



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

TESIS

**LAS PREOCUPACIONES DE DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE EL EJE
CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO 2016**

PRESENTA

PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR DE TESIS

DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

COMITÉ TUTORIAL

LIC. FELIPE MARTÍNEZ RIZO

MTRA. LETICIA TORRES SOTO

DR. JAVIER MURILLO TORRECILLA

Fecha de dictaminación dd/mm/aa:

25 de septiembre de 2019

NOMBRE: Paulina Araceli Romo Rodríguez **ID** 125859

PROGRAMA: Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Evaluación de la educación básica

TIPO DE TRABAJO: Tesis Trabajo práctico

TÍTULO: Las preocupaciones de docentes de primaria sobre el eje curricular del modelo educativo 2016

OBJETIVO: Describir las preocupaciones de los maestros de educación primaria asociadas a las propuestas de cambio curriculares en el marco de la implementación del Modelo Educativo establecido en 2016.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): La tesis aborda un tema relevante en la medida en que los docentes son los actores principales de las reformas educativas. De la comprensión y apropiación que ellos hacen de los planteamientos de un nuevo modelo curricular depende en gran medida la fidelidad de su implementación. En este contexto, indagar sus preocupaciones respecto a dimensiones clave de la reforma es importante para identificar, en principio, cómo se recibe una nueva propuesta y de ahí, sería factible derivar, tanto acciones de formación docente expresamente orientadas a atender los temas que provocan mayor preocupación, como otras (en distintos niveles de gestión dentro del sistema educativo) que contribuyan a generar un contexto más favorable para la implementación del nuevo modelo educativo.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

- Cumple con los créditos académicos
- Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
- Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios
- El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
- Coincide con el título registrado
- Coincide con el objetivo registrado
- Tiene congruencia con cuerpos académicos
- Tiene el CVU del Conacyt actualizado
- Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia

En caso de Tesis por artículos científicos publicados

- Aceptación o Publicación del(los) artículo(s) según el nivel del programa
- El estudiante es el primer autor
- El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
- En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
- Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
- La aceptación o publicación del (los) artículo(s) en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

Sí No

FIRMAS

Elaboraron:

NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

*En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANO (A) DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

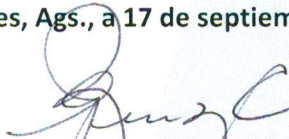
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ** con ID 125859 quien realizó la tesis titulada: **LAS PREOCUPACIONES DE DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE EL EJE CURRICULAR DEL MODELO EDUCATIVO 2016**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

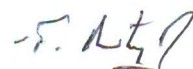
ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

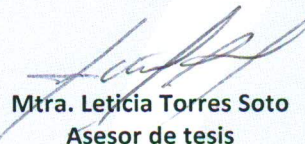
Aguascalientes, Ags., a 17 de septiembre de 2019



Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutor de tesis



Lic. Felipe Martínez Rizo
Asesor de tesis



Mtra. Leticia Torres Soto
Asesor de tesis



Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla
Asesor de tesis

c.p.- Interesado.
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado.

Agradecimientos

A Dios, por ponerme a prueba, darme las mejores enseñanzas y ayudarme a ser mejor cada día. Le agradezco el poder compartir con mis seres queridos otro logro importante.

A mis padres, Rubén y Gladys, quienes me han acompañado en cada paso que doy, por darme fuerza en mis momentos más difíciles e impulsarme a derribar mis límites, pero sobretodo, por creer en todo lo que un día soñé. A mi hermana, Andrea, por ser mi fiel compañera de vida, mi confidente y mejor amiga. Todo lo que soy se lo debo a mi familia, este logro está dedicado a ustedes.

A mis abuelos, Rubén†, Zenaida, Gregorio y Elsa, por acompañarme en cada etapa de mi vida y enseñarme a ser constante en la consecución de mis objetivos. Ustedes son una pieza fundamental en mi crecimiento personal y profesional.

A Andrés, quien ha estado a mi lado compartiendo sueños, logros y fracasos, por darme el estímulo necesario para superarme día con día, por regalarme la dicha de crecer juntos y amarme durante todos los años de nuestra historia juntos.

A Raúl y Brenda, quienes han estado a mi lado desde la adolescencia. Gracias por las risas, por compartir buenos y malos momentos, por escucharme cuando más lo necesité y darme sus consejos y el apoyo de siempre. Anhele seguir compartiendo la vida con ustedes.

A mis compañeros de maestría, por todas las anécdotas y por haber compartido sus conocimientos para enriquecernos todos.

Gracias a mis profesores, el Lic. Felipe Martínez Rizo, la Mtra. Leticia Torres y el Dr. Javier Murillo, que marcaron cada etapa de mi camino y que fueron modelo de profesionalismo, por su apoyo constante y dedicación. Gracias infinitas a mi tutora, la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar, quien me acompañó durante dos años y compartió conmigo sus conocimientos y experiencia, pero sobretodo, me ayudó a lograr esta nueva meta, mi maestría.

Agradezco a Margarita Zorrilla, por su valiosa contribución, por sus ideas y recomendaciones durante el último tramo de mis estudios.

A CONACYT, por el apoyo económico brindado para cursar los estudios de maestría. Y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por abrirme sus puertas en esta extraordinaria experiencia.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Índice de tablas	3
Índice de figuras	4
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
1. Capítulo 1. El problema de investigación	10
1.1. Problematización.	10
1.2. Antecedentes	16
1.3. Justificación	21
1.4. Objetivos del estudio	22
1.5. Preguntas de investigación.....	23
2. Capítulo 2. Marco contextual	23
2.1. Un Modelo Educativo para la educación básica	23
2.2. Principales innovaciones en el currículo	25
3. Capítulo 3. Marco teórico.....	36
3.1. Cambio, reforma e innovación en educación.....	36
3.2. Factores que afectan la implementación de las reformas educativas.....	46
3.3. Preocupaciones de los docentes ante un proceso de reforma educativa	57
4. Capítulo 4. Metodología.....	67
4.1. Tipo de estudio.....	67
4.2. Contexto y sujetos de la investigación.....	68
4.3. Técnicas e instrumentos para la obtención de información	70
4.3.1. Diseño de cuestionario y su aplicación.....	70
4.3.2. Diseño de entrevista y su aplicación.....	76
5. Capítulo 5. Resultados.....	78
5.1. Cuestionario: <i>Las preocupaciones de los docentes ante el currículo 2016</i>	78
5.2. Entrevistas.....	88
5.3. Otras razones de las preocupaciones docentes.....	114
6. Capítulo 6. Discusión de resultados	120

7. Capítulo 7. Conclusiones..... 126

 7.1. Alcances y limitaciones 129

 7.2. Líneas de indagación 130

8. Referencias 132

9. Anexos..... 138



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 4.1. Diseño del cuestionario	71
Tabla 5.1. Número de docentes por grado de educación primaria	75
Tabla 5.2. Perfil de los sujetos entrevistados	86
Tabla 5.3. Frecuencias por nivel de preocupación de los sujetos entrevistados	86



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 2.1. Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social. (SEP, 2017a, p. 537)	25
Figura 2.2. Dosificación de los indicadores de logro para la Educación Socioemocional (SEP, 2017a, p. 564)	26
Figura 2.3. Orientaciones didácticas de Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (SEP, 2017c, p. 197)	28
Figura 2.4. Aprendizajes esperados por ciclo. Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (SEP, 2017c, p. 186)	29
Figura 2.5. Aprendizajes esperados por ciclo. Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (Continuación) (SEP, 2017c, p. 187)	30
Figura 2.6. Aprendizajes esperados de primer grado. Lengua Materna (Español) (SEP, 2017c, p. 190)	30
Figura 5.1. Educación Socioemocional (1)	77
Figura 5.2. Educación Socioemocional (2)	78
Figura 5.3. Administración del currículo	79
Figura 5.4. Autonomía curricular	80
Figura 5.5. Evaluaciones del Servicio Profesional Docente	81
Figura 5.6. Asesoría Técnico-Pedagógica	82
Figura 5.7. Materiales educativos	83
Figura 5.8. Padres de familia y contexto social	84

Resumen

El trabajo de investigación presenta las preocupaciones de maestros de primaria ante el eje curricular del Modelo Educativo 2016. El objetivo general de este estudio es describir las preocupaciones de los docentes en el marco de la implementación de las innovaciones curriculares expresadas en los *Aprendizajes clave para la educación integral* (plan y programas de estudios) de educación primaria, asimismo, como objetivos particulares se establece el análisis de las propuestas de cambio relacionadas con la práctica docente, y la identificación de las áreas de preocupación de los maestros. Se optó por una metodología de métodos múltiples para poder obtener información completa sobre el escenario en el que se encontraban los maestros, por consiguiente, se aplicaron dos técnicas que dividen el trabajo en dos fases. La fase extensiva consiste en la aplicación de un cuestionario a ochenta maestros, el cual identifica las áreas de preocupación; la fase intensiva engloba las entrevistas hechas a nueve docentes para conocer las razones de las preocupaciones expresadas en la primera fase. Acto seguido, los resultados se organizan en dos categorías: percepción del docente sobre sí mismo en la implementación del currículo 2016; y percepción del docente sobre otros factores. Para la primera categoría, las preocupaciones de los docentes se relacionan con la administración del currículo a partir de la reducción de bloques y las orientaciones didácticas, la Educación Socioemocional, la Autonomía Curricular. En lo que respecta a la segunda categoría, se encuentran preocupaciones significativas sobre la influencia de los padres de familia y el contexto social en el que viven; la asesoría brindada por el Asesor Técnico Pedagógico; los mecanismos de actualización y evaluación docente; y los medios para llevar a cabo su práctica (materiales educativos e infraestructura). Se concluye que la percepción de los maestros sobre los cambios se ve condicionada a la cantidad de trabajo que se invierta en su implementación, asimismo, deben aprender y apropiarse de los contenidos de un nuevo currículo y atender a la diversidad en la construcción del conocimiento. Aunado a lo anterior, perciben una fuerte influencia de otros factores que pueden afectar o favorecer la implementación del cambio, según sea el caso. Finalmente, se reflexiona en que el abordaje de la *preocupación* como objeto de estudio es un concepto potencial en la descripción de las expresiones de los maestros ante el cambio.

Abstract

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

This research work presents the main concerns of elementary school teachers about the 2016 Educational Model curriculum. The general objective of this study is to describe the teachers concerns throughout the implementation of the innovations expressed in the document *Aprendizajes clave para la educación integral* (curriculum or syllabus in elementary school), likewise, the particular objectives are setting the analysis of the changes in relation to the teaching practice, as well as identifying de teachers concern areas. A multiple methods methodology was chosen in order to obtain complete information about the scenario in which the teachers were working; therefore, the applied techniques divide this work in two phases. The extensive phase consists on the application of a questionnaire to 80 teachers to identify the concern areas. The intensive phase includes the reasons of the teachers behind the expressed concerns. Then, the results are organized in two categories: *teacher perception about the 2016 curriculum implementation* and *teacher perception to other factors*. For the first category, it is found that the teacher concerns are related to three aspects: curriculum administration due to the blocks reduction (bimester to trimester) and didactic orientations, socio-emotional education and curricular autonomy. In regards to the second category, teachers concerns are linked to four elements: the influence of the parents and the social context; the Technical Pedagogical Assessor guidance; the teachers' actualization and assessment and the means to carry out the teaching practice. It is concluded that the teachers' perceptions about the changes are influenced by: the amount of work invested throughout the implementation; the learning the contents of a new the curriculum and the attention to the diversity while constructing the students' knowledge. In addition, teachers perceived a strong influence form other factors that may affect or improve the implementation of the changes, as the case may be. Finally, the results in this research guide us to reflect that the *concern* as study object is a potential concept in the description of the teachers' expressions in the face of the change.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito indagar las preocupaciones de los docentes en el marco de la implementación del Modelo Educativo (ME) que impulsó la reforma educativa de la administración 2012-2018. En este sentido, se otorgaron cursos de actualización en línea a todos los docentes durante el ciclo escolar 2017-2018 para dar paso a la fase de implementación en el ciclo escolar 2018-2019, es por esto que el objetivo del estudio es dar cuenta de las preocupaciones que se suscitan en los maestros, asociadas a la aplicación del Modelo Educativo.

El interés por estudiar las dichas inquietudes tiene su origen en cuestionamientos sobre la pertinencia y apego de las propuestas curriculares de una reforma educativa al trabajo real en las escuelas, particularmente a la labor diaria de los maestros y sus percepciones sobre la misma.

Siete capítulos conforman la presente investigación, mismos que se encuentran organizados de la siguiente manera.

El primer capítulo se divide en cuatro apartados: problematización; antecedentes; justificación del estudio; objetivos y preguntas. La problematización aborda, en dos subapartados, la estructura del Sistema Educativo Nacional y su relación con el actual escenario de cambio, y las consideraciones y aspectos fundamentales en los que se basa una reforma educativa para atender las necesidades de la población. Los antecedentes sintetizan cuatro estudios que abordan las preocupaciones de los docentes ante un proceso de cambio, en estos estudios se da cuenta de la relación entre la preocupación del docente ante nuevas propuestas curriculares y la forma en que acepta, rechaza o se resiste ante ellas. En la justificación del estudio se enfatiza el uso del concepto de *preocupación* como un constructo con potencial para describir las expresiones y reacciones de los docentes en un contexto de reforma. Finalmente se exponen los objetivos y preguntas que guiaron el trabajo, respectivamente.

La búsqueda de información pertinente al tema dio lugar a la conformación de un marco contextual y uno teórico, ambos dan sustento al estudio. El marco contextual aparece

en el segundo capítulo de este documento y se integra por, una descripción del Modelo Educativo, así como de tres innovaciones curriculares relevantes identificadas en este.

En el tercer capítulo se presenta el marco teórico. En primer lugar, se abordan los conceptos de cambio, reforma e innovación, como conceptos clave en la investigación, cuyo análisis permite establecer una estrecha relación con las expresiones de los docentes; asimismo se hace énfasis en la semejanza en la conceptualización de diferentes autores, lo que origina una fuerte correlación entre los tres términos. En seguida, se presenta un panorama de la forma en que los maestros reciben una reforma: los factores que pueden obstaculizar o facilitar la implementación de una reforma, así como la importancia de los docentes en el proceso dada la preparación que observen en sí mismos y la influencia del apoyo externo en la medida en que ayude al maestro a sobrellevar los cambios (i.e. colegas, directores, etcétera.). Luego se aborda la conceptualización de la preocupación como una representación de diferentes expresiones (emociones, percepciones, actitudes, etcétera) frente a una situación dada. Finalmente, se aborda una aproximación al Modelo de Enfoque basado en las Preocupaciones (*CBAM* por sus siglas en inglés) el cual agrupa las preocupaciones en siete etapas; este último forma parte del marco teórico porque aporta elementos importantes en la definición del concepto de *preocupación*.

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología empleada en esta investigación, comprendiendo dos fases. La fase extensiva implicó centralmente, el diseño y aplicación de un cuestionario a docentes de varias escuelas primarias; como preámbulo a su diseño se entrevistó en forma semiestructurada a maestros de una escuela primaria y se identificaron las principales innovaciones curriculares. La fase intensiva consistió en entrevistas hechas a nueve maestros de tres primarias, los cuales fueron seleccionados por ser los casos más relevantes y contrastantes en los resultados del cuestionario. Los maestros compartieron opiniones y, más sustancialmente, sus principales preocupaciones frente a lo que, en ese momento, sería la próxima fase de implementación del Modelo Educativo.¹ La información obtenida da cuenta de las preocupaciones que los maestros tienen por el desconocimiento

¹ El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en el periodo de Octubre a Diciembre del 2018, es decir, al inicio de la primera fase de implementación del Modelo Educativo en 1° y 2° grado de primaria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobre los cambios en el currículum, la insuficiente capacitación en línea (así como los materiales de apoyo) y la planeación de clases a partir del nuevo modelo.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos en ambas fases. Los hallazgos se organizaron a partir de dos categorías emergentes en ambas técnicas (cuestionario y entrevista): autopercepción docente (preparación que el maestro observa en sí mismo para llevar a cabo diferentes actividades del Modelo Educativo) y agentes externos (factores ajenos al docente que pueden influir en la puesta en marcha de las innovaciones curriculares: el tipo de contexto social; la participación de los padres de familia; etcétera). La primera categoría describe las preocupaciones docentes relacionadas con la administración del currículum, la educación socioemocional y la autonomía curricular; la segunda incluye el contexto social y los padres de familia, el apoyo de terceros (asesor técnico-pedagógico, supervisor y director), la actualización y evaluación docente, y los medios para llevar a cabo la práctica docente. Los participantes expresaron opiniones controvertidas respecto al tema de la actual reforma educativa y, en este sentido, la implementación del Modelo Educativo supone un debate en el que se discute la realidad de la educación en México, así como las condiciones actuales en las que ha tenido lugar la labor docente.

En el sexto capítulo se realiza la discusión de resultados en confrontación con otros estudios que obtuvieron hallazgos importantes en las expresiones docentes frente al cambio. Finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones de la investigación: alcances y limitaciones; la aportación del estudio; y la relevancia de investigación futura que otorgue sustento a la *preocupación* como objeto de estudio.

Con lo expresado en los párrafos anteriores como trasfondo surge la pregunta: ¿Por qué una reforma sí funciona o no funciona? En un ambiente polémico, la reforma y sus implicaciones se han visto como una imposición, algo externo que modificará en gran medida el trabajo de los maestros, adquiere dificultad establecer un mecanismo eficiente que permita que cada docente la asuma, lo que significa que la haga propia (Díaz, A. & Inclán, C., 2001); es precisamente por esto que sus preocupaciones son fundamentales en la medida en que compartan el cambio, así como las áreas de preocupación sobre la reforma, la forma en que la conjunten con su trabajo en el aula, y los aspectos positivos y negativos que los maestros identifican para la práctica y el aprendizaje de los alumnos.

Capítulo 1. El problema de investigación

1.1. Problematización.

El Sistema Educativo Nacional y las reformas

Un sistema de educación básica es una unidad compleja compuesta de varios elementos, cada uno con diversas características; ofrece educación gratuita, laica y obligatoria para toda la población, a la vez que se prioriza una educación de calidad en la que el maestro es un profesionalista competente para llevar a cabo la instrucción (Martínez, 2018).

La complejidad de un sistema educativo deriva, entre otros aspectos, de la multiplicidad de elementos que lo conforman, y de la diversidad de variantes que cada uno conlleva. Así, cada sistema educativo atiende a alumnos de distintas edades, y los agrupa, para la enseñanza, de distintas formas; emplea a docentes, es decir, personas con competencias para enseñar; cuenta con recursos físicos y establece contenidos a ser enseñados y aprendidos; promueve distintos métodos pedagógicos; contempla mecanismos de control de alumnos y de docentes; está organizado de forma tal que puede ir desde una máxima centralización, hasta escenarios de gran autonomía a todos niveles, y cuenta con formas de gobierno que pueden incorporar, con distintos grados de participación, a sindicatos, padres de familia, y otros agentes, además de las autoridades políticas (Martínez, 2018).

El Sistema Educativo Nacional (SEN) agrega a la variedad de componentes sus grandes dimensiones para prestar los servicios educativos; se encuentra estructurado por los tipos educativos básico, medio superior y superior.

Cada tipo educativo se imparte en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. Las modalidades educativas hacen referencia a las condiciones bajo las cuales se imparte la educación. Se habla de una modalidad escolarizada cuando tanto alumnos como maestros asisten a un espacio educativo en un horario definido. En la modalidad no escolarizada se hace uso de tecnologías específicas para entablar la comunicación y el acceso al conocimiento. En la modalidad mixta se toman estrategias de las dos anteriores “considerando los intereses y las necesidades de la población que atiende” (INEE, 2017, p.32). En seguida, se describe de forma breve la estructura del SEN, abarcando sólo el nivel

básico por ser el que interesa a la investigación. Cabe mencionar que desde el ciclo escolar 2008-2009 se estableció la obligatoriedad de la educación básica en su totalidad, al incluir a la educación preescolar.

El preescolar atiende a niños de 3 a 5 años. Se imparte generalmente en tres grados y se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. En este nivel, “los niños adquieren la noción de que la escritura representa al lenguaje oral y comunica ideas sobre objetos, acciones y situaciones” (SEP, 2000).

La educación primaria atiende a niños de 6 a 11 años y se ofrece en los mismos servicios que el anterior. En este nivel:

“se brinda a los alumnos una preparación general que comprende los conocimientos necesarios para que desarrollen sólidos cimientos para la educación a lo largo de la vida. Las áreas curriculares básicas son Lectura, Escritura y Matemáticas, que se complementan con conocimientos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Arte y Música” (INEE, 2018, p. 40).

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y también se imparte en diferentes servicios: general, para trabajadores (mayores de 16 años), telesecundaria, técnica y para adultos; consta de tres años y el rango de edad que atiende es de los 12 a los 15 años. Este nivel tiene como propósito elevar la calidad de la formación de los alumnos al terminar los estudios en primaria, los contenidos integran conocimientos, habilidades y valores que permiten llevar el aprendizaje con independencia, así como la incorporación al ámbito laboral y la solución de problemas prácticos de la vida diaria, además de que estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales (INEE, 2018).

Ahora bien, el SEN atiende a todo el conjunto de niños y jóvenes con base en las circunstancias de cada entidad federativa (SEP, 2000). El SEN ha experimentado diversos cambios a lo largo de los años con miras a promover el progreso y el pleno desarrollo de los individuos para que sean capaces de responder a los retos de una sociedad en constante cambio (INEE, 2017); el ME representa el último eslabón de la reforma educativa, promoviendo un cambio significativo en algunos de los elementos que conforman al SEN:

- Contenido: innovaciones curriculares (i.e. educación socioemocional y autonomía curricular).
- Método: “aprender a aprender”. El alumno participa activamente en la construcción de su aprendizaje; el maestro adquiere el papel de mediador/guía.
- Control de docentes: evaluaciones de ingreso, permanencia y promoción.
- Gobierno: mayor participación social; escuela al centro del sistema educativo.

Las reformas como herramientas para atender las demandas educativas.

Las reformas educativas son una adecuación que surge cada cierto tiempo a partir de la necesidad de cambio para mejorar las condiciones en las cuales se brinda la educación. También impulsan el sentido de innovación en los docentes, la cual surge de una modificación en las actitudes, creencias y opiniones que tiene efectos en la práctica en el aula. Se trata de un proceso conjunto que da pie a decisiones y ejercicios en pro de la educación (Carbonell, J., 1996; Fullan, M., 2001; Zorrilla, M., 2002).²

Con base en Levin, B. (2008), se rescatan las aportaciones de diferentes autores sobre el mejoramiento escolar. Marzano (2003) enfatiza los siguientes ejes: un currículo viable que garantice a todos los alumnos el acceso a la educación; metas desafiantes y retroalimentación efectiva; participación de los padres y la comunidad; ambiente seguro y organizado; colegialidad y profesionalismo; estrategias de enseñanza; organización en el aula; planeación de clases; atmósfera alumno-hogar; inteligencia y conocimiento previo; motivación.

Por su parte, Fullan, M., Hill y Crevola (2006) señalan tres acciones importantes para la mejora de la enseñanza: transformar la enseñanza en el aula; crear sistemas expertos en la enseñanza; y construir una enseñanza que conduzca al aprendizaje crítico.

En el Plan “*Focus on Children*”, aplicado en diferentes escuelas de EUA, se recuperan los siguientes elementos: metas claras sobre lo que los alumnos deben aprender; apoyo para los maestros en su desarrollo profesional; y evaluación formativa y sumativa apropiadas.

