan fuentes poco confiables para realizar sus actividades. Además, la información recuperada no es analizada. Se aprecia desconocimiento del profesor sobre los procesos cognitivos que sigue el alumno para llegar al conocimiento, por lo que con pequeñas explicaciones se considera que el alumno puede aplicar el conocimiento.

Los profesores de la Ciudad utilizan recursos como multimedia, pero presentan ejercicios parecidos a los del libro de texto, los contestan entre todos, se precia que no todos los alumnos participan, solo los que están sentados al frente, los demás esperan otro tipo de participación, pero cuando la maestra cambia de actividad a una individual o por equipo, realiza muchas interrupciones y no da tiempo para que el alumno construya su aprendizaje.

Los profesores de la Región Serrana realizan actividades en las que los alumnos comparan el conocimiento con su realidad, situación que les facilita el aprendizaje. Los profesores rarámuris o tarahumaras, que son de la etnia en Chihuahua, están concientes de las necesidades que

tienen para mejorar su práctica, pero requieren apoyos metodológicos en su propia lengua. Los profesores rarámuris de la Región Serrana son muy creativos en su forma de enseñanza y se aprecia que los alumnos están entusiasmados por aprender a diferencia de los profesores de la Ciudad.

Conclusión

La reforma no solo busca transformar detalles del funcionamiento escolar por parte de los docentes, sino que tiene la intención de implantar un nuevo paradigma de la educación; sin embargo, se debe reconocer que, en general, los docentes no comparten las tesis centrales de las reformas (Díaz-Barriga e Inclán, 2001). A pesar de ello, la percepción de los educadores se da en el sentido de que son un elemento que garantiza el éxito de un proceso social de cuyo origen fue excluido. Es por ello que se da ese sentir colectivo de que son favorecidos por la Reforma.

Los docentes consideran que el trabajo con la RIEB les ha dejado nuevos conocimientos que van desde la incorporación de importantes elementos teóricos y experienciales, a su práctica pedagógica, como lo son el trabajo colaborativo con una diferente manera de interactuar tanto con sus alumnos como con sus compañeros maestros, la correlación y vinculación de temas en la consolidación de la labor áulica, hasta la modificación de aspectos cotidianos, como la forma de llevar a cabo los procesos de planeación didáctica y evaluación, así como el uso de variados materiales en línea que complementan y enriquecen su práctica cotidiana.

Asimismo, durante este proceso de transición curricular, los docentes se apropian de referentes teóricos que les han permitido acercarse paulatinamente a la comprensión de la política educativa que sustenta y justifica a la RIEB. Sin embargo, exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas, que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados éstos a las competencias planteadas en el

perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Se hace evidente que el currículo puesto en acción refleja una relación **pasiva del profesor frente al currículo prescrito durante el desarrollo** de actividades didácticas del libro de texto; aunque paradójicamente el tiempo efectivo de clase es absorbido por el docente, limitando los espacios en que el alumno construye su propio aprendizaje.

A pesar de lo anterior, existe en los docentes la percepción de que, durante este proceso de transición curricular, se han apropiado de referentes teóricos que les permiten acercarse paulatinamente a la comprensión de la política educativa que sustenta y justifica a la RIEB. Sin embargo, la implementación del currículo prescrito exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este nivel educativo.

Un elemento que ha sido de gran peso en la implementación del plan de estudios es el referente a la capacitación docente. El proceso de dar a conocer a los profesores la nueva propuesta curricular sigue un formato tradicionalista, a pesar del abordaje que se hace de las teorías constructivistas como principales motores de la transformación educativa. La escasa recuperación de experiencias y prácticas docentes y el papel asignado a los docentes como receptores del conocimiento, los pone ante un discurso descontextualizado y una práctica profesional desvinculada del sustento teórico de la RIEB.

Los estudios academicistas o discusiones teóricas sobre el diseño curricular que no incorporen el contexto real en el que se estructura y desarrolla, llevan a la incompreensión de la realidad misma que se quiere explicar y transformar.

El valor de cualquier currículo, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales, por lo que el currículo en acción desde Gimeno (1989) al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permite que sea.

Referencias

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planers: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Delors, J. (2002). La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *Revista cubana educación media superior*. No. 16, vol. 1, pp. 47-72.
- Díaz-Barriga, Á. e Inclán, C. (2001). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". *Revista Iberoamericana de educación*, No. 25, pp. 17-41. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz-Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, **México, IISUE-UNAM/ UNIVERSIA, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57**.
- Gimeno, J. (1989). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S de R.L.
- Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. P. (1983). *Between Hope and Happening*. Geelong: Deakin Press.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio en educación secundaria" *Revista Tendencias pedagógicas*. Revista del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. No. 9, pp. 131-142.
- Pérez, M. (1999). **¿Qué necesidades de formación perciben los profesores?** *Tendencias pedagógicas*. Revista del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. No. 4, pp. 7-24.
- Reid, W. (1979). Curricular topics as institutional categories: Implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. En I. Goodson y S. Ball, *Defining the Curriculum*, (pp. 67-75). Lewes: Falmer Press.
- Rúa, C. F. (2013). *Política regulativa en la educación superior*. 1ª. Edición. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Gobierno de México.
- 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/ Editorial Magisterio Nacional. Recuperado en [http://rinace.org/\(Biblioteca virtual\)](http://rinace.org/(Biblioteca virtual)).
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: EFA Forum Secretariat UNESCO.