² Se describirán tres conceptos clave en el capítulo del marco teórico: cambio, reforma e innovación

Basándose en todas las aportaciones anteriores, Levin, B. (2008) propone un listado de nueve elementos que se deben poner en práctica para atender las necesidades educativas:

1. Expectativas altas para todos los alumnos.
2. Conexiones personales fuertes entre alumnos y adultos.
3. Mejorar el compromiso y la motivación de los alumnos.
4. Un currículum formal e informal diverso.
5. Prácticas de enseñanza efectivas en todos los salones.
6. Uso efectivo de la retroalimentación en evaluaciones entre los alumnos y el profesor para mejorar el aprendizaje (co-evaluación y heteroevaluación).
7. Apoyo temprano con el mínimo de interrupción para los alumnos en riesgo (rezago, abandono, etcétera).
8. Relaciones positivas con padres de familia.
9. Compromiso efectivo de toda la comunidad.

El autor aclara que el verdadero reto es aplicar estas acciones en las escuelas, lograrlas todas a un cierto nivel. Esto dependerá del contexto en el que se inscriba la escuela, ya que “las escuelas pequeñas pueden alcanzar algunos de los elementos en forma diferente a las escuelas grandes.” (Levin, B., 2008, p. 94).

Una reforma educativa es una respuesta “adaptada a los tiempos, caracterizados por sus tecnologías, por sus modernidades y por sus peculiaridades sociales” (Cachón-Mediana, C., 2014, p. 37). Comúnmente, las reformas tienen como objetivo la mejora y fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, así como la participación de todos los actores involucrados en las escuelas (directores, maestros, alumnos, padres de familia, etcétera.); para ello, se transforman diferentes elementos, desde los planes de estudio hasta el quehacer diario de los docentes en las aulas.

Para mejorar la educación brindada en las escuelas de México, la reforma educativa instaurada en la administración federal 2012-2018 buscó responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Las acciones emprendidas están orientadas a proveer a las personas de las herramientas necesarias para que sean capaces de actuar en sociedad. Además, la reforma enmarca elementos fundamentales que están inmersos en el proceso: la promoción de los derechos humanos; la preservación del mundo natural; el uso consciente de las TIC;

la capacidad de aprender a aprender; y la apropiación, aprovechamiento y generación de conocimiento (SEP, 2017a).

El propósito del Modelo Educativo fue establecer las directrices para que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de desarrollar competencias, las cuales son la meta de los planteamientos educativos. Estas competencias se desarrollarán a través de un proceso secuencial (SEP, 2017a): primero, el perfil de egreso de la educación obligatoria se organiza en once ámbitos³ enmarcados en los Fines de la Educación del Siglo XXI; segundo, se establecen los aprendizajes esperados que desarrollarán a su vez conocimientos, habilidades, actitudes y valores; tercero, a partir de estos aprendizajes se da paso a la generación de competencias para que el alumno pueda responder a diferentes situaciones. Mediante este proceso se impulsa a formar alumnos que sea reflexivos y críticos para que se conciban como miembros de la sociedad y sean partícipes en el desarrollo de la misma; se fomenta la apropiación del conocimiento y su aprovechamiento a partir de sus necesidades e intereses; finalmente se promueve la generación de nuevo conocimiento útil. Todo lo antes mencionado se traduce en acciones, que realizará el alumno en el mundo real.

Las reformas son respuestas periódicas del sistema educativo para mejorar la calidad de la educación; su incidencia es amplia por lo que puede movilizar diferentes elementos del sistema. El análisis sobre el diseño e implementación de reformas ha demostrado que éstas deben ser diseñadas de acuerdo con el grado de certeza sobre las características del contexto de implementación, de modo que se permita una rápida absorción de las ideas prioritarias de la reforma, además del grado de innovación determinado para su inclusión. Por consiguiente, el diseño de una reforma educativa requiere no sólo de un buen diseño, sino de etapas y requisitos muy particulares para la consecución de sus objetivos, considerando la realidad educativa en la que se dé origen (Rondinelli D., Middleton J. y Verspoor A., 1990).

Las preocupaciones de los docentes como objeto de estudio

³ 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) Pensamiento crítico y solución de problemas, 5) Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6) Colaboración y trabajo en equipo, 7) Convivencia y ciudadanía, 8) Apreciación y expresión artísticas, 9) Atención al cuerpo y la salud, 10) Cuidado del medio ambiente, 11) Habilidades digitales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las diferentes expresiones emocionales que se generan en el contexto del cambio educativo son de vital importancia para comprender, en mayor medida, el actuar de los docentes bajo un nuevo currículo o nuevas condiciones de trabajo, establecidas por una reforma educativa; asimismo, ofrecen un panorama amplio sobre la influencia de diferentes factores externos en la implementación de nuevas propuestas educativas.

Desde la perspectiva psicológica, el concepto de preocupación se define como “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Hall, et al, 1991, en Osorio, R. y Pech, S., 2007). Van den Berg, R. y Ros, A. (1999) expresa que dicha expresión se vincula con el carácter personal y particular de las experiencias de innovación y cambio (Citado en Coronel, J., 1994, p. 245).

Metodológicamente, las preocupaciones de los docentes han sido abordadas a través del modelo CBAM (*Concern Based Approach Model*), diseñado para estudiar los efectos del cambio, reforma e innovación educativos en los docentes. Resulta útil por cinco razones: el cambio es un proceso; es una experiencia altamente personal; involucra el desarrollo de sentimientos (etapas de preocupaciones) y habilidades (nivel de uso); es complementado por cada persona; y se facilita por medio de la intervención directa hacia los individuos, la innovación y el contexto en que se da lugar. (Osorio, R. y Pech, S., 2007).

Así, el CBAM permite analizar las preocupaciones de los maestros ante un cambio. En lo que respecta a las etapas de preocupaciones, éstas se dividen en siete: 0. Conciencia, 1. Informativa, 2. Personal, 3. Manejo, 4. Consecuencia, 5. Colaboración y 6. Reenfoque (Anderson, S., 1997).

La preocupación refiere a las experiencias personales que los maestros tienen cuando se les involucra en un cambio, en otras palabras, a “las preguntas, incertidumbres, y la posible resistencia que los maestros pueden tener en respuesta a nuevas situaciones y/o demandas de cambio. “La composición de representaciones de sentimientos, pensamientos y consideraciones relacionadas a una innovación particular es denominada como preocupación” (van den Berg, R. & Ros A., 1999, p. 882 y 883).

1.2. Antecedentes

Estudio sobre las preocupaciones de los maestros en el marco de una innovación

El estudio titulado *The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation* (van den Berg R. y Ros A., 1999) analizó las preocupaciones de los profesores en el proceso de implementación de una innovación. El interés particular del estudio se centra en los maestros y el rol que sus preocupaciones juegan en el proceso de innovación. Al cabo de dos años, los hallazgos demostraron una relación significativa entre las fases de la innovación y las etapas de preocupación (*Concern Based Approach*).

Esta investigación se realizó en tres grupos que se encontraban realizando un proyecto llamado “*Adaptive Teaching*” (Enseñanza Adaptativa, EA), conformados por diez escuelas primarias, una escuela secundaria y una escuela superior de educación vocacional. Se evaluaron dos aspectos: 1) La posibilidad de que los maestros mostraran diferentes tipos de preocupaciones en diferentes etapas del proceso de implementación de la innovación. 2) Que los maestros en una etapa más avanzada apoyan la innovación en un nivel superior.

Se solicitó a todos los maestros contestar un cuestionario titulado “*The Stages of Concern*” (*SoC*), actividad que se llevó a cabo antes y después de completar el programa de Enseñanza Adaptativa. El cuestionario se conformó de 63 ítems organizados en tres grupos de preocupaciones: habilidad personal; desarrollo de las tareas; cooperación entre colegas y el progreso y los resultados de los alumnos.

Los investigadores añadieron otros ítems al *SoC* para obtener un panorama más amplio sobre las preocupaciones de los maestros en cada grupo. En primer lugar, los maestros escribieron dos preocupaciones relevantes con respecto al proyecto EA; luego indicaron su posición frente el proyecto y el grado en que se había estado aplicando; finalmente, los maestros proporcionaron algunos ejemplos de su trabajo con el EA (van den Berg R. & Ros A., 1999, p. 892 y 893). Los hallazgos obtenidos se describen a continuación, por nivel educativo.

En las escuelas primarias los maestros mostraron que sus preocupaciones se centran en la realización de las actividades que debían aplicar en el aula. Se observó que tenían dificultad para identificar las aportaciones a su trabajo docente, así como problemas para incluir el proyecto a su instrucción.

En secundaria, los maestros mostraron un mayor dominio; en la escuela superior vocacional aluden a los tipos de preocupaciones que suscitan las innovaciones en los docentes.

Preocupaciones de los profesores ante una reforma

El trabajo realizado por Reyes y Pech (2007) estudió las preocupaciones de docentes de secundaria en el contexto de reforma. Este estudio retoma aportaciones del Modelo de Enfoque Basado en las Preocupaciones (*Concern Based Approach Model*, CBAM) para identificar las etapas de preocupación de los docentes participantes.

La investigación se realizó en el estado de Yucatán durante la primera etapa de implementación (PEI) de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en cuatro escuelas del estado. Participaron 182 maestros, de los cuales 74 estaban participando activamente en la PEI y 108 aún no estaban inmersos en la implementación.

Los objetivos de la investigación son los siguientes: 1) Identificar la etapa de preocupación de los docentes participantes en la PEI de la RIES; 2) a profundidad, identificar las preocupaciones de los profesores de escuelas en donde se efectúa la PEI; 3) determinar si existe alguna diferencia significativa entre las preocupaciones del grupo de profesores que participan en la Primera Etapa de Implementación y los que no participan (Reyes & Pech, 2007, p. 174).

Se utilizó un cuestionario compuesto por dos secciones:

1. Etapas de preocupaciones de los profesores. Escala Likert de 135 ítems. Es una traducción y adaptación del Cuestionario de las Etapas de Preocupaciones para Facilitadores del Cambio (Elaborado por Hall, Newlove, George Rutherford y Hord en 1991).
2. Propuestas para implementar la reforma. Escala Likert de 14 ítems. El profesor expone su grado de preocupación ante las propuestas de la RIES.

En lo que respecta a los resultados, se presentan en el orden de los objetivos:

1. 50 de los docentes, “el 40% obtuvo puntuaciones sobresalientes en la etapa de información” (Osorio, R. y Pech, S., 2007, p. 179).

2. Las propuestas con una media superior a $x=1.77$:
- a. PEI: Rubros “Condiciones para que los profesores compartan sus experiencias”, y “Condiciones para el aprendizaje y la enseñanza” (Osorio, R. y Pech, S., 2007, p. 180).
 - b. En “Flexibilidad curricular” se obtuvo una media inferior a la general.
3. Se calculó la prueba t de Student para muestras independientes. Así, “se encontró que no existe una diferencia significativa entre las preocupaciones de ambos grupos de profesores ante las propuestas de la Secretaría de Educación” (Osorio, R. y Pech, S., 2007, p. 180).

Acto seguido, se preguntó a los docentes su opinión sobre las posibilidades de éxito de la reforma para la calidad educativa. Finalmente, “se encontró que existe una diferencia significativa entre la opinión de ambos grupos de profesores respecto de la posibilidad de éxito de la reforma” (Osorio, R. y Pech, S., 2007, p. 181).

Por otro lado, los profesores expresaron tener la necesidad de un curso de capacitación continua y que se incluyeran temas de estrategias enseñanza, elaboración de planes, manejo de la computación e internet, el proceso de implementación de la reforma y en general, de las habilidades necesarias para mejorar su desempeño docente.

Respuestas emocionales al cambio educativo con base en años de servicio y factores generacionales

En la investigación que se describe a continuación, se examina la relación entre las emociones de los maestros en torno a la enseñanza y las etapas en los años de servicio, esto con base en sus experiencias sobre el cambio educativo. Si bien no se trata específicamente del estudio de las preocupaciones, revela información valiosa sobre la respuesta de los maestros ante el cambio educativo a lo largo de su carrera.

En el estudio *Educational change takes ages: Life career and generational factor in teachers' emotional responses to educational change* (Hargreaves, A., 2005), participan 50 maestros de primaria y secundaria (15 escuelas en total), todos con diferentes edades, atendiendo a distintos grados. El punto central fue conocer cómo las emociones de los maestros varían a lo largo del tiempo.

El estudio se realizó retomando investigaciones previas. En primer lugar, se siguió el trabajo de Hochschild (1983) “sobre los momentos en que los participantes sintieron la necesidad de elaborar o suprimir emociones cuando las circunstancias lo demandaban” (citado en Hargreaves, A., 2005, p. 969). En segundo lugar, se realizó un análisis crítico de incidencias, en el que se solicitó a los maestros retomar experiencias en relación con su interacción con colegas, alumnos, padres y administrativos.

En este sentido, se les preguntó a los maestros en qué medida su respuesta a la propia forma de enseñanza había cambiado con los años, y si sentían que esta respuesta fuese similar a la de otros colegas. De acuerdo con Hargreaves, A. (2005):

- Carrera temprana: Menos de 6 años de experiencia.
 - Son entusiastas, además son más flexibles y aceptan mejor un cambio.
 - La formación docente ha preparado maestros capaces de enfrentar retos.
 - Los docentes jóvenes se interesan en una nueva forma de trabajo.
 - El cambio forma parte del inicio en la profesión.
- Carrera media: De 6 a 20 años de experiencia (el grupo de mayor contraste).
 - Conocen bien de dónde vienen sus alumnos.
 - Algunos “siguen las reglas”; otros son capaces de enfrentar el cambio.
 - Los maestros han pasado por diferentes trabajos y roles, son flexibles.
 - Habilidad de reflexionar de forma retrospectiva y prospectiva.
- Carrera antigua: Se trata de maestros con más de 20 años de experiencia.
 - Se presentan dos posturas: positiva (destinan sus últimos años a la mejora de su labor) y negativa (son protectores de sus intereses personales).
 - Se percibe que sus esfuerzos son desperdiciados por el constante reemplazo de reformas.
 - Los años de experiencia importan más que las imposiciones de una reforma “indeseada”.

Emociones de maestros en el contexto de reforma

Este último estudio analiza las experiencias emocionales de los maestros en Hong Kong; al igual que el anterior, provee elementos que ayudan a entender la forma en que los maestros experimentan la implementación de una reforma educativa.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Kuen K., y Lok, T., (2016) realizaron una investigación titulada “*Teachers’ emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism*”. El objetivo del estudio es contribuir a la comprensión del efecto que tienen las reformas en el trabajo de los maestros y, consecuentemente, en sus emociones. La investigación describe dos elementos clave: la teoría del proceso del trabajo (Marx), y la perspectiva del constructivismo social.

La teoría del proceso del trabajo explica cómo un trabajador es alienado por su trabajo. Sociólogos en educación sugieren que esta teoría resulta de gran utilidad para explorar las condiciones laborales y la mentalidad de la profesión docente. Los autores mencionan que las más recientes reformas educativas son formuladas para promover la calidad de la educación por medio de mecanismos de rendición de cuentas; sin embargo, como resultado de la carga administrativa y de otras responsabilidades externas a la enseñanza, los maestros enfrentan un aumento en la carga de trabajo, disminución en el tiempo de recreación y, eventualmente, estrés y el síndrome *Burnout*.

Por su parte, el constructivismo social sugiere que las emociones son una experiencia autorreflexiva relacionada con una situación particular; también propone que las emociones no sólo están influenciadas por las interpretaciones de los docentes, sino que están condicionadas por las reformas educativas. Las reformas pueden reducir el control de los maestros sobre su labor y el proceso de enseñanza, por lo que tienen que cumplir con actividades que no comparten del todo. El análisis del porqué se presentan dificultades para apreciar el valor instruccional del trabajo (a partir de la reforma) es valioso para entender las emociones de los maestros en el contexto de reforma.

La metodología empleada consta de una entrevista semiestructurada a veintiún docentes de diez escuelas secundarias. Las primeras impresiones condujeron al supuesto de que las experiencias emocionales de los docentes se construyeron a través de diferentes reformas desde 1990. Para obtener una mejor comprensión de los efectos de las reformas, la investigación también analizó los documentos oficiales que fueron elaborados entre 1990 y 2011. Los hallazgos se organizan en tres temas centrales: emociones, trabajo y el propósito de la enseñanza; descentralización centralizada; y el cambio de metas.

Primero, se encuentra que las principales razones de los maestros para sentirse renuentes al trabajo son: aumento en carga de trabajo; cansancio; falta de tiempo para la recreación; y dificultad para alcanzar los objetivos planteados debido a la exigencia trabajo administrativo.

Segundo, la descentralización centralizada se refiere a los intentos del gobierno por mantener una parte del control sobre las escuelas. Al otorgar una mayor flexibilidad a las escuelas, se esperaba una mejora en la calidad de la educación; asimismo, el gobierno implementó medidas de rendición de cuentas para prevenir la toma de decisiones deliberada por parte de las escuelas; sin embargo, estas acciones resultaron en la intensificación de la carga administrativa.

Tercero, el cambio de metas (*goal displacement*) se define como un fenómeno por el cual la meta de los docentes es gradualmente transformada por una administrativa. La adición de actividades administrativas causó que los maestros tuvieran que cumplir con tareas adicionales y que el tiempo para la enseñanza se redujera.

Además de lo anteriormente mencionado, un hallazgo importante es que los maestros catalogaron el trabajo del programa como “ajeno” a la enseñanza a pesar de que las actividades planteadas tuviesen un carácter instruccional. En este escenario, los docentes experimentaron emociones negativas durante la puesta en marcha de las actividades porque, en su percepción, no aportaban al logro de sus propósitos más importantes (i.e. impulsar el desarrollo integral de los alumnos).

1.3. Justificación

Todo proceso de cambio trae consigo implicaciones para los actores involucrados. Hay que considerar que para que un cambio en la educación resulte como se pretende, es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo. (Hargreaves, A. & Fullan, M., 1999).

Las propuestas más recientes para la enseñanza siempre parecen estar bien intencionadas; por otro lado, es necesario reflexionar y dar seguimiento a su implantación al mismo tiempo que no se pierda de vista a los docentes quienes son los actores clave (López,

S. y Flores, M., 2012). Los cambios resultan difíciles y requieren tiempo, además las resistencias son múltiples y diversas debido a que la cultura escolar permanece debido a la compleja estructura de la escuela (Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F., & García, A., 2012); es por ello que el análisis de las situaciones y problemas al hacer frente a las iniciativas de cambio “es una condición indispensable en el estudio de la realidad educativa” (Coronel, J., 1994, p. 244).

Las interacciones entre los aspectos externos impuestos a la práctica pedagógica y los aspectos internos como el pensamiento y las percepciones docentes, aún no se han entendido del todo y tampoco se consideran al momento de elaborar las reformas curriculares relacionadas con la enseñanza en educación básica (López, S. y Flores, M., 2012). El concepto de *preocupación* se considera potencialmente relevante para comprender los motivos que llevan a los maestros a rechazar o aceptar las propuestas del Modelo Educativo.

Si bien existe poca literatura al respecto, se han consultado y analizado diversas fuentes a través de otros conceptos relacionados (i.e. emociones, actitudes y percepciones). Los hallazgos en la literatura demuestran que las dimensiones afectivas y de comportamiento de los maestros al implementar un cambio siguen siendo relevantes, tanto como en el momento en que el CBAM fue creado. El impacto de las reformas educativas en las emociones y otras expresiones de los maestros se ha convertido en un área de investigación que pretende promover el entendimiento de los fenómenos que se originan entre los maestros (Day y Lee, 2011, citado en Kuen K., y Lok, T., , 2016).

1.4. Objetivos del estudio

GENERAL: Describir las preocupaciones de los maestros de educación primaria asociadas a las propuestas de cambio curriculares en el marco de la implementación del Modelo Educativo establecido en 2016.

PARTICULARES:

- Analizar las propuestas curriculares de cambio o innovación relacionadas con la práctica docente planteadas en el Modelo Educativo.

- Identificar las áreas de preocupación de los docentes de educación primaria en el marco de la implementación del Modelo Educativo para la educación obligatoria.

1.5. Preguntas de investigación

GENERALES: ¿Qué preocupaciones suscita en los maestros de educación primaria la aplicación del eje curricular que plantea el Modelo Educativo? ¿Cómo perciben los maestros la aplicación del currículo, y cuáles retos o dificultades suponen que podrían originarse?

PARTICULARES:

- ¿Cuáles son las áreas de preocupación de los maestros de educación primaria relacionadas con la implementación del Modelo Educativo?
- ¿Qué innovaciones identifican en el Modelo Educativo?
- ¿Qué rasgos positivos, favorables a su práctica y al aprendizaje de los estudiantes identifican los maestros de educación primaria en el Modelo Educativo?
- ¿Qué rasgos negativos o limitaciones encuentran en el Modelo Educativo?

Capítulo 2. Marco contextual

2.1. Un Modelo Educativo para la educación básica

En 2012 inició en México un proceso de reforma educativa que comprende varios elementos del sistema: control de los docentes, contenidos, gobierno del sistema y las instituciones escolares. Entre las razones para emprender cambios en la dimensión curricular se plantea que la educación básica requiere reformarse porque los aprendizajes de los estudiantes son deficientes y sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación que exige la sociedad actual (SEP, 2017a).

El Modelo Educativo (ME) constituyó el último eje de la reforma y el sustento de los cambios educativos a partir de 2017. Este modelo “busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional.” (SEP, 2017b, p. 45).

De acuerdo con el NME, la reorganización del sistema educativo abarcará cinco grandes ejes para contribuir a que “niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI” (SEP, 2017b, p. 27): planteamiento curricular; la escuela al centro del Sistema Educativo; formación y desarrollo profesional docente; inclusión y equidad; la gobernanza del sistema educativo.

La expectativa gubernamental fue que la reforma constitucional y las leyes secundarias constituyeran el punto de partida para mejorar la calidad de la educación, pues se reconoce que hoy en día es el principal desafío del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2017b). La reforma requería un desdoblamiento progresivo para obtener mejores prácticas para el mejor aprendizaje de los alumnos.

Además de los ejes principales de la reforma, se plantean como principales innovaciones del Modelo Educativo, las siguientes (SEP, 2017b, p. 54):

1. **Objetivo:** brindar una educación de calidad.
2. **Fines de la educación:** son la guía para estudiantes, docentes, padres y sociedad.
3. **Perfil de egreso de la educación obligatoria:** define una progresión de lo aprendido en la educación obligatoria.
4. **Selección de contenidos con articulación de aprendizajes esperados:** mejor graduación de los aprendizajes esperados, que tengan relevancia y pertinencia.
5. **Incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales del currículo:** reconocer el papel central de las habilidades socioemocionales en los estudiantes, así como su capacidad de relacionarse y desarrollarse plenamente.
6. **Autonomía curricular en la escuela:** diseñar y adaptar parte del currículo de acuerdo con las necesidades de cada contexto.
7. **Escuela al centro de la gestión del sistema educativo:** los recursos se destinan al mejoramiento de las escuelas, y consecuencia, al logro de los aprendizajes.
8. **Autonomía de gestión:** la escuela toma decisiones enfocadas a la mejora, trabajo colectivo, calidad de la educación y el logro de los aprendizajes.
9. **Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica:** acompañamiento a los docentes en el trabajo colectivo e individual, mejora de su práctica y de la

escuela, evaluación interna de los aprendizajes e interpretación de evaluaciones externas.

10. **Nuevos esquemas de formación continua docente:** se conforma una evaluación más diversa, pertinente, de calidad y orientada a mejorar la práctica.
11. **Servicio profesional docente basado en el mérito:** consolidación del Servicio Profesional Docente, el cual se basa en el mérito profesional.
12. **Transversalidad de la inclusión y equidad:** orientados a ofrecer una educación de calidad, focalizando a quienes se encuentran en rezago o en situaciones de riesgo.
13. **Evaluar para mejorar:** evaluación de los componentes del sistema educativo a partir de la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
14. **Gobernanza:** la educación, mecanismos y procesos son una responsabilidad compartida entre cada grupo de actores (autoridades educativas, INEE, magisterio, entre otros).

Estas innovaciones tienen diferentes niveles de expresión; algunas tendrán que materializarse para el sistema educativo en su conjunto; otras se expresarán al nivel de la escuela y otras más al nivel del aula.

En este proyecto interesa particularmente la dimensión curricular de la reforma educativa. El ME está planteado para toda la educación obligatoria, esto es, la educación básica y la educación media. Dado que este proyecto de investigación se enfocó en la educación primaria, se privilegian los planteamientos relativos al primer tipo educativo.

2.2. Principales innovaciones en el currículo

En la identificación de las innovaciones curriculares se encuentran las siguientes: la adición de la Educación Socioemocional al currículo; las orientaciones didácticas; y la Autonomía Curricular.

En primer lugar, la **Educación Socioemocional** se añade al currículo como una medida para que los alumnos sepan reconocer sus emociones y aprendan a vivir en armonía dentro de la sociedad, por lo cual es conveniente señalar qué se entiende por el concepto y su propósito central:

“La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, [...] Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares.” (SEP, 2017a, p. 518).

Para ello, se presentan cinco dimensiones que guían la interacción en cada sesión destinada para tal asignatura: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Cada dimensión conlleva al desarrollo de habilidades específicas, mismas que son evaluadas por indicadores de logro para cada grado escolar.

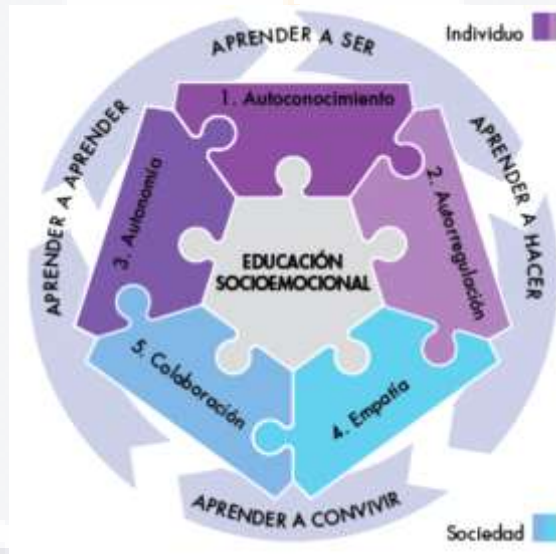


Figura 2.1. Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social (SEP, 2017a, p. 537)

Las cinco dimensiones se encuentran interrelacionadas, sin embargo, es posible trabajar cada una de manera independiente. Los indicadores “señalan conductas y actitudes que los niños y adolescentes pueden mostrar como resultado de haber desarrollado cada habilidad.” (SEP, 2017a, p. 539).

En el caso de primaria, los propósitos a lograr son:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas. (SEP, 2017a, p. 520)

DIMENSIONES	Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales	PREESCOLAR			PRIMARIA					
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO		TERCER CICLO	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Indicadores de logro										
AUTOCONOCIMIENTO	Atención	• Reconoce cuando necesita estar en calma.			• Sostiene la atención focalizada durante 2 o 3 minutos y reconoce cuando está agitado y cuando está en calma.		• Identifica las sensaciones corporales asociadas a las emociones aflitivas, y calma y enfoca la mente en momentos de estrés.		• Demuestra una atención sostenida de hasta 10 minutos, y es consciente de sí mismo y de lo que le rodea al tomar decisiones.	
	Conciencia de las propias emociones	• Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones.			• Nombra las propias emociones e identifica la relación entre pensamientos que provocan emociones y las sensaciones corporales.		• Identifica cómo se sienten las diferentes emociones en el cuerpo, la voz, la capacidad de pensar con claridad y la conducta; analiza las consecuencias.		• Analiza episodios emocionales que ha vivido, considerando elementos como causas, experiencia, acción y consecuencias; y evalúa la influencia que tienen en sí mismo el tipo de interacciones que establece.	
	Autoestima	• Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta?			• Identifica fortalezas para estar en calma, aprender, y convivir con otros, e identifica dificultades y pide apoyo cuando lo necesita.		• Identifica y aprende sus fortalezas personales y su capacidad de aprender y superar retos.		• Examina y aprecia su historia personal y cultural; analiza los retos, dificultades o limitaciones, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar.	
	Aprecio y gratitud	• Agradece la ayuda que le brindan su familia, sus maestros y sus compañeros.			• Reconoce y agradece la ayuda que le brinda su familia, sus maestros y compañeros, y personas que le brindan algún servicio en la comunidad.		• Reconoce y aprecia las oportunidades y aspectos positivos que existen en su vida.		• Valora las libertades y oportunidades que posee para desarrollarse y estudiar, y expresa la motivación de retribuir a su comunidad lo que ha recibido.	
	Bienestar	• Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien.			• Identifica su deseo de estar bien y no sufrir. Reconoce y expresa acciones de bienestar y malestar en diferentes escenarios.		• Reconoce cuándo las emociones ayudan a aprender y a estar bien y cuándo dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje.		• Valora cómo los vínculos e interacciones basados en la empatía y colaboración promueven el bienestar a corto, mediano y largo plazo.	
AUTORREGULACIÓN	Metacognición	• Explica los pasos que siguió para realizar una actividad o para llevar a cabo un juego.			• Reconoce y explica los pasos que siguió en la resolución de un problema y las emociones asociadas a este proceso.		• Identifica sus errores y aprende de los demás para enriquecer los propios procedimientos para resolver un problema.		• Planea el procedimiento para resolver un problema y realiza una autoevaluación del proceso que llevó a cabo.	
	Expresión de las emociones	• Reconoce y nombra situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo.			• Identifica situaciones que le generan emociones aflitivas y no aflitivas y las comparte, y reconoce el efecto de las emociones en su conducta y en sus relaciones con los demás.		• Identifica cómo el pensamiento puede modificar el comportamiento que genera una emoción y practica estrategias para reducir el estado de tensión.		• Responde con tranquilidad, serenidad y aceptación ante una situación de estrés, caos o conflicto.	

Figura 2.2. Dosificación de los indicadores de logro para la Educación Socioemocional (SEP, 2017a, p. 564)

Es importante que el docente desarrolle diferentes habilidades y estrategias para lograr una instrucción que provea a los estudiantes de las herramientas necesarias para estar en armonía consigo mismos y con otros. Lo anterior puede generar cierta preocupación por lograr los objetivos, ya que existen diferentes factores (como el contexto social, el entorno familiar, etcétera) que pueden ser un obstáculo para que los alumnos puedan manejar plenamente sus emociones.

En los *Aprendizajes clave* se enmarcan también algunas innovaciones relacionadas con la **planeación didáctica**, la cual representa “una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión. El proceso de planeación pone en claro las actitudes y demás estrategias para alcanzar los aprendizajes.” (SEP, 2017a, p. 121).

Es bien sabido que la planeación es una actividad cotidiana en el trabajo docente, por lo que no es objeto de preocupación por sí misma; sin embargo, los factores que puedan influir en el proceso sí lo son. Por ejemplo, un maestro puede tener preocupación por atender a la gran diversidad de necesidades de aprendizaje que existe en el aula, por lo que tendrá que buscar estrategias, actividades, materiales y otras herramientas que le permitan adaptar los contenidos a la realidad de sus alumnos; esto genera una cantidad de tiempo y esfuerzo considerable en la elaboración de la planeación didáctica.

Las innovaciones relacionadas con la planeación didáctica son las siguientes: la reducción de bloques y las orientaciones didácticas. En primer lugar, la reducción de cinco a tres bloques, puede suponer un cambio en la organización del trabajo docente. Anteriormente los contenidos se encontraban organizados de forma progresiva en cinco bloques, al término de cada uno, el alumno concretaba su aprendizaje con la elaboración de un proyecto (i.e. representación de una obra de teatro, en Inglés); en los *Aprendizajes clave* se establecen los aprendizajes esperados a los que deben llegar los alumnos, sin embargo, no se expresa una dosificación de los contenidos por trimestre.

A partir del ME, los maestros tienen la flexibilidad de elegir qué contenidos abordar y el momento oportuno para hacerlo. Las **orientaciones didácticas** para cada materia son una guía para que el docente pueda planear sus clases en atención a los objetivos del modelo educativo. En otras palabras:

“Son un conjunto de estrategias generales para la enseñanza de la asignatura o área a la que se refiere el programa. Se fundamentan en lo expuesto en el enfoque pedagógico, aunque su naturaleza es más práctica que reflexiva; buscan dar recomendaciones concretas de buenas prácticas educativas que hayan sido probadas en el aula y que estén orientadas al logro de los aprendizajes esperados.” (SEP, 2017b, p. 146).

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL. PRIMARIA. 1º	
ÁMBITO	ESTUDIO
Práctica social del lenguaje	-Intercambio de experiencias de lectura
Aprendizajes esperados	<p>Explora los acervos disponibles y reconoce algunas de sus características.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora los acervos para elegir algunos textos informativos que leerá con algún propósito. • Diferencia los textos informativos de otros géneros, con ayuda del docente, a partir de indicadores textuales como portada, contraportada, apartados, acomodo del texto en la página, títulos, subtítulos. • Expresa verbalmente algunas características que identifica sobre los textos informativos. • Identifica algunas palabras en los títulos. • Lee los textos seleccionados con el apoyo del docente y adquiere autonomía para hacerlo por sí mismo a lo largo del grado. • Expresa lo que comprendió de la lectura de cada texto.
<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p> <p>Aunque los estudiantes no sepan leer de manera convencional, la exploración de diferentes materiales escritos ayudará a que, paulatinamente, comprendan su función e identifiquen sus características.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permita que los estudiantes exploren libremente los acervos que tengan disponibles. Pueden ser de la biblioteca de aula, de la biblioteca escolar u otros materiales que la escuela haya reunido. - Formule con cuidado sus preguntas, pues serán clave para que descubran las funciones que cumplen los distintos materiales escritos. Plantee preguntas como estas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué sirve este texto?, ¿para qué podría servirnos la información que se encuentra aquí? • ¿Si tuviéramos que buscar información acerca de [determinado tema] dónde podríamos encontrarla? - Ayúdelos a identificar la función de algunos elementos específicos de los textos con preguntas como estas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice aquí [señale algunas partes de la portada: autor, título, ilustraciones]?, ¿cómo lo supieron? • ¿Cómo podemos saber cómo se llama el libro? • ¿Quién es el autor? • ¿Qué les dice la imagen sobre lo que encontrarán en el texto? <p>- Ayúdelos a reconocer diferentes indicadores textuales, como portada, portadilla, contraportada, índice y los diferentes capítulos o apartados en que se divide. Mientras los exploran, explique la función que cumple cada indicador textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestre la portada y comente qué tipo de información contiene. En un primer momento bastará con que explique el título del libro y el nombre del autor. En ocasiones subsiguientes podrá explicarles otro tipo de datos, como el nombre y/o logotipo de la editorial o alguna otra información incluida en este indicador textual. <p>- Elabore, a lo largo del ciclo escolar, una lista de los títulos que vayan leyendo y colóquela a la vista de todos. Así reconocerán algunas palabras y podrán identificar la forma escrita de los títulos de sus libros favoritos. Esto facilitará su comprensión del sistema de escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explique qué tipo de contenidos pueden encontrar en los textos de los acervos, y proponga la lectura de alguno que pueda ser del interés de los estudiantes. En otras ocasiones, oriéntelos para que elijan por sí mismos los materiales que desean leer. - Como en esta asignatura la búsqueda y selección de materiales de lectura es constante, se recomienda realizar este trabajo de manera recurrente. 	

Figura 2.3. Orientaciones didácticas de Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (SEP, 2017c, p. 197)

En contraste con los planes y programas del 2011, se tiene que los contenidos no se encuentran dosificados por bloque, es decir, no se presenta una secuenciación “predeterminada” por bloque, ahora es el docente quien organiza la secuenciación de los temas y planifica sus clases de tal forma que el aprendizaje sea progresivo. Cabe señalar que

las orientaciones didácticas responden a los aprendizajes esperados, los cuales son de carácter anual.

“Debido a que el propósito de estas tablas de dosificación es mostrar la gradualidad en el aprendizaje, no incluyen, necesariamente, la totalidad de los aprendizajes esperados de todos los programas de estudio, con el fin de dar cuenta del progreso que tendrá el alumno a lo largo de los grados en que curse la asignatura o área en cuestión. Por lo mismo, solo la educación secundaria se desglosa en grados, la educación primaria, por lo general, se muestra organizada en tres ciclos y el preescolar se presenta como una sola etapa, en virtud de que el logro de los aprendizajes esperados, en este caso, está estipulado por nivel y no por grado.” (SEP, 2017a, p. 147).

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PREESCOLAR			PRIMARIA			
		1º	2º	3º	PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
ORALIDAD	Conversación	• Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.			Aprendizajes esperados			
	Narración	• Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen.						
	Descripción	• Menciona características de objetos y personas.						
	Explicación	• Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. • Da instrucciones.						
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	• Explica por qué elige un material de los acervos.			• Elige y comenta distintos materiales de lectura.		• Recomienda materiales de lectura.	
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	• Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.			• Identifica y lee diversos textos informativos.		• Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.	
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	• Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados.			• Resume información sobre procesos conocidos, naturales y sociales.		• Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.	
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	• Comenta e identifica algunas características de textos informativos.			• Expone un tema utilizando carteles de apoyo.		• Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.	
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	• Expresa ideas para construir textos informativos.			• Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.		• Escribe textos en los que se describe lugares o personas.	
LITERATURA	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	• Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.			• Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.		• Lee narraciones de la tradición literaria infantil.	
	Escritura y recreación de narraciones	• Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. • Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. • Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.			• Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.		• Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.	

Figura 2.4. Aprendizajes esperados por ciclo. Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (SEP, 2017c, p. 186)

PRIMARIA		SECUNDARIA		
TERCER CICLO		1º	2º	3º
5º	6º	Aprendizajes esperados		
•Elabora reseñas de diversas obras.	•Participa en la presentación pública de libros.	•Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.	•Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	
•Utiliza textos informativos para ampliar su conocimiento sobre diversos temas.	•Elige un tema y hace una pequeña investigación.	•Compara una variedad de textos sobre el tema.	•Lee y comenta textos argumentativos.	
•Elabora resúmenes en los que se expliquen fenómenos naturales y acontecimientos históricos.	•Elabora fichas temáticas con fines de estudio.	•Elabora resúmenes, que integren la información de diversas fuentes.	•Elabora resúmenes de textos argumentativos.	
•Presenta exposiciones acerca de descubrimientos y experimentos científicos.	•Presenta una exposición acerca de un tema de interés general.	•Participa en una mesa redonda.	•Participa en un debate.	
•Escribe textos en los que explica fenómenos naturales o sociales.	•Escribe una monografía.	•Escribe un texto biográfico.	•Escribe un texto argumentativo.	
•Lee cuentos y novelas breves.	•Lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros.	•Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.	•Lee una novela de su elección.	
•Escribe narraciones de la literatura y la experiencia.	•Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia.	•Transforma narraciones en historietas.	•Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.	

Figura 2.5. Aprendizajes esperados por ciclo. Lengua Materna (Español), primer grado de primaria. (Continuación) (SEP, 2017c, p. 187)

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL. PRIMARIA. 1º		
ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperado
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	Explora los acervos disponibles y reconoce algunas de sus características. <ul style="list-style-type: none"> •Explora los acervos para elegir algunos textos informativos, que leerá con algún propósito. •Diferencia los textos informativos de otros géneros, con ayuda del docente, a partir de indicadores textuales como portada, contraportada, apartados, acomodo del texto en la página, títulos, subtítulos. •Expresa verbalmente algunas características que identifica sobre los textos informativos. •Identifica algunas palabras en los títulos. •Lee los textos seleccionados con el apoyo del docente y adquiere autonomía para hacerlo por sí mismo a lo largo del grado. •Expresa qué comprendió de la lectura de cada texto.
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Selecciona textos para escuchar su lectura. <ul style="list-style-type: none"> •Elige un tema de su interés sobre el cual desea aprender más. •Explora los acervos para ubicar diferentes materiales de lectura, de carácter informativo, que se vinculen con su propósito de lectura. •Escucha la lectura en voz alta de los materiales seleccionados y adquiere autonomía para hacerlo por sí mismo a lo largo del grado. •Expresa al grupo la información que aprendió sobre el tema de su interés luego de leer diversas fuentes. •Participa en el cuidado de los materiales de lectura y en la organización de los acervos.
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés. <ul style="list-style-type: none"> •Elige un fenómeno natural o social de su contexto próximo, que le interese; por ejemplo, relacionado con el clima, la geografía de su comunidad, sus tradiciones o costumbres. •Narra el fenómeno elegido para escribirlo con ayuda del docente. •Participa en la escritura colectiva por medio del dictado de sus ideas al profesor. •Espera su turno para hablar. •Revisa colectivamente los textos de su coautoría y los corrige con ayuda del educador; para hacerlo: <ul style="list-style-type: none"> - presta atención a la coherencia del texto y a las expresiones comunes del tipo de texto; - identifica reiteraciones y faltas de concordancia de género y número. •Reflexiona con sus compañeros, con el apoyo del docente, sobre las diferencias entre el discurso oral y el texto escrito. •Reconoce el valor sonoro de las letras al escribir o dictar palabras y oraciones.

Figura 2.6. Aprendizajes esperados de primer grado. Lengua Materna (Español) (SEP, 2017c, p. 190)

Ahora bien, las innovaciones curriculares más significativas se dan en el marco de la autonomía curricular, ya que es un elemento que se añade por primera vez y otorga a las escuelas la facultad de decidir la oferta educativa de la escuela:

“... es un componente innovador y flexible que se incorpora por primera vez al currículo de la educación básica en México. [...] Concede a la escuela, por medio de su Consejo Técnico Escolar, de los estudiantes y las familias, la facultad para elegir e implementar propuestas de contenido que se deriven de temas definidos en las líneas de aprendizaje propias de cada ámbito de este componente curricular.” (SEP, 2017a, p. 614).

Los espacios curriculares se organizan en diferentes periodos lectivos según sea el tipo de jornada: en las escuelas con jornada regular se destinan dos horas y media por semana; en las escuelas con jornada de tiempo completo pueden abarcarse hasta veinte horas a la semana.

La oferta de la escuela respecto a este campo de formación debe responder a las necesidades e intereses de aprendizaje del contexto en el que se encuentra la escuela, por lo tanto, cada plantel educativo tiene la facultad de conformar “clubes” con base en los cinco ámbitos de la autonomía curricular.

El primer ámbito es “Ampliar la formación académica”; los maestros tienen la oportunidad de profundizar en los planteamientos curriculares de los campos Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Algunos ejemplos de los temas para los espacios curriculares (clubes) son: nivelación académica; oratoria, expresión y argumentación oral; ajedrez; taller de conversación en inglés; enseñanza del sistema Braille; entre otros.

El segundo ámbito “Potenciar el desarrollo personal y social” tiene como objetivo que los alumnos puedan ampliar sus conocimientos y experiencias en diferentes artes (mejorar su creatividad, participar en actividades físicas, fomentar el deporte). Este ámbito busca, fundamentalmente, dos objetivos: favorecer el desarrollo de actitudes y capacidades para la construcción de la identidad personal, regulación de emociones y la capacidad de establecer relaciones; y contribuir a la formación integral de los alumnos mediante

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizajes que los orienten en el conocimiento de sí mismos, impulsar su creatividad y promover una vida saludable. Algunas de las sugerencias para los espacios curriculares son: lectura de imágenes; canciones y poesía, taller de danza; taller de artesanías; estilos de vida saludables; natación y clavados; etcétera.

En el tercer ámbito “Nuevos contenidos relevantes” la escuela puede ofrecer clubes que aborden temas de interés para los alumnos. Estos temas son más relevantes porque no se aprenden dentro de la escuela, sino en la vida cotidiana de los estudiantes, por ello, la escuela define los espacios curriculares con base en su contexto particular. Cabe considerar que algunos temas requieren de personal capacitado, en este sentido la escuela tiene la posibilidad de destinar recursos para contratar docentes que se especialicen en un tema específico. Las propuestas para la conformación de clubes son: educación financiera; diseño de juegos interactivos; uso inteligente de las redes sociales; retos del mundo actual; reciclaje y elaboración de papel; educación vial; y otros.

El cuarto ámbito “Conocimientos regionales” tiene como finalidad ofrecer a los alumnos la posibilidad de ampliar su conocimiento respecto a su cultura y tradiciones locales; esto conlleva a la integración de conocimientos del entorno social, cultural y natural. Algunos ejemplos de los clubes en este ámbito son: tradiciones y costumbres de la localidad: lectura de autores locales; lenguas originarias; sitios y lugares históricos; cultivo de hortalizas y plantas medicinales en la localidad, etcétera.

En el quinto ámbito “Proyectos de impacto social” la escuela tiene la oportunidad de establecer vínculos con la sociedad; lo cual implica la participación de los alumnos, padres de familia y la comunidad en general. La escuela elige los proyectos y los implementa a partir de una planeación estratégica; se abordan temas como la salud, el medio ambiente, la cultura y recursos renovables. Una propuesta para este ámbito es la escuela de verano la cual se concibe como una extensión de las actividades correspondientes a la autonomía curricular y, a diferencia de los contenidos descritos en este componente, la participación en actividades de verano es voluntaria; su objetivo es fortalecer la participación de los alumnos y padres de familia en actividades físicas, deportivas y culturales. Las sugerencias para la conformación de clubes en este ámbito son: cuidado de la salud; vida libre de violencia; herbolaria; escuela y su comunidad; participación ciudadana; entre otros.

La implementación de la oferta curricular implica: definir los espacios curriculares; seleccionar el enfoque metodológico; y asignar recursos de las actividades propuestas; lo cual supone un reto para los docentes:

“... demanda una renovación en la práctica docente que lleve a tener otra visión del trabajo en el aula. Asimismo, requiere que los docentes estén preparados para construir interacciones significativas con creatividad e innovación” (SEP, 2017a, p. 615).

En este sentido, los maestros deben desarrollar tales habilidades para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes esperados. Por ello, los propósitos de la autonomía curricular para los profesores son:

1. Movilizar todas sus potencialidades para innovar y generar ambientes de aprendizaje con diversidad de contextos.
2. Ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender a aprender.
3. Reconocer las características, las necesidades y los intereses de sus estudiantes y su entorno.
4. Desarrollar diversas estrategias de intervención docente que les permitan trabajar simultáneamente con alumnos de diferentes edades y grados escolares (SEP, 2017a, p. 616).

Por otro lado, es probable que tanto el colectivo docente como los directores perciban esto como un reto del cual no tienen antecedentes (en el sentido de decidir sobre una parte del currículo); además, los maestros deben recurrir a sus propios medios (o los de la escuela) para solventar los requerimientos de los clubes que la escuela oferte. Es por ello que la intervención y guía que se provea a las escuelas será una herramienta importante para fortalecer la organización de las escuelas.

“Cada escuela irá ejerciendo gradualmente esta nueva facultad de decidir y diseñar los espacios curriculares del tercer componente y lo hará con base en sus fortalezas organizacionales. A mayor capacidad organizacional, mayor Autonomía curricular. Es preciso señalar también que, si las decisiones que la escuela tome en materia no dieran los resultados deseados en la Ruta de mejora escolar, la supervisión escolar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y las propias autoridades locales podrán intervenir en el componente de Autonomía curricular hasta que la escuela corrija sus deficiencias y se fortalezca organizacionalmente con base en los lineamientos que expida la SEP.” (SEP, 2017a, p. 616 y 617).

Capítulo 3. Marco teórico

3.1. Cambio, reforma e innovación en educación

En el marco de esta investigación, resulta importante abordar tres conceptos clave para el estudio: cambio, reforma e innovación. La revisión de literatura ha permitido conocer las interpretaciones que diferentes autores tienen sobre estos conceptos, encontrando, entre otros hallazgos, una semejanza en las definiciones planteadas, es decir, la interpretación que un autor hace sobre determinado concepto se encuentra expresada de forma semejante a lo que otro autor puede describir de un concepto distinto.

Lo anterior ha originado el supuesto en el cual se basa este apartado, esto es, que los conceptos se encuentran fuertemente correlacionados y conforman un referente fundamental para la comprensión del proceso en el que se encontraban inmersos los maestros de educación primaria ante el currículo 2016, en marcha cuando se realizó esta investigación.

Se parte del concepto de **cambio** debido a que se concibe como un proceso más amplio y general, que involucra efectos observados que se dan en el proceso de reforma, de innovación o de ambos (Zorrilla, M., 2002). De acuerdo con Fullan, M. (2001), el cambio puede llegar cuando se encuentra una insatisfacción o inconsistencia en una situación actual, introduce nuevas formas de trabajo y transforma las prácticas que se realizan en la escuela. Se expresa, sobretodo, en modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el trabajo diario de los docentes, entre otros aspectos.

Fullan, M. (2001) y Loogma, *et al* (2012) señalan que el proceso del cambio educativo se divide en tres fases:

1. Fase I. Iniciación, movilización o adopción. Consiste en el proceso que conduce al cambio, incluye una decisión de proceder con el cambio.

2. Fase II. Implementación o uso inicial. Las primeras experiencias de poner en práctica una propuesta nueva.
3. Fase III. Continuación, incorporación, rutina o institucionalización. El cambio se construye como parte del sistema.

El cambio no solamente se desarrolla de forma secuenciada, sino que se configura en la marcha, en un ir y venir entre las fases para adaptar las acciones conforme se obtienen resultados (Loogma, *et al*, 2012). La literatura sugiere que el cambio educativo es altamente complejo porque involucra actores de diferente nivel que, consecuentemente, poseen intereses e ideas distintos.

Sobre el manejo del cambio, se encuentran dos enfoques propuestos por Clement, J. (2014). El enfoque **convencional** intenta implementar mandatos al mismo tiempo que son publicados. Se encuentra que este enfoque perjudica a los profesores por ser inadecuado para el logro de un cambio sustentable en la educación. El enfoque **inclusivo** se orienta a las necesidades de la escuela y a las preocupaciones de los maestros. En este caso, se superan muchos de los problemas del anterior ya que es inclusivo de los maestros. El sentido de negatividad en los maestros es reducido porque participan en la dirección en que la reforma es implementada en la escuela.

En el primer enfoque, los cambios son introducidos a las escuelas a un ritmo rápido y los maestros los enfrentan con consecuencias de distinto tipo. En este sentido, la literatura demuestra que el cambio puede resultar polémico cuando hay desconfianza en los maestros, lo que puede provocar, en cierto número de casos, desinterés y desmotivación. Asimismo, cuando no se logra una correcta comprensión desde que las propuestas son comunicadas a las escuelas, se originan resistencias a su implementación o se aplican en una forma diferente a la intencionada por sus iniciadores (Carbonell, J., 1996), en consecuencia, suelen optar por prácticas que les han funcionado mejor. “El cambio es un proceso dinámico y, en ocasiones, difícil. Nuestra tendencia es sentirnos atraídos por prácticas existentes, sistemas institucionales que nos resultan familiares y expectativas conocidas. Percibimos el cambio impulsado desde afuera como una directiva.” (Malone, H., 2016, p. 201).

Por el contrario, y en relación con el segundo enfoque, cuando existe una buena orientación es posible lograr una mejor comprensión del proceso, además de que se

consideran las características y necesidades propias de las escuelas. En este escenario la respuesta de los maestros está vinculada a la manera en que el cambio es presentado, así como a las experiencias y los retos que surjan a partir de su implementación.

El cambio se adopta en el momento en que “podemos participar en su construcción, cuando tiene un significado y un propósito para nosotros, cuando coincide con nuestros valores y creencias, y cuando vemos que tiene potencial para mejorar realmente nuestras condiciones de existencia” (Malone, H., 2016, p. 201). De este modo, el cambio (deseado o no) representa una experiencia personal y colectiva caracterizada por una ambivalencia e incertidumbre.

El cambio es posible, sin embargo se requiere la inclusión de los docentes y el desarrollo de capacidades profesionales, así como la identificación de los obstáculos que impiden el acceso al aprendizaje (Malone, H., 2016). Si el cambio funciona, puede resultar en un sentido de dominio, logro y crecimiento profesional. Así, las preocupaciones o éxitos obtenidos son centrales en el significado subjetivo del cambio educativo (Fullan, M., 2001).

Para recapitular, existen cinco ideas centrales sobre el cambio educativo:

- El cambio es un proceso organizacional a lo largo del tiempo.
- El proceso puede ser descrito y explicado en tres fases.
- Las actividades asociadas con las diferentes fases pueden ser interactivas, no necesariamente secuenciales.
- Es una adaptación que se da con base en una evaluación del sujeto sobre el cambio y el tiempo transcurrido en la puesta en práctica.
- El cambio resulta mejor cuando involucra a los docentes, en el sentido de promover su participación, reconocer los obstáculos que enfrentan y acompañarlos en el proceso.

Hasta este punto se puede concluir que el proceso de cambio involucra numerosos actores con distintos intereses, y que esto puede influir en la forma en que cada uno de los involucrados entienda y aplique el cambio. Además, dependiendo del sentido del cambio (ya sea mandatorio o inclusivo), se pueden dar diferentes expresiones ante un proceso que tiene su origen en los niveles más altos (autoridades, especialistas, etcétera) y recae en los más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

bajos (directores, maestros, alumnos, etcétera.) de la estructura piramidal de los sistemas educativos.

En ocasiones, las nuevas propuestas educativas pueden iniciarse a un nivel gubernamental y, posteriormente, ser transmitidas a las escuelas, donde son adoptadas por la administración y comunicadas a los maestros. Esto es lo que conlleva a hablar de **reforma**, la cual hace alusión a “las intervenciones de política propuestas y conducidas *desde arriba*, a nivel macrosistémico, y son diseñadas o impulsadas desde los estados/gobiernos o los organismos internacionales.” (Zorrilla, M., 2002, p. 3).

Una reforma incide en las funciones sociales de la escuela en diferentes aspectos, ya sea en la preparación para el trabajo, la formación de ciudadanos, el control ideológico y social, la igualdad de oportunidades, la selección escolar, etcétera. (Carbonell, J., 1996). Las reformas, por lo tanto, pueden poner mayor énfasis en los aspectos externos que afectan al conjunto (la relación entre escuela y el contexto social) o en los aspectos internos, (relativos a la intervención docente, a las formas de enseñar y aprender, o a las relaciones educativas dentro de las escuelas).

El proceso de reforma es de largo alcance, y sus resultados pueden hacerse visibles después de cierto tiempo, asimismo, puede estar influenciado por factores que cambien su curso (Carbonell, J., 1996). Cabe mencionar que en su implementación se dan lugar a múltiples manifestaciones, sobre todo en la forma con que se reciba (relacionada con la experiencia docente), a las implicaciones durante el proceso de su implementación y a los resultados que puedan obtenerse. Por lo tanto, una reforma trae consigo el surgimiento de algunos retos.

El primero es la comprensión que los diferentes actores involucrados en la implementación puedan tener del concepto de “calidad” en la educación, el cual es, en general, uno de los detonantes de las reformas educativas. La calidad tiene un significado preciso entre los especialistas de la educación, sin embargo, no es igual para los demás actores involucrados. Entonces, es importante reflexionar si la definición de calidad educativa engloba los aspectos particulares de las comprensiones de aquellos a los que se dirige, y si involucra los requerimientos de la sociedad actual (Zebadúa, 2009).

El segundo es que sus efectos no pueden medirse fácilmente en un corto plazo porque el proceso puede estar rodeado de ambigüedades y contradicciones. No toda reforma implica un proceso de mejora en la escuela, algunas veces no se percibe un progreso significativo que conlleve a una transformación y, en algunos casos, implica un retroceso (fenómeno de contrarreforma) (Carbonell, J., 1996).

El tercer reto es el de transformar un sistema tan complejo como lo es el educativo, ya que se requiere de tiempo y de la construcción de nuevas capacidades tanto de decisión como de gestión. Dentro del contexto educativo, es vital considerar las necesidades e intereses de la misma población ya que la educación es el medio por el que los individuos adquieren las herramientas necesarias para la vida en sus diferentes ámbitos. De esta forma, es posible que se alcance el ideal de calidad teniendo mayor equidad en los diferentes tipos y niveles educativos (Bracho y Zorrilla, M., 2015).

Clement, J. (2014) señala aspectos importantes a considerar en el proceso del cambio educativo, los cuales están, consecuentemente, inmersos en una reforma. Menciona que la realidad demuestra que hay que tener algunas ideas muy claras sobre las finalidades o intenciones educativas de las reformas, pero hay que tener muchas más a la hora de su implementación. Igualmente expresa que las reformas han provocado dos tipos de actitudes por parte de los docentes: por un lado, están los profesores que no tienen iniciativa para reflexionar sobre su quehacer, tampoco para decidir por sí mismos; por el otro, se encuentran los docentes que perciben a la educación con un pensamiento crítico y un compromiso transformador hacia la comunidad.

Siguiendo con las aportaciones de la autora, alude a un punto clave en la percepción de los maestros cuando emerge un sentido de obligación, originando respuestas negativas: hay una pobre implementación de estrategias; se origina un ambiente de modificaciones frecuentes y repetitivas; y se percibe que las iniciativas no están relacionadas con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en contextos reales (Clement, J., 2014). Los maestros perciben una reforma como temporal y adoptan una actitud indiferente, por consiguiente, las nuevas propuestas no trascienden en el aula porque se espera su reemplazo por otras.

Del mismo modo, Clement, J. recomienda que las escuelas definan sus propios objetivos a partir de las políticas más generales que incluye una reforma. Cuando el cambio es inclusivo puede conducir a una participación productiva de los maestros, además es vital que la reforma respete las prioridades de los profesores y sea sensible al trabajo y a la implementación de las condiciones marcadas dentro de una institución escolar.

Al integrar las prioridades del contexto local, se potencializa el trabajo entre los autores de la reforma, maestros y escuelas. A nivel escolar, se propicia la mediación del cambio en el momento de integrar mandatos externos con propósitos internos; a nivel personal, los maestros reconocen lo innegable del cambio cuando pueden participar activamente en el proceso (Clement, J., 2014). Es importante que los docentes sean informados y tengan certeza de que su participación en la reforma es crucial para su éxito, ya que sus percepciones tienen especial cabida en la forma en que adaptan o reorganizan su propia labor docente.

A manera de resumen, en relación con los contenidos expuestos en torno al concepto de reforma, se concluye lo siguiente:

- La reforma surge de la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas, es decir, en un sentido de “arriba hacia abajo”.
- La reforma es de largo alcance y requiere de cierto tiempo para que se obtengan resultados palpables.
- Algunas consideraciones sobre este proceso son:
 - Las distintas interpretaciones que los diferentes actores tengan de las nuevas propuestas.
 - Las demandas y necesidades reales de la población a la cual está dirigida la reforma.
 - Es importante contemplar la inclusión y participación de los maestros por ser en quienes recae la responsabilidad de sistematizar y aplicar en el aula los cambios que se desprendan de la reforma.

- Cuando la reforma es inclusiva, impulsa la participación de los involucrados; ayuda en la comprensión de las propuestas, en el proceso de adaptación a nuevas formas de enseñanza y, en general, en la concepción del proceso educativo.

En este sentido se comprende que el cambio parte del supuesto en el que se percibe la necesidad de una transformación, por ende, se lleva a cabo la toma de decisiones y sistematización de acciones que conlleven a alcanzar el ideal establecido, de aquí que se dé el proceso de reforma. Una reforma educativa busca atender las necesidades más sustanciales de la comunidad escolar, centrándose sobre todo en los alumnos y en el desarrollo de competencias que les permitan vivir de forma plena en la sociedad, por consiguiente, se requiere que las reformas se formulen a partir de la realidad educativa que se quiera mejorar. Debe guiarse por los valores que desea ver implantados en la sociedad, y convertirse en un proceso educativo concreto que ayude a lograr conciencia de la situación actual y a realizar coordinadamente acciones graduales y eficaces que permitan mejorar los resultados.

Ahora bien, respecto a la innovación educativa, se encuentra una variedad de formas para expresar lo que implica este concepto.

De acuerdo con Carbonell, J. (1996), para algunos, la innovación se reduce a la utilización de nuevos materiales y tecnologías, sin que ello signifique modificar las concepciones educativas; otros ponen énfasis en la introducción de nuevas áreas del currículum, o la asocian a las medidas de calidad de la enseñanza; finalmente, algunos más consideran que la innovación significa un cambio de actitud y de estilo docente que resulte en tres aspectos sustanciales: más cooperación y compromiso; enseñanza y aprendizaje más activos y reflexivos; una visión de la escuela como espacio de negociación de conflictos y de diversidad cultural.

El planteamiento sobre las modificaciones en la actitud y el trabajo docente se relaciona con lo que Zorrilla, M. (2002) indica sobre innovación, “se refiere a las intervenciones que tienen lugar “desde abajo”, en el ámbito local o lo estrictamente institucional de una escuela.” (p. 3). De acuerdo con la UNESCO (2016): “la innovación no es una simple mejora sino una transformación; una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas... Puede ocurrir a nivel de aula o de institución educativa”. (UNESCO, 2016, p. 13 y 14).

La innovación es un proceso multidimensional, por ello existen dos componentes que participan en la implementación de cualquier programa: el posible uso de nuevos materiales (materiales del currículum o tecnologías) y de nuevos enfoques (nuevas estrategias de enseñanza o actividades); y la alteración de las creencias (i.e. concepciones pedagógicas y teorías que resalten nuevos programas) (Fullan, M., 2001, p. 25). Estos dos componentes representan las medidas por medio de las cuales se logran los objetivos o metas educativos.

En algunas ocasiones, la noción de innovación se toma como una incorporación de las novedades educativas del momento, la cual carece de una reflexión profunda sobre sus implicaciones, dando lugar a la necesidad de una previsión clara de su incorporación a la realidad del aula (Díaz-Barriga, F., 2010). Por ello es importante considerar que la innovación es más que un producto, se trata de un proceso y una actitud que surge en las escuelas a través de la iniciativa de cambiar; para ello es necesario que los maestros puedan apropiarse de nuevas estrategias, herramientas, competencias, etcétera, que les permitan aplicar la reforma en sus aulas. Con base en la UNESCO (2016), esta iniciativa debe considerar, idealmente, lo siguiente:

- **Capacidad de innovar y de emprender.** Las propuestas innovadoras constituyen en gran parte la identidad de las escuelas.
- **Búsqueda de nuevas ideas o propuestas.** Explorar nuevas formas de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo en los alumnos. Se trata de tomar conciencia sobre la propia forma de trabajo docente para influir en la enseñanza.
- **Voluntad de cambiar concepciones, actitudes y prácticas.** Modificar las prácticas comunes y crear un nuevo orden, involucra cambios en las actitudes, creencias, concepciones y prácticas.
- **Compromiso y voluntad.** Que los cambios sean propuestos en la escuela y se involucre a toda la comunidad escolar en la consecución de las metas propuestas.
- **Procesos de reflexión crítica.** La innovación debe someterse a una revisión constante, asimismo es importante adoptar el papel de docente investigador que “observa, aprende y genera conocimientos a partir de su práctica”. (UNESCO, 2016, p. 34).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **Apertura al intercambio con otros docentes.** El compartir el propio trabajo, ponerlo a discusión y complementarlo con retroalimentaciones de colegas, potencializa la permanencia e incremento de la innovación.
 - **Colaboración y trabajo en equipo.** El surgimiento de nuevas ideas dentro de las escuelas promueve la valoración de la diversidad, además, el trabajo colaborativo debe darse no sólo entre maestros y directores, sino también con padres de familia y alumnos. De esta forma todos pueden contribuir en la solución de problemas.

Se ha tratado a lo largo de este apartado de describir tres conceptos fundamentales en la presente investigación, así como de esclarecer la semejanza encontrada en la revisión de la literatura. De ahí que las aportaciones anteriores dirijan a reflexionar sobre la correlación entre los tres conceptos.

Primero, se tiene que el cambio es más amplio y general, y que a partir de él se visualizan las acciones encaminadas a las metas de mejora, esto da origen a la reforma. Segundo, la reforma nace a partir de la percepción de progresar y lograr una transformación en el sistema educativo, por lo que involucra a sujetos de diferente nivel. Tercero, la innovación puede surgir en el nivel escolar, sin embargo, es fundamental que los maestros adopten nuevas actitudes y formas de trabajo que permitan alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje más reflexivo y que, a su vez, permita atender las necesidades de su entorno.

A lo largo de los años se han dado lugar transformaciones importantes que conforman a la educación actual. En el caso de la educación obligatoria, se propuso el Modelo Educativo como parte de la Reforma Educativa emprendida en el país en el 2012. Tal como se encuentra expresado en el Modelo Educativo (ME), dicha reforma se propone: “mejorar la calidad de la educación, a fin de que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en un mundo globalizado, como lo exige la sociedad del siglo XXI.” (SEP, 2017a, p. 13).

El ME tiene como objetivo, en síntesis, el de proveer a las personas de una enseñanza de calidad, que dote de las herramientas necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI y

permite tener una vida digna; para ello, fue necesario establecer principios pedagógicos⁴ bajo los cuales se llevará a cabo la labor educativa, particularmente de los docentes (SEP, 2017a).

En este sentido, propiciar prácticas docentes orientadas a los lineamientos del ME, necesariamente demanda reestructurar “la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo” (SEP, 2016, p. 18). En la implementación de la reforma, “los profesores aparecen como responsables últimos de concretar los modelos educativos innovadores en el aula” (Díaz-Barriga, F., 2010, p. 37), en otras palabras, los docentes son el último eslabón en el cual recae la responsabilidad de organizar y adaptar las nuevas propuestas para poder incluirlas en sus planes de clase y, por ende, en sus actividades de enseñanza-aprendizaje.

La reforma ha incluido un sinnúmero de actores involucrados en el tema, ha sido un proceso largo en el que se han dado lugar numerosas expresiones, sobre todo entre los maestros; en consecuencia, se han dado posturas variadas al respecto: algunos la comparten, otros la perciben como un cambio radical en su forma de trabajo, unos cuantos están de acuerdo con ciertos aspectos pero rechazan otros, y una parte más se resiste a ella, apegándose a sus años de experiencia.

Por todo lo antes mencionado, fue necesario aludir a los tres conceptos⁵ descritos, a fin de que se pueda comprender en mayor medida la transformación más reciente en la educación de México, así como descubrir el porqué de las resistencias y comprender cómo éstas influyen en la aceptación franca o moderada, o en el rechazo, también en distintos grados, de las nuevas propuestas educativas.

⁴ 1) Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, 2) Tener en cuenta los saberes previos del estudiante, 3) Ofrecer acompañamiento al aprendizaje, 4) Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes, 5) Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, 6) Reconocer la naturaleza social del conocimiento, 7) Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado, 8) Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje, 9) Modelar el aprendizaje, 10) Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, 11) Promover la relación interdisciplinaria, 12) Favorecer la cultura del aprendizaje, 13) Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, 14) Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas. (SEP, 2017a)

⁵ Su uso es indistinto en los siguientes capítulos.

3.2. Factores que afectan la implementación de las reformas educativas

Ya se ha hecho mención (en apartados anteriores) sobre algunas características fundamentales de una reforma que atiende a las necesidades educativas, así como las acciones que se han puesto en marcha para responder a las demandas de la actualidad. También se enmarcaron los procesos de cambio, reforma e innovación como un conjunto interconectado que describe, con gran amplitud, el actual escenario de la educación.

En lo que concierne a este apartado, se describen cinco factores que tienen especial cabida en el proceso de implementación:

- Elementos que pueden facilitar u obstaculizar los objetivos de la reforma (Carbonell, J., 1996).
- El contexto social.
- La calidad y factibilidad de una reforma.
- Las condiciones bajo las cuales se desarrolla la práctica docente.
- El replanteamiento del trabajo docente.

En la aplicación de una reforma, siguiendo a Carbonell, J. (1996), existen cuatro **elementos que pueden facilitar u obstaculizar** su puesta en marcha, dependiendo del modo en que se ejecuten: planeación, aplicación, resistencia y soledad.

La planeación involucra la concepción y orientación, ya que es de suma importancia partir de un diagnóstico real, global y profundo que conduzca a una visión del problema. El cambio se ve obstaculizado cuando el proceso de implementación no es claro. Es importante que se den orientaciones sobre la forma más adecuada de llevar a cabo las propuestas de cambio y de las condiciones ideales para concretarlas en el aula.

En la aplicación se inscriben las estrategias que se utilizan para implementar los cambios, las cuales tendrán una influencia importante en la consecución de los objetivos. Cabe mencionar que los cambios se dan de forma progresiva y que se necesita tiempo para poder percibirlos; aunado a ello, la carga administrativa debe equilibrarse respecto a las propuestas de cambio que se quieran concretar dentro las instituciones educativas.

En cuanto a las resistencias, es natural que surja la inquietud y la desconfianza ante una situación desconocida, debido a que, frecuentemente, se debe abandonar o modificar la forma tradicional de trabajo, o bien, incorporar elementos “extra” a las actividades diarias. Esto puede deberse a que se requiere de un esfuerzo considerable para implementar los cambios; a que no se perciben mejoras en las condiciones del trabajo docente; o bien, a la imposición de una dinámica pedagógica externa entre otras razones.

Por último, la soledad de una reforma se refiere al hecho de que algunos conflictos que ocurren dentro de la escuela tienen su origen en la vida cotidiana de las personas, es decir, en aspectos como el nivel socioeconómico, las relaciones sociales, la calidad de vida, el núcleo familiar, entre otros; “de las reformas educativas se esperan maravillas, ya que tratan de sustituir otras reformas. No es posible el paraíso educativo si no hay también una transformación global de la sociedad donde sea posible el desarrollo libre e integral de todas las personas y colectivos.” (Carbonell, J., 1996, p. 5).

El **contexto social** es el segundo factor que puede influir en la implementación de una reforma. Las diferencias de cada tipo de contexto son un punto clave en la manera en que se implemente el cambio ya que muchos de los acontecimientos sociales influyen significativamente en la dinámica escolar; el mismo programa educativo puede ser un éxito en una escuela y un fracaso en otra (Fullan, M., 2001). En el caso de la sociedad mexicana se presenta una gran variedad de problemáticas, por consiguiente, el sistema educativo no puede resolver en su totalidad aquellas que puedan influir en el ámbito educativo (CEE, 2013).

Existen elementos que pueden favorecer o afectar la puesta en marcha de las propuestas curriculares, dependiendo del escenario de un contexto a otro. Por ejemplo, en los contextos sociales medios-altos existen los recursos necesarios (infraestructura y material educativo) para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; en contraste, en los contextos más bajos se presenta la insuficiencia u obsolescencia de los mismos; un segundo ejemplo es el nivel socioeconómico y el máximo grado de estudios de las familias que conforman determinado contexto social, lo cual es un indicador de la situación académica de los niños y jóvenes.

El tercer factor es la **calidad y factibilidad** del programa (Fullan, M. y Stiegelbauer, S., 2007). La implementación de una reforma depende, en gran medida, de dos aspectos: la congruencia que exista entre ella y las necesidades locales; y la forma en que se introduzcan los cambios y el seguimiento que se dé a los mismos. Los cambios propuestos deben estar acorde a las necesidades reales que los maestros perciben como relevantes, de esta forma, los cambios son útiles porque se ajustan a su situación actual y están bien contextualizados. No obstante, las nuevas propuestas no conectan con las realidades del ámbito local, originando “dos mundos”: aquél que establece políticas, y el que lleva a cabo la práctica (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007).

Comúnmente, los sistemas educativos proveen diversos recursos para que los maestros dispongan de una capacitación que los prepare para implementar los cambios, sin embargo, “la relación entre ambos (sistemas educativos y maestros) es limitada, ya que funciona con base en procesos episódicos” (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, p. 77), es decir, por medio de informes, discursos, documentación, etcétera, sin que se construya aún un “trabajo con personas”. Al respecto, la literatura expresa que el acompañamiento presencial favorece al entendimiento de las propuestas educativas porque se otorga información amplia sobre el *cómo* llevarlas a la práctica, de igual forma, se puede constatar el progreso que tienen los cambios dentro de las instituciones educativas.

El cuarto factor es el de las **condiciones bajo las cuales tiene lugar la práctica docente**, importante en la medida en que los docentes implementen la reforma. Con base en la literatura, estas condiciones se dividen en tres aspectos.

Primero, es común que los grupos se conformen por grandes cantidades de alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje, lo cual dificulta la planeación, adaptación y dosificación de los contenidos de los planes y programas. En este sentido, no sólo se ponen en práctica los contenidos curriculares, también se dan cabida elementos importantes como la disciplina, y la comunicación e interacción con los alumnos.

...la mayoría de los docentes labora en grupos de 30 a 60 alumnos. Además, hay una saturación de contenidos en los planes de estudio, que abordarlos de manera completa se vuelve la preocupación de principal de los docentes. [...] Los condicionamientos

del plan de estudios, del tiempo y del espacio físico no dan para más. (Ortega F., 2017, pp. 45 y 46).

Segundo, la infraestructura y equipamiento de las escuelas son de vital importancia en la medida en que ayuden al docente a complementar y reforzar el trabajo en el aula; cuando esto no ocurre, se obstaculiza la concreción de los cambios en el aula porque muchas de las actividades enmarcadas en la planificación requieren de diferentes materiales didácticos, así como de espacios que permitan a los alumnos desarrollar los aprendizajes esperados, los cuales conforman un elemento sustancial en la reforma educativa.

Tercero, se encuentra que se le ha otorgado un gran peso a la noción de que el logro académico de los alumnos está relacionado con el desempeño docente (Ruiz, 2012). Si se consideran las condiciones actuales, el hecho de incorporar nuevas propuestas al trabajo docente representa un gran desafío. Si bien el maestro tiene un papel importante en el logro académico de los alumnos, no está de más considerar que la práctica docente es compleja debido a todos los elementos que abarca: actividades previamente planeadas y organizadas, estrategias de enseñanza, materiales educativos, evaluaciones, rendición de cuentas a la comunidad escolar, entre otros; del mismo modo, la carga administrativa requiere de un esfuerzo considerable por parte de los maestros.

El docente puede verse influenciado por la demanda que supone atender y realizar numerosas actividades a partir de las novedades de la reforma, por lo tanto, el logro académico de los alumnos es sólo uno de los elementos que describen la efectividad en su desempeño. De igual manera, los agentes externos como el contexto social, el núcleo familiar, y la comunicación con los alumnos, también influyen en el logro académico. Las prácticas que realice el docente al momento de enseñar (o modelar) pueden ser efectivas en los alumnos en diferentes niveles.

El quinto y último factor se refiere al **replanteamiento del trabajo docente**. Una reforma incluye nuevos referentes que ponen en contacto lo local con lo global, lo tecnológico con lo social y el discurso formal con lo cotidiano (Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F., & García, A., 2012). La asimilación de estos referentes conlleva a replantear la función docente; comúnmente, los intentos de cambio resultan en “fracaso” porque los docentes no comprenden del todo los cambios, y esto a su vez origina expresiones de

frustración, incompetencia y desilusión, además de la percepción de que se ha perdido tiempo y no se tuvo ningún apoyo en el proceso. Mientras más sean las experiencias negativas derivadas de cambios anteriores, mayor será la apatía que se muestre ante el cambio propuesto (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007). Al respecto, se han encontrado diversas opiniones sobre la temporalidad de las reformas, expresando que se necesita más tiempo para asimilarlas y comprenderlas, de otro modo no es posible hacer cambios.

Otros factores que pueden tener cabida en la implementación de nuevas propuestas educativas son: establecimiento de incentivos económicos, capacitación y perfeccionamiento, las condiciones de ingreso y permanencia en la docencia, ampliación de la carga horaria y las actividades de planificación de clases (Díaz, A., 2016).

Finalmente, se puede decir que los efectos de una reforma no pueden medirse fácilmente en un corto plazo. Una reforma no significa innovación, entonces no toda reforma implica necesariamente un proceso de mejora en la escuela. Cuando la reforma es inclusiva, impulsa la participación y ayuda en la comprensión de las propuestas. Los docentes reconocen la importancia de una innovación constante, que les permita ofrecer una educación de calidad, sin embargo, no comparten la manera en que la reforma es insertada a su cotidianeidad escolar.

La importancia de los maestros en la implementación de una reforma educativa

Los factores que intervienen en una reforma son numerosos y muy variados, sin embargo, es importante considerar especialmente aquellos que tienen una influencia mayor en el actuar docente, en el entendido de que los profesores son los actores que implementarán finalmente la reforma en el aula.

Se ha dado lugar una gran incertidumbre y polémica entre los maestros, debido a que muchas de las innovaciones curriculares no han compartido del todo entre ellos, algunos se resisten a la reforma. En consecuencia, no se percibe motivación o iniciativa de innovar, de adoptar nuevas actitudes y/o formas de trabajo; por el contrario, se piensa que es un proceso obligado, mandatorio, el cual puede ser reemplazado en un futuro cercano. Es frecuente que los maestros perciban que no se les toma en cuenta para la toma de decisiones que dirigen una reforma; su origen es político, con la meta de adecuar la estructura y

organización de la escuela a un marco nacional, entonces, las reformas son a menudo impuestas desde fuera, al menos en un inicio (Van Veen, K., y Slegers, P., 2006).

En esta investigación se concibe al docente como una pieza fundamental en la implementación de una reforma, ya que es quien planea su intervención, realiza ajustes y aplica diferentes estrategias y actividades, todo en favor de las necesidades e intereses de sus alumnos. Con base en la revisión de literatura, se concibe que los factores que influyen directamente en el docente (en sus sentimientos, inquietudes, percepciones frente al cambio), y por consiguiente en la implementación de las reformas, se dividen en dos categorías:

1. **Percepción docente sobre sí mismo;** en la medida en que el maestro se perciba como “preparado” o “listo” para llevar a cabo las nuevas propuestas educativas.
2. **Percepción docente sobre los factores externos;** a razón del apoyo que se reciba de terceros que permita el diálogo y el intercambio de información diversa respecto a la reforma. Este último se da a partir de las relaciones entre colegas, supervisores, Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs), directores y padres de familia.

La **percepción docente sobre sí mismo** se da en torno a su propia preparación; su capacitación; su experiencia; el entendimiento que tiene sobre la reforma; sus necesidades; entre otros aspectos. Estos factores pueden generar una influencia significativa en la práctica docente en el aula, ya que un docente organizará y planeará su intervención a partir de la información que posea sobre el cambio y de sus actitudes frente al mismo, teniendo un efecto importante en la puesta en marcha de ciertas actividades. Las percepciones del maestro, así como la gestión de su intervención en el aula, están asociadas a tres elementos clave: claridad, necesidad y complejidad (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007).

Se entiende que la claridad tiene relación con el nivel de entendimiento sobre lo que se debe hacer; cuanto más compleja es una reforma, mayor es la falta de claridad. La mayoría de los maestros no pueden identificar las principales innovaciones que se delimitan en la reforma y tampoco comprenden lo que el cambio significa en la práctica. Existen escenarios en los que el cambio se interpreta como algo “simple”, cuando en realidad incluye mucho más de lo que las personas perciben (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, pp. 69 y 70).

En este proceso, es posible advertir ciertas situaciones o problemáticas que deben ser atendidas en la puesta en marcha de las nuevas propuestas, generando así una necesidad. La necesidad se refiere a aquello que un maestro determina como “prioritario”, por lo que una reforma es más efectiva cuando se identifican (desde su planeación) necesidades específicas. En diversos estudios realizados en EUA, se reconoce la importancia de relacionar “la necesidad” con las decisiones que se tomen respecto al cambio (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007). En el proceso de implementación, el maestro percibe sus necesidades de la siguiente forma:

- Se determina la existencia de una necesidad y su relevancia respecto a otras. Se adopta una visión de “filtro” en que las necesidades se dividen en grupos que permiten definir prioridades.
- Las necesidades suelen ser más claras durante la implementación.
- La necesidad puede ser más clara (o confusa) dependiendo de las acciones (patrón) que el maestro lleve a cabo durante la implementación. (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, pp. 68 y 69)

En el marco de la reforma educativa, cabe la posibilidad de que los maestros advirtieran ciertos cambios en su práctica docente, sin embargo, las necesidades que se originaron previamente a la implementación del ME no serán las mismas en la fase práctica. Por ejemplo, prevé las posibles modificaciones sustanciales a su práctica, o bien, advierte ciertas necesidades básicas; una vez que empieza a experimentar los cambios de la reforma, se da cuenta de que aquello que en un momento previó como “necesario” puede mantenerse durante todo el proceso de implementación, o bien, ajustarse conforme se trabaja con las nuevas propuestas.

En el proceso de asimilación y entendimiento de la reforma, la complejidad se refiere a “la dificultad y extensión del cambio que se requiere de los individuos responsables de la implementación” (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, p. 70). La complejidad depende del grado de dificultad que perciba cada sujeto, la aptitud requerida y el grado en que se alteren las convicciones, estrategias de enseñanza y el uso de diferentes materiales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El apoyo de otros actores es el segundo factor enlistado al inicio del apartado. Las personas experimentan diversas expresiones negativas (i.e. incertidumbre, temor, estrés, etcétera.) conforme viven diferentes escenarios; un maestro puede tener preocupaciones y dudas respecto a las propuestas de cambio y a la forma en que éstas serán realizadas. El docente comparte sus inquietudes respecto al cambio con otros actores educativos, de tal forma que el apoyo que perciba de ellos es sumamente importante en la implementación de la reforma.

Las relaciones entre colegas cobran especial sentido cuando se conforma un espacio para el intercambio de experiencias, estrategias, información sobre el cambio, entre otros elementos que les permitan entender y trabajar mejor en la práctica; el maestro puede apropiarse de las medidas que mejor le convengan para sobrellevar mejor sus preocupaciones. Para lograr que las innovaciones de la reforma se puedan implementar en la forma deseada, y que a su vez respondan a los objetivos marcados, se requiere de tres elementos (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007):

1. Conversaciones: deben ser frecuentes y abordar elementos importantes sobre la enseñanza, es decir, compartir fortalezas y debilidades en la práctica docente, retos y obstáculos; intercambiar técnicas eficientes de enseñanza; dialogar sobre las características de los estudiantes y sus familias; entre otros.
2. Observaciones: los maestros pueden asistir a clases de otros colegas para conocer otros estilos de enseñanza, a partir de ello se otorgan evaluaciones que sean de utilidad para la mejora de la práctica docente.
3. Planeación, diseño, investigación, evaluación y preparación de materiales: a partir de los recursos disponibles, los maestros y directores verifican la comprensión que tengan sobre los planteamientos y, posteriormente, adaptan los estándares a la realidad escolar. Por medio de estas acciones, se comparte la carga de trabajo que se desprende de una reforma; es así como los cambios se vuelven alcanzables para ellos. (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007)

Las propuestas de cambio expresadas en la reforma tendrán cabida en la vida escolar de los maestros, y su implementación depende, en cierto nivel, de la forma de trabajo que adopten, ya sea individual o colaborativa (intercambiar de ideas, recibir apoyo y compartir

inquietudes, etcétera). La comunicación y el trabajo colegiado generan un aprendizaje compartido, el cual está adecuado a las características de la escuela y, particularmente, a las condiciones de trabajo del colectivo docente. Al respecto, Miralles, et al (2012), proponen lo siguiente:

“[...] hay que incrementar el diálogo, la cooperación y el intercambio de experiencias, con la finalidad de incorporar a los colegios el rico patrimonio docente de experiencias e ideas de sus componentes; en ocasiones los propios recursos humanos de un centro o de un ciclo pueden tener la respuesta a los problemas, sin necesidad de contar con expertos o asesores externos.” (Miralles, et al, 2012, p.22).

En el Modelo Educativo mexicano, se describen diferentes elementos de cambio en el currículo (adición de la educación socioemocional, selección y conformación de talleres o “clubes” en el marco de la autonomía curricular, entre otros.), los cuales deberán ser cubiertos por el docente. En este punto, se obstaculiza que los maestros alcancen tales fines cuando no cuentan con una asistencia eficaz, pronta y oportuna.

Se han promovido acciones clave para la puesta en marcha del currículo, una de ellas es la del reforzamiento de las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnicos (ATP), mediante los siguientes pasos:

“El primero se refiere al mejoramiento de las condiciones operativas de la supervisión escolar para que ésta se constituya como un equipo técnico especializado, con la capacidad de apoyar, asesorar y acompañar de manera cercana a las escuelas en la atención de sus retos específicos. El segundo se orienta al desarrollo de las capacidades técnicas de los supervisores y los ATP.

[...] Algunas medidas concretas para lograrlo son el desarrollo de habilidades para la observación de aulas y el monitoreo de los aprendizajes clave de los alumnos, el acompañamiento a profesores y directivos, la ampliación de la oferta de desarrollo profesional especializado a los integrantes de las supervisiones y la descarga administrativa.” (SEP, 2017a, pp. 37 y 38)

A partir de lo anterior, se puede expresar lo siguiente: para que exista un acompañamiento útil a las escuelas es vital que los actores que se vean inmersos en esta actividad adquieran las capacidades necesarias para ofrecer un apoyo integral tanto a directores como a maestros. Los supervisores y ATP son la guía más inmediata para que las instituciones educativas encuentren el camino a la consecución de los objetivos de la reforma.

En segundo lugar, siguiendo en la base de los apoyos al docente, la relación con el director es de vital importancia en este contexto. El director es la guía principal en la vida escolar de una institución, por lo tanto, las capacidades con las que cuente influyen en la medida en que el colectivo docente se involucre en la consecución del cambio; “el director es la persona más indicada para configurar las condiciones de organización que son necesarias para el éxito, como la elaboración de objetivos compartidos, estructuras y climas de trabajo en colaboración, y procedimientos para supervisar los resultados” (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, p. 74).

Con base en el discurso del Modelo Educativo, se enfatiza en la capacidad de liderazgo y la gestión oportuna como medios para una dinámica escolar íntegra:

“El personal directivo es responsable de la asignación de tutores a los grupos, así como de favorecer diversos encuentros entre los tutores, el resto de los docentes, los asesores y los padres de familia. El liderazgo académico y la gestión oportuna del director son fundamentales para impulsar medidas y estrategias que mejoren el bienestar de los estudiantes en la escuela, con base en la información provista por los tutores, con quienes deben tener un contacto constante.

La gestión directiva es igualmente importante para organizar los horarios de clase, de acuerdo con las condiciones laborales de los docentes, para que haya momentos de encuentro entre docentes y tutores, y brindar la realimentación necesaria.”(SEP, 2017a, p. 536)

En tercer y último lugar, las relaciones con los padres de familia también tienen una influencia importante en la medida en que sean un apoyo para los maestros en la implementación de una reforma. La información consultada al respecto reconoce la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

importancia que tiene el establecer un vínculo con los padres para generar un compromiso compartido en la educación de los alumnos, el maestro puede lograr más si existe una participación activa de los padres de familia en las actividades educativas del estudiante. En el discurso de la reforma educativa en México se reconoce la importancia que tienen los padres de familia en la vida escolar:

“Para que el alumno logre un buen desempeño escolar se requiere que haya concordancia de propósitos entre la escuela y la casa. De ahí la importancia de que las familias comprendan a cabalidad la naturaleza y los beneficios que los cambios curriculares propuestos darán a sus hijos. Muchas veces los padres sólo tienen como referencia la educación que ellos recibieron y, por ende, esperan que la educación que reciban sus hijos sea semejante a la suya. La falta de información puede llevarlos a presentar resistencias que empañarían el desempeño escolar de sus hijos.” (SEP, 2017a, p. 43)

Es bien sabido que una buena comunicación entre padres y maestros favorece el logro de los propósitos establecidos. Los padres de familia son cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, ya que son los primeros educadores de los estudiantes; poseen conocimiento sobre las habilidades, intereses y necesidades del alumno (Fullan, M., 2001). La literatura reitera los beneficios (y la innegable necesidad) de la participación y compromiso de los padres de familia.

Para poder implementar el cambio, el maestro requiere de la interacción como principal herramienta para aprender todo sobre ella y ser capaz de aplicarla en su práctica docente. La importancia de un asesoramiento y apoyo cercano al maestro cobra especial sentido debido a que el hecho de enfrentar un cambio “no puede ser un trabajo individual y voluntarista, se necesita un liderazgo pedagógico y un respaldo organizativo. Se debe ir hacia una cultura profesional basada en la colaboración” (Miralles, et al, 2012, p. 22).

Por todo lo expresado hasta aquí, “es extremadamente importante que las personas obtengan cierto apoyo en las primeras etapas. La superación de este obstáculo inicial crítico representa un importante avance en el trabajo hacia un cambio” (Fullan, M. y Stiegelbauer, 2007, p. 81). Para llevar a cabo las actividades propuestas de la reforma, es necesario que el

docente pueda percibir que no está solo en el proceso y que puede recurrir al diálogo y al intercambio de información (estrategias, “tips”, dudas, soluciones, etcétera.).

3.3. Preocupaciones de los docentes ante un proceso de reforma educativa

Conceptualización: Definición y dimensiones constitutivas

Es importante tomar en consideración la realidad, el trabajo diario en el aula y los principales intereses de quienes viven de primera mano los cambios. El Modelo Educativo, por ejemplo, se conforma de diferentes elementos innovadores, algunos de ellos se añaden por primera vez (i.e. los talleres de la Autonomía Curricular) y generan un cierto “malestar” entre los docentes porque no se conoce del todo lo que se “debe” hacer. Por ello, “los profesores se ven obligados a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias docentes” (Díaz-Barriga, F., 2010, p. 44).

De acuerdo con Van Veen, K., y Slegers, P., (2006), los diferentes puntos de vista de los maestros pueden clasificarse en tres tipos:

- **Relacional.** Se trata de la relación entre la persona y el entorno escolar, la cual puede cambiar dependiendo de las circunstancias y el tiempo. Esta relación da origen tanto a expresiones positivas como negativas.
- **Motivacional.** Implica aquellas reacciones que se suscitan al cumplir una meta a lo largo del trabajo diario.
- **Cognitivo.** Todas las expresiones involucran un conocimiento básico sobre cómo funcionan las cosas y una constante evaluación (valoración propia) de lo que pasa día con día.

Lo anterior conlleva a describir el concepto de **preocupación**, así como las dimensiones que comprende; posteriormente se plantea la definición del concepto para los fines de esta investigación.

El concepto de preocupación es definido como un conjunto de representaciones emocionales ante determinada situación (van den Berg, R. y Ros, A., 1990; Coronel, J., 1994; Reyes y Pech, 2007); se señala que este término se vincula estrechamente con el carácter personal y particular de las experiencias de innovación y cambio (Coronel, J., 1994). Por otro lado, desde la perspectiva psicológica, el concepto de preocupación se define como la

“representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos dados a una cuestión particular o a una tarea” (Hall, *et al* citado en Reyes & Pech, 2007, p. 176). Al respecto, la atención de las personas es selectiva, es decir, el profesor centra su atención en sí mismo (interno), y posteriormente en aspectos externos (i.e. las tareas y su impacto) (Reyes & Pech, 2007).

Las reformas pueden crear ambientes desfavorables para la enseñanza que resultan en estrés, cansancio y el llamado *burnout* (Síndrome de desgaste profesional), los cuales pueden afectar la calidad de la educación (Kuen K., y Lok, T., , 2016). El origen de esas expresiones puede deberse a diferentes razones, puesto que las perspectivas de los docentes son diversas.

El surgimiento de las preocupaciones frente a una reforma es un fenómeno con el que se ha tratado en diversas ocasiones. Al respecto, numerosos sociólogos y psicólogos han desarrollado modelos que permitan comprender mejor las expresiones de los docentes. Para abonar a una mejor comprensión del concepto, su descripción se aborda con base en Terhart, E., (2016).

Terhart, E., propone tres posturas que se dan durante el proceso de reforma, las cuales giran en torno a tres cuestionamientos iniciales:

- *El porqué de cambiar*, se pone en duda la necesidad del cambio, ya que las innovaciones y el cambio frecuentemente influyen en los sentimientos e inseguridades, y se perciben como una amenaza en la labor docente.
- *¿Cómo va a funcionar?* cómo van a ser implementadas las nuevas propuestas y cómo se llevarán a la práctica, esto crea una incertidumbre y resistencia al percibirlo como una carga extra de trabajo o como una restricción a la autonomía docente.
- *¿Qué esperar?* qué y cómo obtener identidad en el proceso de cambio, o bien, la obligación de aprender nuevas cosas, trabajar diferente y, probablemente, sin ninguna gratificación.

El autor recupera las aportaciones de Baum (2002) y describe el porqué de la resistencia a “nuevas ideas” conforme a cinco perspectivas: racional, sociopolítica, psicodinámica, pragmática y contemplativa.

En la perspectiva racional se señala que las propuestas de cambio no introducen conocimiento útil. Esto puede deberse a que, en una primera impresión, la percepción de las personas es que el cambio en conjunto no aporta nada novedoso (uno de los factores ya mencionados anteriormente); sin embargo, la falta de información puede ser un condicionante para que esto suceda.

En la perspectiva sociopolítica se percibe que no existe un consenso sobre cuáles son los problemas educativos reales, por lo tanto, los maestros no saben qué elementos tomar de la reforma, o en su defecto, cómo trabajar con ellos. En consecuencia, las personas son forzadas a desarrollar (o adoptar) el cambio.

En la perspectiva psicodinámica puede existir el consenso sobre las necesidades educativas. No obstante, los problemas sociales y las demandas poco realistas crean ansiedad, la cual obstaculiza la aplicación de las propuestas innovadoras.

En la perspectiva pragmática se dan lugar conflictos entre el sistema educativo y las escuelas porque cada uno posee características e intereses que pueden diferir unos de otros (el factor de los “dos mundos” abordado en el apartado anterior). Cuando dos (o más) grupos se encuentran inmersos en un mismo escenario, como lo es una reforma educativa, se dan lugar negociaciones que pueden restringir el trabajo en conjunto; como resultado, el uso de las nuevas prácticas difícilmente puede ser planeado.

Finalmente, en la perspectiva contemplativa las escuelas no trabajan bajo un mismo esquema, por el contrario, son organizaciones con diferentes objetivos que se adaptan a sus características particulares. Su dinámica interna las obliga a cambiar con mayor rapidez que una reforma, entonces surgen cuestionamientos como: ¿es realmente necesaria una reforma educativa?

En relación con esta última perspectiva, todo proceso de reforma se da cuando se perciben inconsistencias (Fullan, M., 2001), y por ende, se sugieren nuevas formas de trabajo.

Lo que se requiere es tiempo para que las propuestas de cambio sean asimiladas, entendidas y apropiadas, en otras palabras, para que se concreten en la práctica.

Lo anteriormente descrito permite recuperar los significados que tienen los docentes acerca de la reforma educativa y dar cuenta de sus perspectivas sobre el proceso de cambio; de este modo, se llega a comprender el porqué de sus acciones y reacciones en este escenario, ya que tienen una fuerte correlación con el surgimiento de las expresiones que conlleven a una preocupación. La propia forma de ser, el conocimiento, las experiencias y la forma de responder al medio, dan lugar a percepciones personales diferenciadas y, por ende, se originan diferentes preocupaciones a partir de ellas (Coronel, J., 1994).

A partir del análisis hecho en este apartado, se concibe a la *preocupación* –docente– como un conjunto de expresiones⁶ (sentimientos, percepciones y pensamientos) que emergen frente a una situación de cambio o innovación educativos, teniendo como punto de partida las experiencias pasadas. El entendimiento de las expresiones ante el cambio, requiere de investigación sobre la forma en que los maestros se interpretan a sí mismos y de cómo trabajan en su situación actual. Además, es recomendable centrarse en el propósito principal de los maestros: ellos se comprometen a dar lo mejor de sí en beneficio de los alumnos, por lo que esperan que el sistema educativo provea el apoyo necesario para educar a los alumnos y poder así marcar la diferencia (Kuen K., y Lok, T., , 2016).

Finalmente, los maestros pueden recurrir a ciertas actividades o medidas que les permitan disminuir (o sobrellevar) las preocupaciones que se susciten en el contexto del cambio. Conforme el maestro se adentra en el proceso de implementación, las acciones que realiza se van modificando de acuerdo a sus necesidades, a las demandas y exigencias del currículo, a los resultados obtenidos en la práctica, a las experiencias vividas, entre otros aspectos. Por ejemplo, un docente puede identificar las principales innovaciones que se enmarcan en el Modelo Educativo, asimismo, puede participar en grupos de trabajo que le ayuden a entender mejor el currículo; luego, estando inmerso en la implementación, se da la adecuación o el remplazo de esas actividades por otras que respondan a las nuevas demandas

⁶ La palabra “expresiones” se usa en el documento para referirse al **conjunto** que da lugar a una **preocupación**.

(i.e. mejoras en la planeación de clase, intercambio de estrategias de enseñanza efectivas entre colegas, etcétera.)

3.4. El Modelo de Preocupaciones de los profesores: CBAM (*Concern-Based Approach Model*)

En el contexto de reforma, los maestros trabajan en conjunto con colegas, administrativos y alumnos en diferentes escenarios a lo largo de cierto tiempo; asimismo, la enseñanza es también una práctica que involucra ciertas expresiones emocionales (el conjunto anteriormente definido como *preocupación*) que son suprimidas por los maestros para dar lugar a conductas que encajen mejor con las expectativas institucionales.

El Modelo de Enfoque Basado en las Preocupaciones (*Concern Based Approach Model, CBAM*), como propuesta diseñada para estudiar los efectos del cambio, reforma e innovación educativos, ofrece información relevante sobre las preocupaciones sustanciales de los maestros. Su origen se dio en los años 60 cuando Frances Fuller examinó las preocupaciones de los maestros principiantes sobre su formación profesional; para ello usó el Inventario de Preocupaciones de los Profesores (*Teachers' Concerns Checklist*). Luego, entre 1970 y mediados de 1980, Hall, Newlove, George, Rutherford y Hord desarrollaron el modelo CBAM para “medir, describir y explicar el proceso de cambio experimentado de manera individual por los maestros” (Citado en Reyes & Pech, 2007, p. 176). El modelo fue desarrollado en la Universidad de Texas, en el Centro de Investigación y Desarrollo para la Formación Docente; durante este periodo, los desarrolladores del CBAM estuvieron activamente involucrados en la investigación del cambio educativo y en la diseminación del modelo a otros especialistas de la educación. (Anderson, S., 1997).

Este modelo ofrece respuestas de lo que pasa en un proceso de innovación y cambio. Las razones de su selección se pueden resumir en tres puntos (Coronel, J., 1994):

1. Ofrece un marco apto para el estudio del proceso de cambio en las escuelas.
2. Enfatiza la dimensión personal del proceso de cambio, destacando la influencia de ciertos agentes en la facilidad con la que se asuma.
3. Las herramientas metodológicas que ofrece favorecen y clarifican la dimensión operática y práctica del proceso.

Además, el modelo CBAM permite analizar los efectos del cambio mediante tres dimensiones: 1) etapas de preocupaciones; 2) niveles de uso; 3) configuración de la innovación (Reyes & Pech, 2007; Saunders, R., 2013). A continuación se describen las dimensiones dos y tres, la referente a las preocupaciones se abordará en un apartado posterior para presentar una mejor descripción de cuáles son y cómo se expresan las preocupaciones de los maestros.

Los niveles de uso se refieren al comportamiento adoptado durante la implementación de la innovación (Hollingshead, B., 2009), por otro lado, no se relacionan con aspectos emocionales ni con la calidad de la innovación. Su clasificación parte del nivel de “no-uso” en el que la persona (“usuario”, i.e. maestro) aún no se involucra en el proceso, en cambio cuando empieza a interactuar con una tarea o actividad, la innovación se inserta en el nivel de “uso”. Los niveles se representan de forma secuenciada y diagnostican el progreso que la persona va teniendo a lo largo del proyecto innovador.

Para cada nivel, el usuario:

0. **No-uso:** no se ha involucrado con la innovación.
1. **Orientación:** ha adquirido –o está adquiriendo– información y ha explorado –o está explorando– las demandas de la innovación.
2. **Preparación:** se prepara para utilizar la innovación por primera vez.
3. **Uso mecánico:** se enfoca en el uso a corto plazo (día a día); los cambios que se realicen se centran en las necesidades del usuario, más que en las del “cliente” (i.e. los alumnos). En general, el uso de la innovación se reduce al dominio de las tareas inmersas en ella.
4. **Rutina:** utiliza la innovación de forma estable, tienen lugar pocos cambios. Se presentan los primeros pensamientos en torno a la mejora y sus consecuencias.
5. **Refinamiento:** realiza variaciones para incrementar el impacto en los clientes, las cuales se basan en el conocimiento de las consecuencias a corto y largo plazo.
6. **Integración:** se reúne y trabaja con otros colegas para alcanzar un efecto colectivo en los clientes (i.e. trabajo colegiado).

7. **Renovación:** reevalúa la calidad del uso de la innovación y busca alternativas para incrementar su impacto, además examina nuevos avances en el campo y explora nuevas metas.

Una forma de identificar el nivel de uso de un sujeto es por medio de una entrevista informal, empezando con una pregunta sustancial: *¿usted está actualmente utilizando (o usando) la innovación?* A partir de este cuestionamiento, se derivan otros que detonen cualquier tipo de comportamiento relacionado con las tareas del nuevo programa o proyecto. Cabe hacer mención que la entrevista informal puede favorecer en gran medida la implementación de la innovación por la libertad que se le otorga al respondiente de exponer y describir la forma en que lleva a cabo las actividades del programa.

En relación con lo antes expuesto, se reconoce que la innovación no se da de forma igualitaria en todos los contextos, por consiguiente, se pueden presentar problemas en el significado que cada persona le atribuye a las nuevas tareas. Una forma de resolver esta situación es la **configuración de la innovación**, la cual consiste en una serie de componentes y ejemplos que conjugan las variaciones dentro de un patrón común (Reyes y Pech, 2007; Hollingshead, B., 2009), a este patrón se le denomina Mapa de la Configuración de la Innovación (*IC Map*). Por ejemplo, el *IC Map* de una clase de ciencias puede agrupar las descripciones en que se da la innovación en dimensiones como: los materiales utilizados, las actitudes del maestro, las actividades de los alumnos, entre otros.

Respecto al uso del CBAM, los investigadores han retomado las fases de preocupación de Fuller para examinar las respuestas afectivas al proceso de cambio en las escuelas, asimismo, otros más han continuado su trabajo para explorar las relaciones entre las preocupaciones de los maestros y su comportamiento en la enseñanza (Hollingshead, B., 2009).

A lo largo de los años, su uso ha demostrado obtener información empírica significativa en la investigación sobre las diferentes expresiones de los maestros ante un cambio o innovación educativos. Por otro lado, es importante considerar que no existen soluciones simples ni generales, el proceso de cambio es complejo y depende de contextos, escuelas y políticas, entre otros factores (Anderson, S., 1997).

Etapas de las preocupaciones

En un contexto de reforma, los maestros pueden perder de vista el valor de su trabajo y perciben su situación actual como desfavorable respecto la educación de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades. Se cree que es difícil cumplir con el propósito fundamental de marcar la diferencia, de hacer algo nuevo. Por consiguiente, los maestros se sienten frustrados y estresados porque se creen incapaces de cumplir con tal meta, se culpan por no ser capaces de hacer lo mejor para el beneficio de sus alumnos y se avergüenzan porque piensan que fallan en su desarrollo (Kuen K., y Lok, T., , 2016).

El uso del CBAM puede evaluar las preocupaciones de los maestros con respecto al cambio, además, la información puede ser utilizada para la planeación de intervenciones que sirvan como guía para los maestros al enfrentarse a un cambio (Saunders, R., 2013).

Según sean el entendimiento, las experiencias, y conocimiento de cada persona, uno percibe y actúa diferente frente a determinada situación, en consecuencia, se tienen distintos tipos de preocupaciones (Saunders, R., 2013). Las Etapas de Preocupación (*Stages of Concern, SoC*) representan las expresiones que un maestro puede tener respecto a una reforma a lo largo de su implementación (Anderson, S., 1997). El CBAM idealiza las etapas de preocupación como una progresión en la que los maestros tienen preocupaciones de diferente intensidad, sin embargo, se ha demostrado que los maestros no muestran tener las etapas de preocupación como sugiere la secuencia, esto se debe a que frecuentemente los maestros llegan a implementar los cambios por rutina y después enfocan su atención en otras cosas (Anderson, S., 1997).

De esta forma, las preocupaciones de los maestros se dividen en tres dimensiones: sobre uno mismo, sobre las tareas y sobre el impacto en los alumnos. Para el conocimiento sobre las etapas de preocupación, el modelo CBAM proporciona credibilidad sobre los sentimientos de una persona al enfrentarse a un nuevo programa o práctica (Reyes & Pech, 2007).

Por consiguiente, con base en diferentes autores que retoman el modelo (Anderson, S., 1997; Hall, 1967; Reyes & Pech, 2007; Saunders, R., 2013), se describen a continuación las *SoC*:

Sobre uno mismo:

- Etapa 0 – NO PREOCUPACIÓN: El maestro tiene poca información y escaso interés en el cambio, por lo que aún no muestra preocupación.
- Etapa 1 – INFORMATIVA: El maestro se interesa en saber sobre el cambio y las implicaciones de su implementación.
- Etapa 2 – PERSONAL: Se refleja ansiedad en el maestro en la forma en que se perciba como hábil para implementar y apropiarse del cambio, además de la implicación personal de estar inmerso en ello.

Sobre las tareas/actividades:

- Etapa 3 – PRÁCTICA: El maestro empieza a experimentar, su preocupación se centra en la organización y las nuevas conductas relacionadas con el cambio.

Sobre las consecuencias/impacto en los alumnos:

- Etapa 4 – CONSECUENCIA: Las preocupaciones se focalizan en el impacto del cambio en los alumnos y en la posibilidad de hacer modificaciones para probar los efectos del mismo.
- Etapa 5 – COLABORACIÓN: Existe un interés en trabajar con otros para mejorar las prácticas acorde al proceso de implementación del cambio.
- Etapa 6 – REENFOQUE: El maestro reflexiona y advierte la posibilidad de hacer modificaciones en el uso del cambio o, en dado caso, en reemplazarlo con algo más efectivo.

El CBAM, a través de las *SoC*, sugiere que las preocupaciones deben ser atendidas idealmente al momento de su surgimiento, antes de que otras en niveles más altos empiecen a manifestarse. Así, el entendimiento de su desarrollo permite conocer mejor las experiencias de los maestros en el contexto de la reforma educativa actual, de tal forma que se otorgue un acompañamiento más efectivo a los maestros para alcanzar el cambio educativo deseado (Saunders, R., 2013).

En virtud de ello, es fundamental señalar que los maestros son capaces de comprender las razones de ser de una reforma, sin embargo, tienden a enfocarse en su realidad, en sus

clases y en sus colegas, todo como parte de un trasfondo que da lugar a su propia interpretación de las innovaciones. Parece ser que siguen un patrón de “lo que funciona”, dando lugar a las siguientes preguntas (Terhart, E., 2013):

- ¿Me ayudará la innovación o el cambio a resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje que estoy enfrentando?
- Si es así, ¿cuánto tiempo y energía llevará el logro del aprendizaje en los alumnos?
- ¿Cómo puedo adaptar el cambio a las necesidades de mis alumnos?

Sumado a esto, es igualmente importante la percepción que los maestros tengan sobre sí mismos. Además de una labor docente, la enseñanza también involucra relaciones interpersonales, incluyendo un buen trato con los alumnos; de esta forma, las percepciones sobre el propio desempeño como maestro conforman un conjunto que tiene gran influencia en el cumplimiento de las nuevas propuestas educativas. Es así como establecen los criterios bajo los cuales piensan que deben trabajar de acuerdo con su realidad.

Ahora bien, con base en lo anteriormente expuesto, se puede concluir lo siguiente:

Los maestros no responden a las reformas en una forma predecible o uniforme.

La atención pronta y oportuna a las preocupaciones docentes favorece al entendimiento de las nuevas propuestas educativas y su aplicación en las escuelas, además previene la aparición de otras preocupaciones mayores.

Es necesario más acompañamiento y apoyo a los maestros, así como un mayor entendimiento de las preocupaciones que se originan en el contexto de una reforma educativa.

Los precursores de las reformas están altamente convencidos de la necesidad por innovar y comunican a las escuelas (directores y maestros) los nuevos conceptos, modelos y prácticas que conllevan a un nuevo desarrollo educativo, sin embargo, las propuestas no se alcanzan a comprender en su totalidad. Este es precisamente uno de los más grandes retos: la reforma surge en los niveles más altos, en los que se quiere generar un cambio, pero aquellos que serán responsables del trabajo más sustancial no quieren (o se resisten a) cambiar (Terhart, E., 2013).

En suma, los cambios e innovaciones que se generen serán adaptados a las creencias, actitudes y necesidades de los maestros; ellos no sólo aplican las nuevas propuestas, sino que son creativos al momento de hacer uso de éstas: las adaptan a su cotidianeidad y a las necesidades sustanciales de sus alumnos (Terhart, E., 2013), es así como la reforma se vuelve viable en su mundo.

Capítulo 4. Metodología

En este capítulo se expone el tipo de estudio y la metodología empleada en la obtención y análisis de los datos. Para ello, primero se plantea el tipo de estudio en el que se basa esta investigación; en seguida se describen las características generales de los sujetos participantes; en un tercer momento se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recopilación de la información.

4.1. Tipo de estudio

La investigación realizada tiene el propósito de describir las preocupaciones de los maestros, indagadas a través de dos fases. Para obtener una mejor comprensión del fenómeno estudiado, en esta investigación se llevó a cabo una metodología de métodos múltiples, es decir, se aplicaron dos técnicas de obtención de información y cada una constituye una fase del estudio.

La primera, la fase extensiva, consistió en la aplicación de un instrumento estructurado para identificar las áreas de preocupación y el nivel en que se manifiestan, esto a partir de los diferentes elementos de cambio expresados en el Modelo Educativo. Posteriormente, en la fase intensiva, se realizaron entrevistas a un número reducido de docentes con el objetivo de conocer las razones de los sujetos para expresar tales preocupaciones. En suma, la recolección de información en la fase extensiva otorgó información general sobre el problema de estudio, la cual fue refinada y extendida durante la fase intensiva.

En lo que respecta a la fase extensiva, las aportaciones que se retoman del método cuantitativo son las siguientes:

- Se describe un problema de investigación (en este caso, las preocupaciones docentes en el contexto de la reforma).
- Se establecen propósitos y preguntas de investigación que son específicas, narrativas y medibles.
- Se recolectan los de datos a través de un instrumento que consta de preguntas y respuestas predefinidas.
- Se analizan los datos y se describe la relación entre variables por medio de un software estadístico.
- Se interpretan resultados con base en predicciones previas e información empírica.

Durante la fase intensiva se recuperan aportaciones del método cualitativo para conocer en voz de los maestros las causas que dan lugar a las preocupaciones que se expresan en el cuestionario.

- Exploración de un problema y desarrollar una comprensión detallada acerca de un fenómeno central.
- Recolección de datos a partir de una muestra reducida para obtener la visión de los participantes.
- Análisis de los datos y descripción por medio del análisis de textos e interpretación de los significados que los sujetos confieren a su realidad. (Creswell, 2012).

El proceso de diseño y aplicación de las técnicas de obtención de información que conforman cada fase será descrito en apartados posteriores.

4.2. Contexto y sujetos de la investigación

Se recabó información sobre el estatus del ME al momento de realizar el trabajo de campo para obtener un panorama del escenario en el que se encontraban los docentes en los primeros meses del ciclo escolar 2018-2019. En el marco de la implementación del modelo, se llevó a cabo la fase de pilotaje durante el ciclo escolar 2017-2018 en algunas escuelas de educación obligatoria, periodo en el cual se ofrecieron de forma simultánea los cursos en línea sobre los

contenidos del plan y programas de estudio (*Aprendizajes clave para la educación integral*); en los que los maestros tuvieron la oportunidad de acceder a un espacio virtual para informarse sobre las propuestas del ME y realizar actividades complementarias.

La implementación de los nuevos planes y programas se realizaría en dos etapas:

- **Primera etapa. Ciclo 2018-2019.**
 - Formación académica. Preescolar (1°, 2° y 3°), primaria (1° y 2°), secundaria (1°).
 - Desarrollo personal y social. Preescolar (1°, 2° y 3°), primaria (1° a 6°), secundaria (1°, 2° y 3°).
 - Autonomía curricular. Preescolar (1°, 2° y 3°), primaria (1° y 2°), secundaria (1°).
- **Segunda etapa. Ciclo 2019-2020.**
 - Formación académica. Primaria (3°, 4°, 5° y 6°), secundaria (2° y 3°).

Para conocer las preocupaciones de los docentes ante el Modelo Educativo, se determinó que la muestra podría estar conformada por docentes de primaria de diez escuelas. El proceso se basó, fundamentalmente, en la selección de una URSE (Unidad Regional de Servicios Educativos) que tuviese cierta diversidad de contextos de inserción de las escuelas; esto bajo la idea de que los docentes enfrentan diferentes condiciones para realizar su trabajo, según el contexto del que proceden sus alumnos.

En este estudio participan nueve escuelas de la URSE Pocitos, de las cuales ocho están adscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, y una de jornada regular (turnos matutino y vespertino). Para tener acceso a las escuelas, se emitió un oficio que describe el propósito de la investigación y la metodología a seguir en la recopilación de datos; igualmente, se entabló un diálogo con los directores de cada institución para explicarles a detalle los fines del estudio. La muestra se conforma por ochenta maestros, entre los cuales participan tres directores.

4.3. Técnicas e instrumentos para la obtención de información

Como ya se mencionó en el primer apartado, el estudio comprendió dos fases. En este apartado se describirá el proceso que se llevó a cabo en el diseño de los instrumentos utilizados en cada fase.

La fase extensiva se conformó de tres momentos que describen el proceso que se llevó a cabo para elaborar el cuestionario. El primero fue una entrevista piloto a seis maestros de una escuela primaria; el segundo abordó la identificación de las principales innovaciones curriculares; el tercero comprendió el diseño, pilotaje y aplicación del cuestionario a docentes de primaria. La fase intensiva abarcó las entrevistas hechas a nueve maestros de tres primarias, los cuales fueron seleccionados por ser los casos más relevantes y contrastantes en los resultados del cuestionario; esta fase da cuenta de las razones, motivos o causas por las que los docentes demuestran tener diferentes niveles de preocupación, así como la identificación de factores externos que contribuyan a ello (i.e. apoyo de directores, material didáctico, trabajo colegiado, etcétera.).

Este apartado se conforma a su vez de dos subapartados que describen con mejor detalle las fases del estudio. En el primero se presenta una descripción general del cuestionario, posteriormente se da cuenta del proceso que se llevó a cabo para su diseño (en tres momentos). En el segundo se describen los hallazgos obtenidos en las entrevistas que profundizan en el origen y las razones de los maestros para expresar diferentes preocupaciones.

4.3.1. Diseño de cuestionario y su aplicación

Para el diseño del cuestionario se desarrolló la consulta del documento *Aprendizajes clave para la educación integral* con el fin de identificar las principales innovaciones que posiblemente tengan un efecto en el trabajo docente y, por consiguiente, sean un factor que origine preocupaciones en la materia. Posteriormente, se realizó una entrevista piloto con un grupo de seis docentes para obtener un panorama general sobre las preocupaciones que se manifiestan en el albor de la fase de implementación, así como aquellas que pueden permanecer en la puesta en práctica del Modelo Educativo.

Con base en la información obtenida de la entrevista piloto y la consulta de las innovaciones curriculares, se realizó el diseño del cuestionario. A continuación se muestran ejemplos de los ítems que componen el cuestionario.

Tabla 4.1. Diseño del cuestionario

Áreas de preocupación	Ítems: “No me preocupa; Me preocupa poco; Me preocupa; Me preocupa mucho...”
<p><u>Formación/preparación docente</u></p> <p>Educación socioemocional; orientaciones didácticas y Autonomía curricular</p>	<p>“El desarrollo de habilidades y estrategias para la expresión, regulación y gestión de las emociones”</p> <p>“Organizar y adaptar en sólo tres bloques los contenidos del programa y las formas de evaluación.”</p> <p>“La selección de talleres/cursos que conformen la oferta curricular en la escuela.”</p>
<p><u>Factores externos</u></p> <p>Materiales educativos; Asesoría Técnico-Pedagógica (ATP); formación continua; trabajo colegiado; padres de familia; contexto social; evaluaciones (SPD)</p>	<p>“Trabajar con nuevos libros de texto.”</p> <p>“Obtener asesoría técnico-pedagógica pronta y oportuna.”</p> <p>“La efectividad de la capacitación obtenida de los cursos en línea.”</p> <p>“El apoyo entre docentes y directivos para el intercambio de estrategias de evaluación.”</p> <p>“La participación de los padres en la gestión escolar.”</p> <p>“El contexto social en que se encuentra la escuela.”</p> <p>“La exigencia de los criterios de evaluación para la acreditación.”</p>
<p><u>Mediación de la preocupación</u></p> <p>Acciones para reducir/mediar las preocupaciones (individual o en colectivo).</p>	<p>“Participación en grupos de trabajo con colegas.”</p>

El cuestionario se divide en cuatro partes, de las cuales, las dos primeras abordan elementos del Modelo Educativo. Se ofrecen cuatro alternativas de respuesta: “no me preocupa”, “me preocupa poco”, “me preocupa” y “me preocupa mucho”; para cada ítem, el docente elige el nivel de preocupación con el que se siente identificado. La primera parte incluye aspectos curriculares del ME relacionados con la preparación que el docente observa en sí mismo para llevarlos a la práctica. La segunda parte abarca los factores externos, en términos de materiales educativos y distintos apoyos que se requieren para implementar los cambios. La tercera parte consta de un listado de acciones que posiblemente contribuyan a reducir las preocupaciones de los profesores (el docente marca solamente aquellas que ha realizado); finalmente, la cuarta parte solicita algunos datos de identificación (edad, años de servicio, grado que atiende, etcétera).

A continuación se describe la metodología empleada en el diseño del instrumento, dividida en tres momentos: entrevista piloto, identificación de innovaciones y pilotaje.

Entrevista piloto a docentes

El propósito de esta entrevista fue conocer las preocupaciones de los maestros antes de la implementación del currículo 2016⁷. La entrevista piloto se realizó a seis docentes de una escuela primaria de tiempo completo a quienes se les aseguró que la información recabada tendría fines académicos e informativos.

Las preocupaciones de los maestros sobre la fase de implementación del eje curricular del ME, se agrupan en cuatro ámbitos:

- Desconocimiento sobre el modelo educativo: la información se limita a lo que escuchan y ven en medios de comunicación, así como en lo poco que han compartido con otros maestros.
- Capacitación: Expresan tener la necesidad de acompañamiento durante la capacitación que se otorga mediante los cursos en línea (i.e. cursos presenciales, asesorías, etcétera.). A pesar de tener acceso a los materiales disponibles en línea, los docentes permanecen con dudas e inquietudes, por otro lado, no todos dominan las TIC.

⁷ Las entrevistas piloto se realizaron en mayo de 2018.

- Planeación de clases: La forma de organizar el trabajo docente (planes de clase, evaluaciones, etcétera.) incluyendo el uso de TIC y la falta de material educativo en la escuela.
- Temporalidad de las reformas: Se percibe que las reformas son transitorias y no se otorga del tiempo necesario para dominar en su totalidad el currículo.

Respecto al **desconocimiento y la necesidad de información**, los docentes manifestaron que carecen de información completa y profunda sobre lo que abarca el modelo. Además, expresan preocupación por no tener un acompañamiento cercano (de las autoridades o asesores (como lo mencionan en la entrevista) que les permita entender mejor cómo están organizados y cuáles son los planteamientos educativos bajo los cuales tendrán que realizar su práctica.

La información que en general han podido recabar, se debe a los medios de comunicación (TV., radio y redes sociales). Algunos de ellos han buscado información por su cuenta sin poder llegar a comprender, en su totalidad, las características del ME. Los maestros se encuentran bajo la incertidumbre de no saber cómo –o en qué medida– cambiará su práctica docente, por la poca información que poseen.

Entre lo dicho por los maestros, se encuentra que la mayoría ha tenido un acercamiento al modelo por medio del proceso de **capacitación y actualización** que se ofrece en los cursos en línea, y la consulta de los materiales de apoyo y la información de planes y programas disponibles en Internet. Sin embargo, señalan que la falta de acompañamiento presencial les dificulta comprender del todo el nuevo modelo. Debido a esto, se genera resistencia, ya que no se ha dado un acercamiento por parte de las autoridades para conocer y atender sus necesidades, dudas e inquietudes. Asimismo, en palabras de los maestros, creen que el modelo es “ambicioso” y consideran importante que el modelo esté “más contextualizado” para que incluya las necesidades reales de las escuelas.

Se dan lugar diferentes opiniones sobre a la reforma, en términos generales, los maestros perciben dos cosas relacionadas con la **planeación de las clases**. En primer lugar, la adecuación y organización de los contenidos en los nuevos planes y programas representan una carga extra a su trabajo docente; en segundo lugar, el bajo dominio de las TIC, así como la falta de equipo actualizado, les dificultará trabajar con el modelo en la fase de

implementación. Los maestros sienten que tendrán “mucho qué hacer” al momento de implementar el modelo educativo, aunando esto a la evaluación docente. Claro está que gran parte de la preocupación por el manejo de las TIC se debe a la brecha generacional entre los maestros. Mientras aquellos con mayor antigüedad manifiestan tener dificultades con las tecnologías, los docentes más jóvenes se muestran entusiasmados por usarlas en clase. La opinión en común es que no cuentan con el equipo apto para llevar a cabo las propuestas del modelo educativo.

Por último, los participantes expresan que **las reformas son transitorias** y no se les da el tiempo necesario para comprender adecuadamente sus características; esperan por anticipado que la actual reforma educativa se vea reemplazada por otra en el futuro. A lo largo de la entrevista los maestros declaran sentir “angustia, zozobra”, “incertidumbre”, “presión, frustración, estrés”, esto es, un conjunto de expresiones que configuran una preocupación importante frente a la puesta en marcha de las innovaciones curriculares del ME.

Todas las expresiones originadas en la entrevista llevan a concluir lo siguiente: los maestros están dispuestos a innovar y reconocen la importancia de actualizarse para mejorar su práctica docente, lo cual les permite alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, creen que las propuestas sólo se quedan en el discurso.

El párrafo anterior conlleva a evocar las aportaciones de numerosos autores respecto a que las reformas son intervenciones propuestas y conducidas “de arriba hacia abajo”, cuya aceptación se ve influenciada por la forma en que hayan sido introducidas a la comunidad escolar. En el caso particular del Modelo Educativo, existe una polémica al percibirlo como parte de una reforma transitoria que podría ser reemplazada o modificada en un futuro muy cercano.

Identificación de las principales innovaciones en el currículo

El conocimiento de las principales innovaciones curriculares es de suma importancia para obtener un panorama sobre las posibles preocupaciones de los docentes. Para ello, es vital comprender que el trabajo docente representa una labor exigente, por lo que la adición de ciertos elementos al currículo puede generar diferentes preocupaciones entre los participantes.

En los *Aprendizajes clave para la educación integral* se describen el plan y programas de estudio para la educación básica. Se encuentra dividido en seis capítulos, el cuarto describe la organización del currículo:

“El cuarto apartado explica la lógica y los fundamentos de la nueva organización curricular en tres componentes, dos de naturaleza obligatoria y con propósitos comunes para todas las escuelas, y un tercero, obligatorio también, pero cuyos planteamientos curriculares elegirá cada escuela ejerciendo la nueva facultad de Autonomía curricular que este Plan confiere a las escuelas de educación básica y con base en lineamientos que la SEP expedirá más adelante” (SEP, 2017a, p. 15)

Este apartado también describe una propuesta pedagógica que “incluye, además, información acerca de la función docente y analiza una serie de principios pedagógicos que son la columna vertebral de este currículo.” (SEP, 2017a, p. 16).

Se llevó a cabo la identificación de los principales cambios en el currículo bajo el concepto de “innovaciones curriculares”, como se expresa el programa de estudios, encontrando los siguientes: la adición de la asignatura Educación Socioemocional; la transición de una dosificación de contenidos bimestral a una trimestral; las orientaciones didácticas; y la autonomía curricular (se describen en el capítulo del marco contextual *Principales innovaciones en el currículo*).

La información recabada a partir de la entrevista piloto y la consulta de las innovaciones curriculares del ME es el punto de partida en el diseño del cuestionario.

Jueceo y pilotaje de cuestionario

Con el fin de diseñar un instrumento sólido, se solicitó a los miembros de la LGAC Evaluación Educativa en Educación Básica realizar un juicio experto para obtener sugerencias en el diseño del cuestionario. Las principales modificaciones hechas al cuestionario constan de una mejor precisión en los ítems (evitar ambigüedades, acotar enunciados, etcétera.) y una mejor división de las partes que lo conforman.

Posteriormente, el pilotaje del cuestionario tuvo lugar en dos escuelas primarias de tiempo completo, de las cuales participaron veintiséis docentes titulares. Se otorgó a los participantes un espacio para redactar sugerencias para la mejora del instrumento; los

comentarios obtenidos se resumen en clarificar ítems y añadir una breve descripción del concepto *preocupación*.

4.3.2. Diseño de entrevista y su aplicación

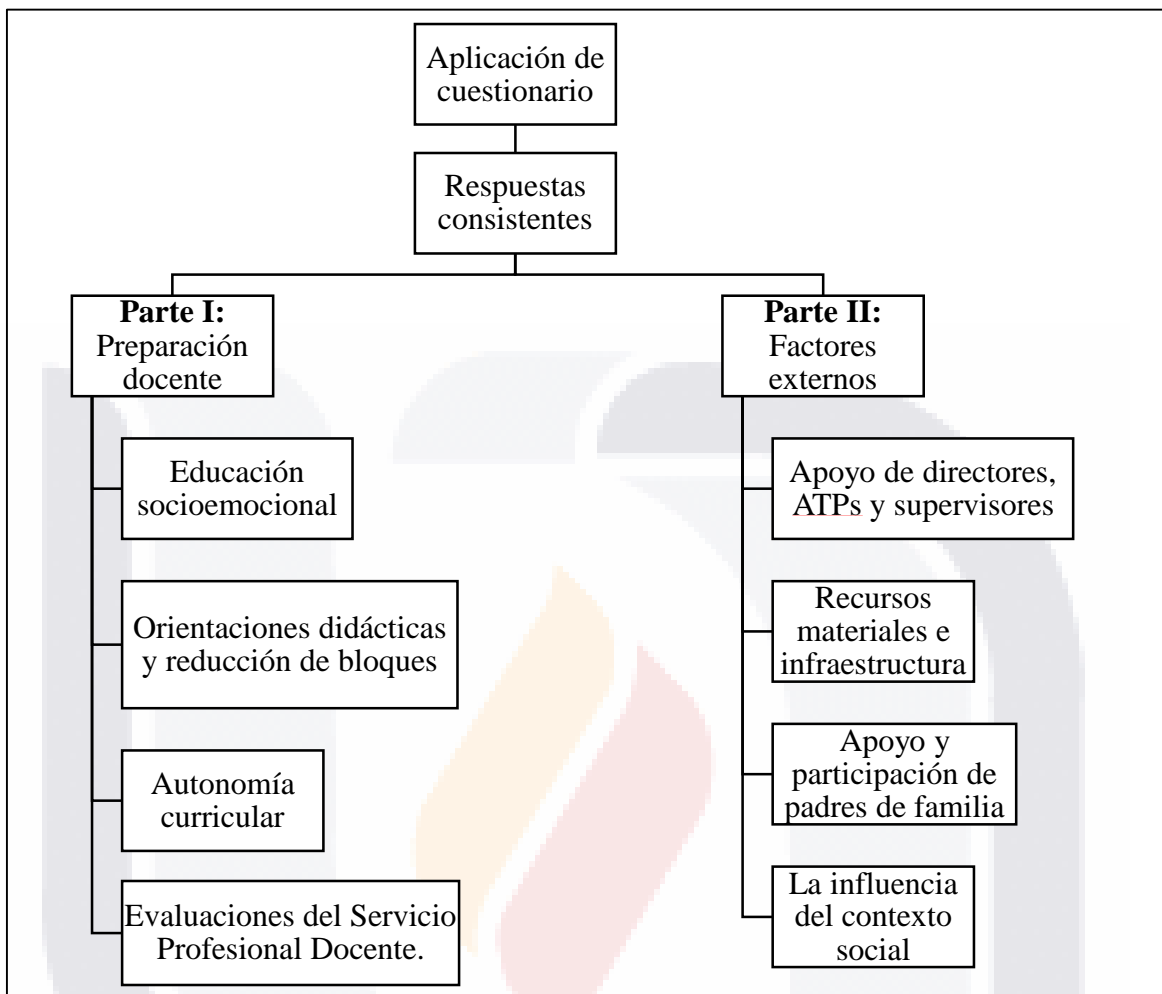
La entrevista es de tipo semiestructurada, ya que permite al investigador obtener información por medio de una guía de entrevista, además, ofrece la flexibilidad de indagar y profundizar en aspectos relevantes para el estudio.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se analizó la información obtenida para obtener los elementos que originan contrastes entre los niveles de preocupación. Se identificaron varias respuestas consistentes, las cuales fueron un referente para formular las preguntas (véase figura 4.1).

La entrevista sigue la misma división del cuestionario: preparación/formación docente respecto a los cambios en el currículo (i.e. *¿Qué ventajas y desventajas encuentra respecto a la flexibilidad que le otorga el modelo en la selección y dosificación de los contenidos en trimestres?*); y factores externos, respecto a la asesoría, recursos didácticos, padres de familia, contexto social, etcétera. (i.e. *¿Cómo se siente con el apoyo que recibe del director? (se indaga lo mismo para el supervisor y ATP)*).

Los niveles de preocupación son variados, por lo que el propósito de la entrevista es profundizar en las razones que tienen los maestros para tener una preocupación alta o baja respecto a las innovaciones curriculares del Modelo Educativo.

Figura 4.1. Principales áreas de preocupación docente



Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se da cuenta del análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios⁸ y en las entrevistas⁹, posteriormente se presentan los resultados obtenidos organizados en categorías y subcategorías.

5.1. Cuestionario: *Las preocupaciones de los docentes ante el currículo 2016*

Se encuestó a 80 sujetos, de los cuales 20 son hombres y 51 son mujeres, los casos restantes pertenecen a valores perdidos (9 sujetos). La mayoría de los maestros (26) cuentan con entre 11 y 20 años de servicio, seguidos por quienes tienen una antigüedad de uno a diez años (15), de 21 a 30 años (14) y, finalmente, de 31 a 40 años en la profesión (7). El número de docentes por grado se menciona en la siguiente tabla:

Tabla 5.1 Número de docentes por grado de educación primaria

Grado	Frecuencia
Primero	11
Segundo	11
Tercero	12
Cuarto	10
Quinto	13
Sexto	10
No respondió	13

Mediante el cuestionario fue posible identificar las principales áreas de preocupación de los maestros respecto a su preparación para llevar a cabo los cambios y sobre otros factores que pudieran intervenir en el proceso. En primer lugar, se observaron las respuestas de los sujetos en el cuestionario y se rescataron los ítems que originaron preocupaciones sustanciales en cuanto a su percepción sobre la preparación con la que contaban al momento de aplicar las innovaciones curriculares en el aula, y sobre otros factores que, a consideración de los sujetos, tienen mayor influencia en la implementación de las innovaciones, por lo que son objeto de preocupación.

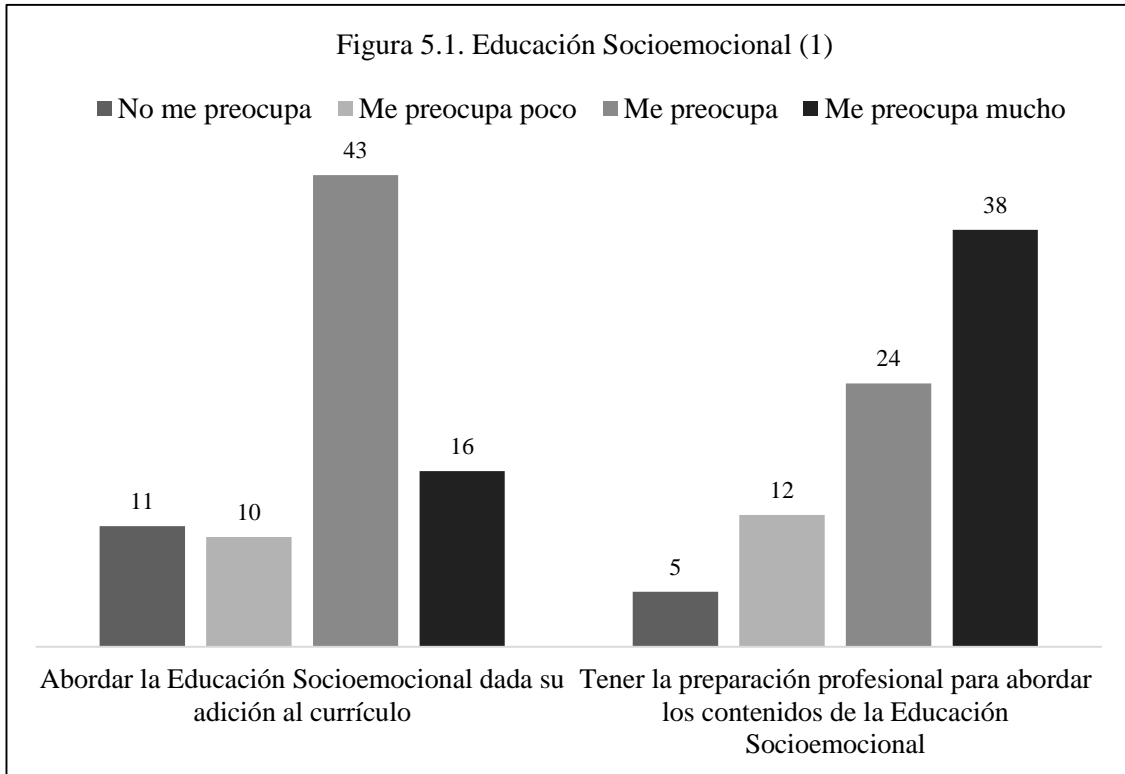
⁸ Análisis en SSPSS

⁹ Análisis en ATLAS.Ti

En este proceso de análisis, se identificaron algunos ítems que mostraron mayor frecuencia en las respuestas de los maestros. Cabe señalar que en la primera parte (*formación/preparación docente*) resaltaron los ítems que se relacionan con las tres innovaciones curriculares identificadas y el tiempo que se requiere invertir para que los docentes fuesen capaces de acreditar las evaluaciones del SPD; en la segunda parte (*factores externos*) la incidencia se focaliza en los ítems relacionados con el Asesor Técnico Pedagógico; los materiales educativos disponibles; los padres de familia; y el contexto social. Al observar el comportamiento de las respuestas, se identificó una mayor concentración en los niveles de preocupación alta.

A continuación, se describen los resultados obtenidos; la organización responde a la antes mencionada y para cada parte del cuestionario, los resultados se organizan en grupos que responden a los ítems más relevantes

Los resultados obtenidos en *formación/preparación docente*, se agrupan de la siguiente manera: Educación Socioemocional, administración del currículo (sobre las orientaciones didácticas y la reducción de bloques), autonomía curricular y evaluaciones del Servicio Profesional Docente. Es importante recordar que, durante la entrevista piloto, los maestros expresaron tener poca o nula información respecto a las innovaciones del currículo 2016, por lo tanto, fue posible advertir los resultados obtenidos en esta parte.



Los ítems sobre la Educación Socioemocional (ES) mostraron una alta incidencia en las respuestas de los sujetos. En este caso, interesaba saber en qué medida preocupaba a los docentes abordar la asignatura; contar con la preparación profesional para tratar los contenidos; y lograr los objetivos de la ES para la educación primaria.

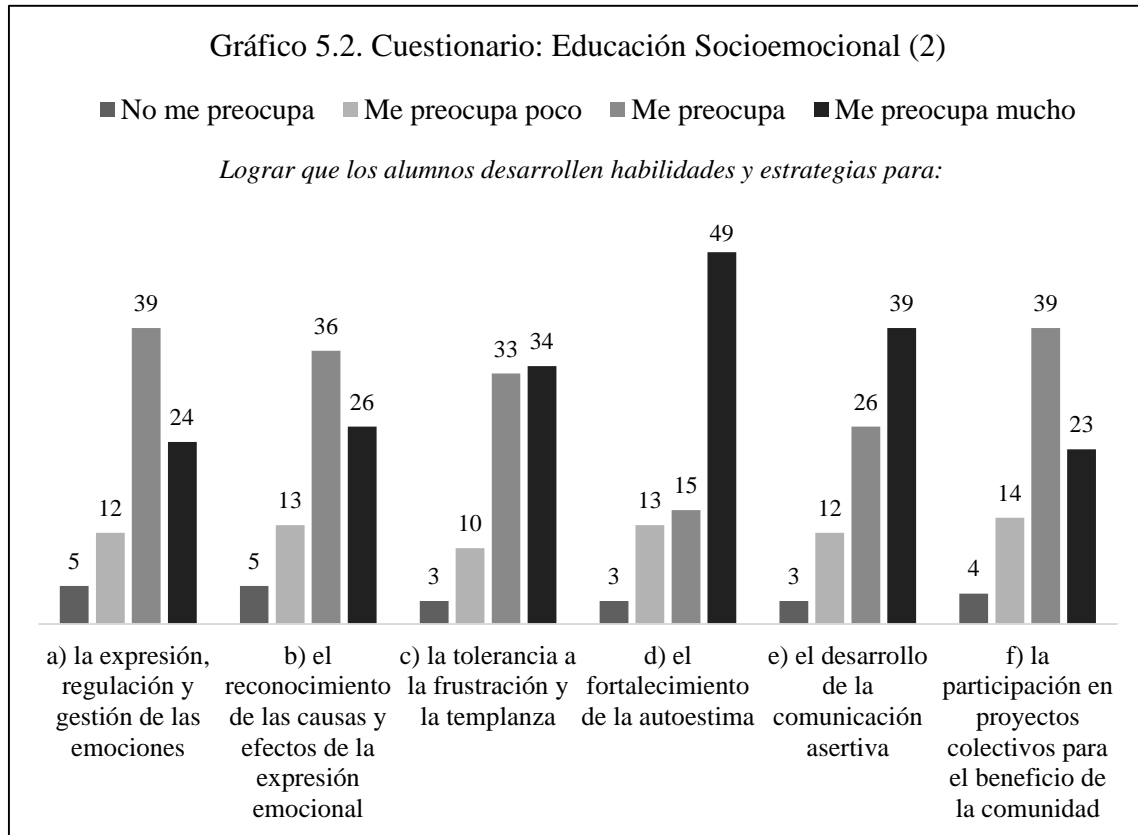


Figura 5.2. Educación Socioemocional (2)

Si bien el abordaje de la asignatura muestra un nivel de preocupación importante, contar con la preparación profesional necesaria para desarrollar los contenidos es el elemento que preocupa en mayor medida a los docentes, ya que, al sumar la frecuencia en los niveles “me preocupa” y “me preocupa mucho”, se tiene que más de la mitad de los docentes se encuentra en este escenario (62 de 80). Siguiendo este criterio, en el logro de los propósitos de la ES, el ámbito que más preocupa a los docentes es la tolerancia a la frustración y la templanza (67), seguido del desarrollo de la comunicación asertiva (65) y el fortalecimiento de la autoestima (64).

En referencia con la administración del currículo (a partir de la reducción de bloques y las orientaciones didácticas por trimestre), se identificó el nivel de preocupación respecto al trabajo con el currículo 2016 en los siguientes ámbitos: planeación didáctica, organización y secuenciación de los contenidos por trimestre, atención a la diversidad en el aula e implementación de estrategias de enseñanza innovadoras.

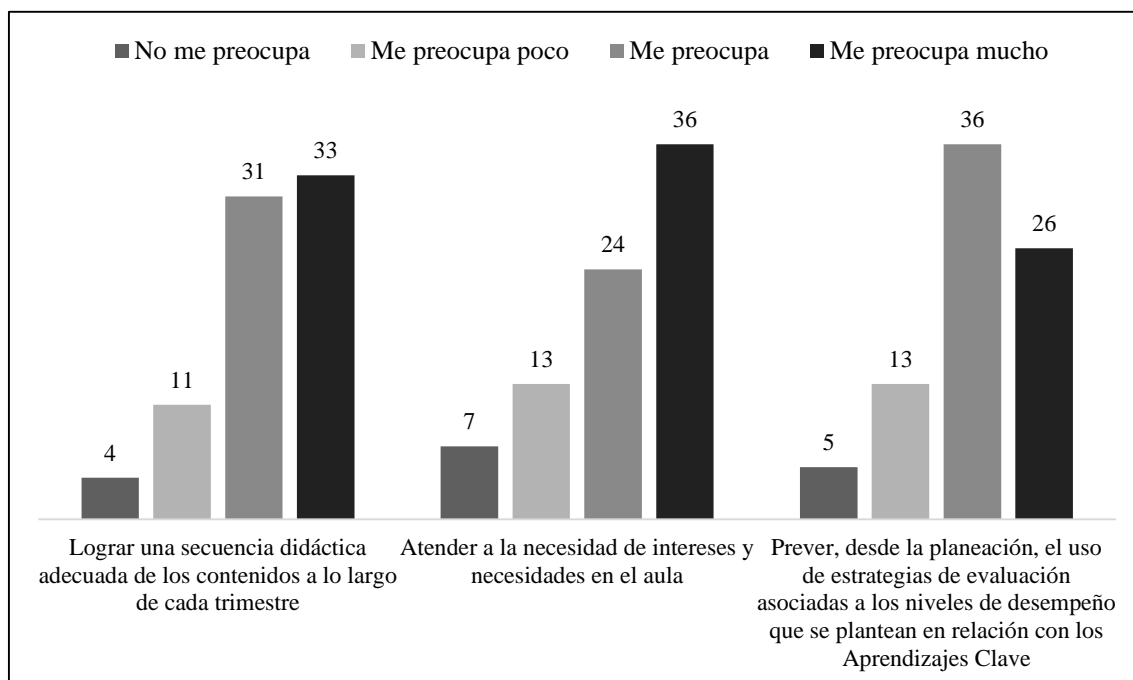


Figura 5.3. Administración de currículo

Se encontró que los principales elementos de significativa preocupación docente fueron: el logro de una secuencia didáctica apegada al currículo (64); la inclusión de estrategias de evaluación a la planeación didáctica para alcanzar los niveles de desempeño que se establecen en los Aprendizajes clave (62); y atender a la diversidad de necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos (60). Es importante señalar que la atención a la diversidad en el aula no es en sí una actividad derivada de las innovaciones inscritas en el currículo 2016, sin embargo, se consideró relevante en el diseño del cuestionario porque es una tarea hacia la cual los docentes ya han mostrado tener preocupaciones por tener cierta relación con la administración del currículo, reafirmando así en los datos obtenidos.

Ahora bien, en cuanto a la autonomía curricular (*ac*), se incluyen ítems acerca de la toma de decisiones sobre una parte de los contenidos; la selección de los clubes/talleres; la organización del tiempo lectivo; y el diseño de las actividades propuestas en cada club.

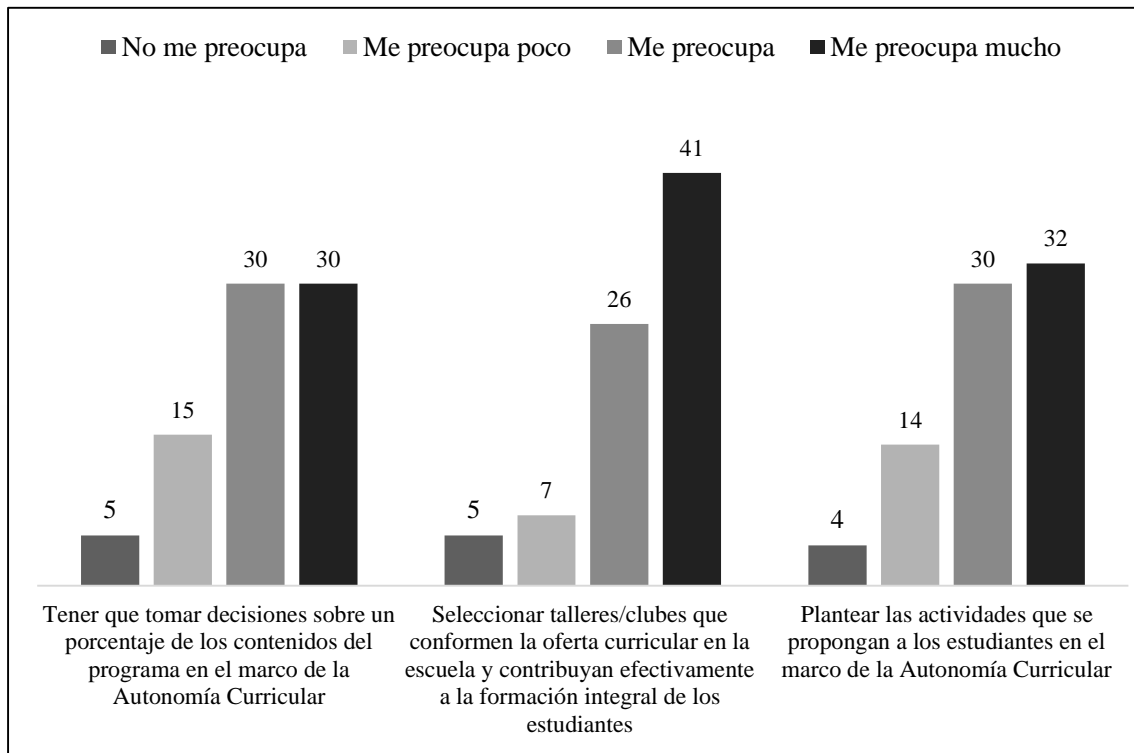


Figura 5.4. Autonomía Curricular

Ya se había advertido con anterioridad la posibilidad de que los maestros expresaran preocupaciones respecto a la conformación (selección, organización y planificación) y evaluación de los clubes. La selección de la oferta educativa en el marco de la *ac* fue la preocupación más alta en 67 docentes, precedida del planteamiento de las actividades propuestas a los alumnos (62) y de la toma de decisiones para conformar los contenidos de cada club (60). En contraste, los casos con preocupaciones menores suman entre 12 y 20 docentes en cada ítem.

Finalmente, los ítems relacionados con la actualización y las evaluaciones del Servicio Profesional Docente identificaron los niveles de preocupación sobre la acreditación de las evaluaciones, la realización de las etapas de evaluación (informes, proyectos de enseñanza, examen de conocimiento, etc.) y los requerimientos para la acreditación del proceso de evaluación.

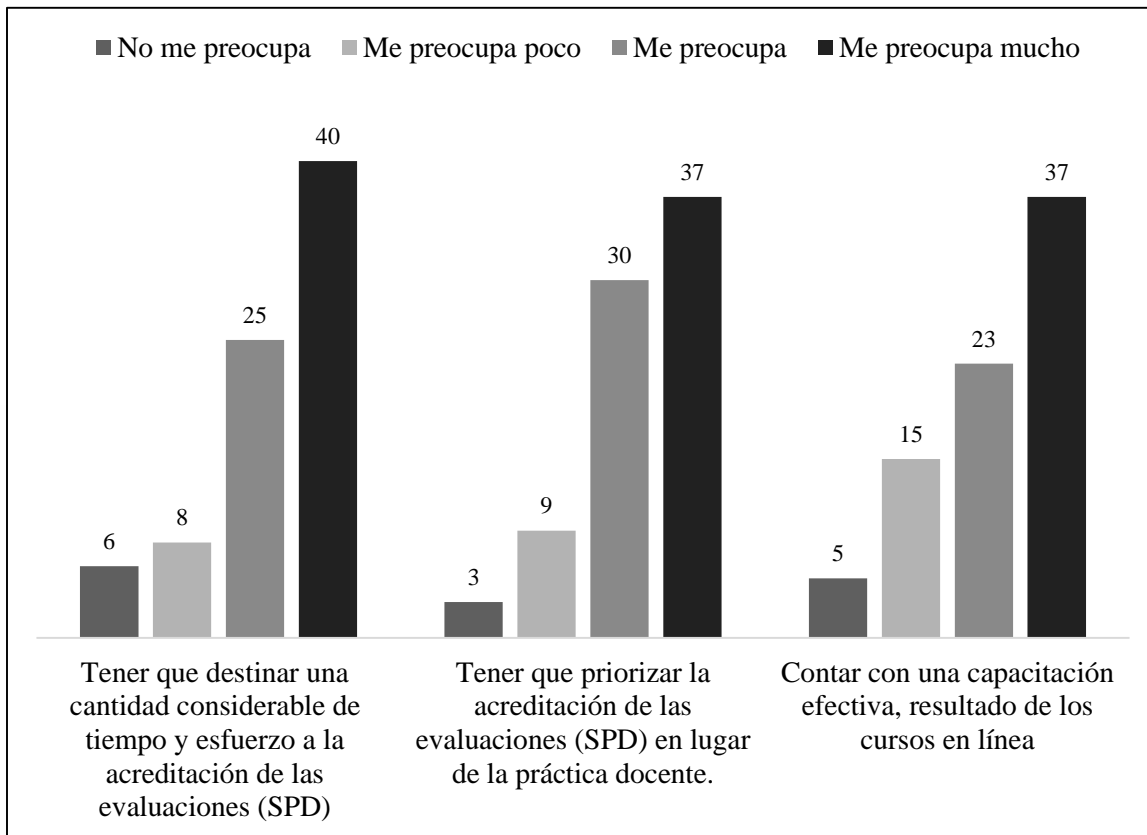


Figura 5.5. Evaluaciones del Servicio Profesional Docente

Los hallazgos demuestran que las preocupaciones docentes se dan a partir de la percepción de priorizar las evaluaciones en vez de la propia práctica docente, así como del empleo de tiempo y esfuerzo necesarios para una preparación que permita a los docentes acreditar las evaluaciones; también se encuentran preocupados por contar con una capacitación efectiva que les permita aplicar los contenidos. La frecuencia obtenida es de 67, 65 y 60 respectivamente.

Hasta el momento se ha dado cuenta de los hallazgos obtenidos en la primera parte del cuestionario; a continuación, se describirán aquellos inscritos en la segunda parte (*factores externos*). Los resultados se agrupan en Asesoría Técnico-Pedagógica; materiales educativos; y padres de familia y contexto social.

En el diseño del cuestionario se incluyeron ítems sobre la Asesoría Técnico-Pedagógica que habían recibido hasta el momento, describiéndola de cuatro formas: pronta y oportuna, pertinente, relevante, y eficaz.

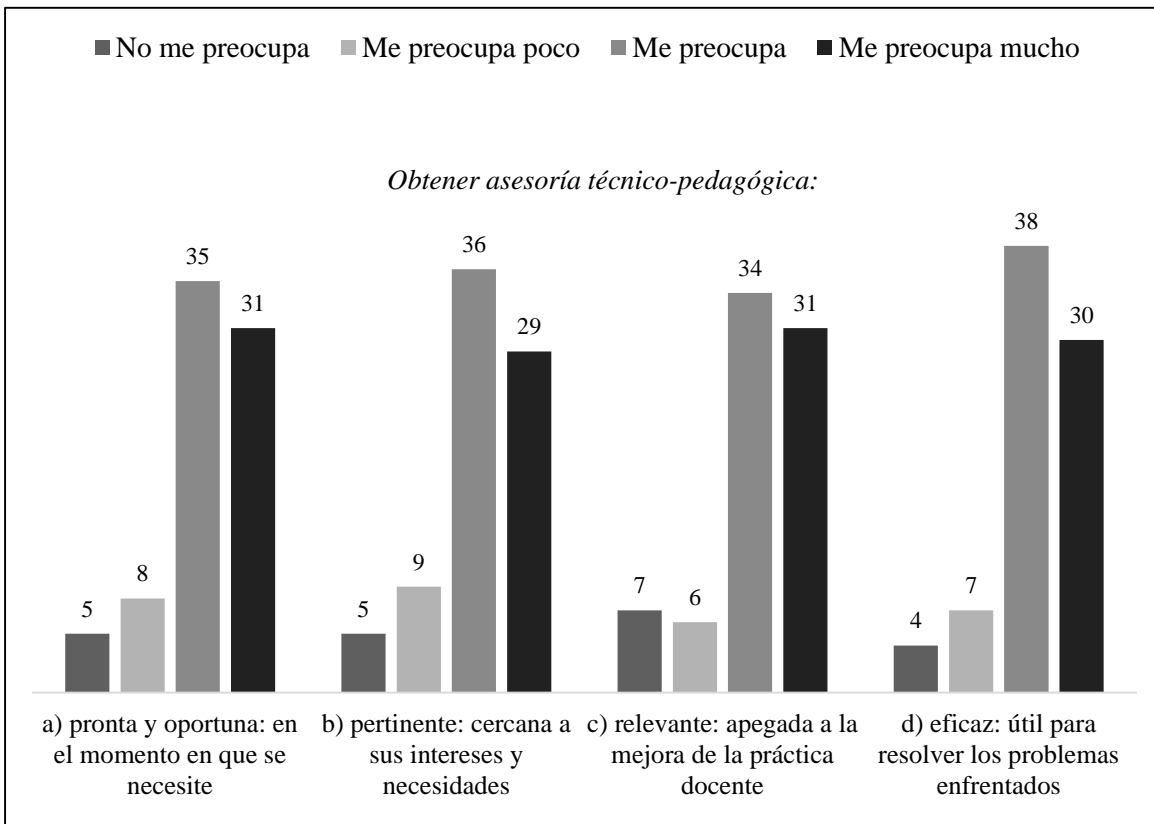


Figura 5.6. Asesoría Técnico-Pedagógica

Se observa que a cerca de 70 sujetos les preocupa tener una asesoría que les permita resolver los problemas que enfrentan día a día durante su práctica docente; a 66 docentes les inquieta recibir asesoramiento en un momento oportuno; por último, se encuentra que 65 docentes señalaron tener una alta preocupación sobre la pertinencia y la relevancia de las asesorías obtenidas. Otro escenario que se puede identificar es que el máximo número de docentes que tienen un nivel de preocupación bajo o nulo no rebasa los 15 sujetos en cada ámbito. Los datos presentados dan la pauta a concluir que los docentes perciben que las asesorías obtenidas no fueron de utilidad, o bien, que fueron insuficientes para comprender y, posteriormente, implementar correctamente el currículo.

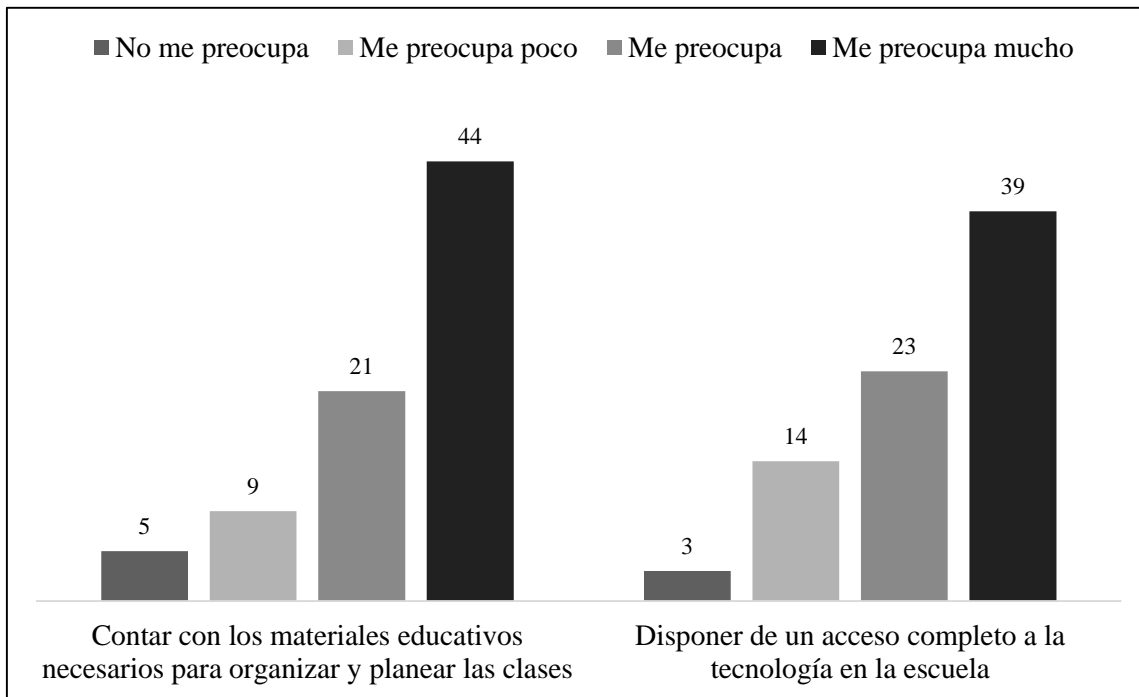


Figura 5.7. Materiales educativos

El aspecto que más preocupa a los docentes (65 casos) es tener a su alcance los materiales educativos necesarios para realizar su trabajo docente, desde la planificación de los contenidos hasta la ejecución de las actividades propuestas; por otra parte, 62 maestros expresan preocupación por el acceso a la tecnología. Se consideró la posibilidad de que el acceso a la tecnología estuviera relacionado con la zona en que se ubican las escuelas, sin embargo, al observar los datos en una tabla cruzada se identificó que esta preocupación se presenta independientemente del contexto social en que trabajan los docentes.

Por último, se presentan los resultados de las preocupaciones sobre los padres de familia y el contexto social. Los ítems se enfocaron en la participación de los padres en la dinámica escolar, el trabajo colaborativo con ellos y el impulso del aprendizaje del alumno en el hogar, así como en el ejercicio de la práctica docente, dadas las problemáticas del contexto social.

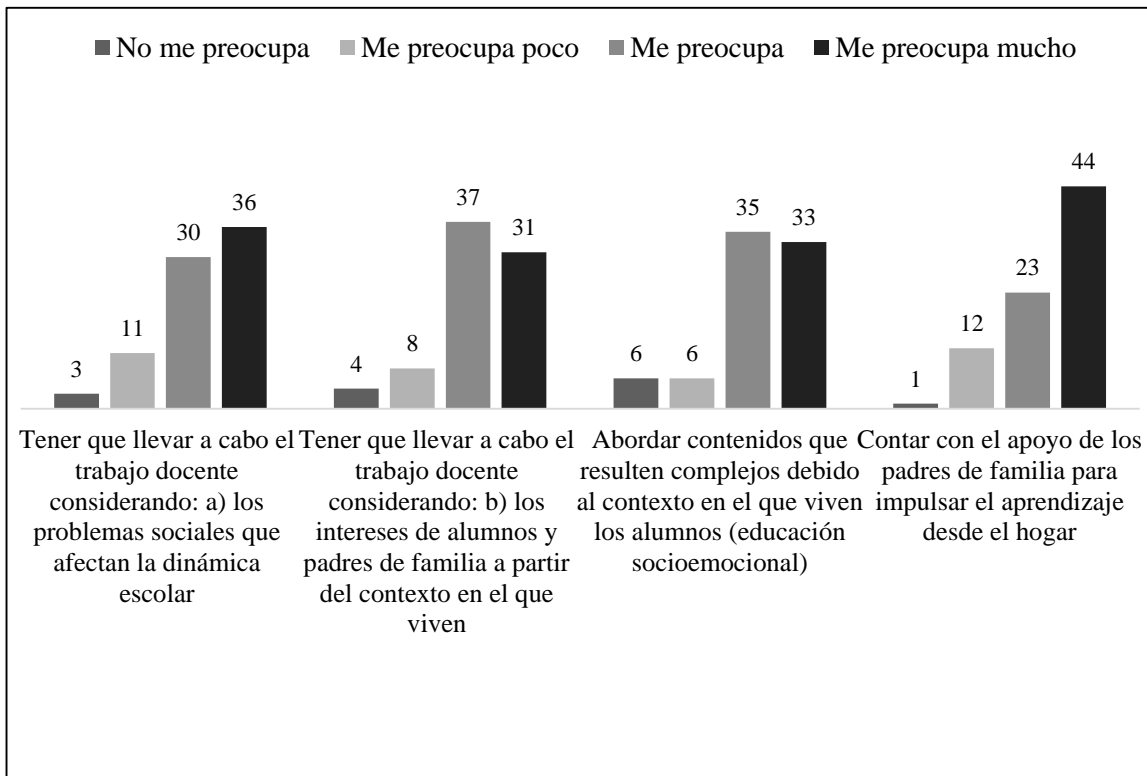


Figura 5.8. Padres de familia y contexto social

Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes (68) perciben que el contexto social en el que viven los alumnos dificulta el abordaje de ciertos contenidos de la ES, lo mismo ocurre cuando se trata de la influencia del contexto social en los intereses que tienen padres y alumnos, ya que puede ser un factor que determine su participación en la escuela. Luego, se encuentra que a 67 docentes les preocupa significativamente el apoyo que reciban de los padres y madres de familia. Por último, 66 sujetos consideran objeto de preocupación a los problemas sociales que incidan en las actividades dentro de la escuela.

En esta primera parte del capítulo se han descrito los hallazgos obtenidos en el cuestionario, exponiendo los elementos más relevantes que sirvieron para identificar las áreas de preocupación de los docentes. Es importante mencionar que las áreas de preocupación identificadas forman parte de temas de discusión en la literatura consultada.

En el siguiente apartado se abordarán las razones que fundamentan las preocupaciones antes mencionadas, esto a partir de lo expresado por los mismos maestros en las entrevistas.

5.2. Entrevistas

La información obtenida en esta fase dio paso a la conformación de dos categorías: *Percepción del docente sobre sí mismo frente a la implementación del currículo 2016* y *Percepción del docente sobre otros factores en la implementación*.

La percepción del docente “permite conocer y comprender la imagen que tiene el profesor de sí mismo, tanto a nivel general como en aspectos concretos de su propia actividad docente.” (Guillen, 1992, p. 137). En esta investigación, la primera categoría se refiere a la preparación que el maestro observa en sí mismo para llevar a cabo diferentes actividades relacionadas con las innovaciones curriculares del Modelo Educativo, esto con base en su formación y experiencia docente; en este sentido, las subcategorías inscritas son: administración del currículo, autonomía curricular y educación socioemocional. Ahora bien, la segunda categoría aborda otros factores que, si bien son ajenos al docente, es posible que favorezcan o dificulten la implementación del modelo educativo, por consiguiente, pueden ser materia de preocupación, sobre todo en el último caso. Las subcategorías que emergen en esta categoría son: contexto social y padres de familia; evaluación y actualización docente; apoyo de terceros (director, Asesor Técnico Pedagógico y supervisor); y medios para llevar a cabo la práctica docente. En la siguiente tabla se muestran los elementos de preocupación más relevantes para cada subcategoría.

Si bien la selección de los sujetos para la entrevista se dio con base en los casos más relevantes, también fue importante considerar la disponibilidad de cada escuela para participar en la misma. Se dialogó con los directivos de cada institución para informarles sobre los fines de la investigación y solicitar su autorización para realizar las entrevistas, asimismo, se solicitó a cada docente su consentimiento para ser entrevistado. Las escuelas que participaron en la fase intensiva se denominan “A”, “B” y “F”, con un total de nueve docentes (véase tablas 5.2 y 5.3). El objetivo de las entrevistas fue conocer el origen y las razones de las preocupaciones señaladas, así como las acciones que se llevan a cabo para reducir su impacto.

Tabla 5.2. Perfil de los sujetos entrevistados

Escuela	Participante	Grado	Años de servicio
A	María	1°	11
	Fernanda	1°	18
	Olivia	4°	2
	Laura	6°	5
B	Fátima	1°	15
	Miriam	4°	4
F	Jessica	4°	24
	Susana	5°	12
	Elena	6°	21

Tabla 5.3. Frecuencias por nivel de preocupación en los sujetos entrevistados

Participante	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
María	0	1	33	10
Fernanda	4	11	16	14
Olivia	15	13	10	7
Laura	4	11	16	14
Fátima	0	0	14	31
Miriam	2	4	5	34
Jessica	0	4	14	27
Susana	0	2	19	24
Elena	0	0	5	40

En los apartados siguientes se describen las razones de los docentes para expresar diferentes niveles de preocupación. Los hallazgos se presentan en el orden antes mencionado, por categorías y subcategorías.

Percepción docente sobre sí mismo frente a la implementación del currículo 2017

Administración del currículo

En el momento en que se realizó el trabajo de campo de esta investigación, los maestros a cargo del primero y segundo grados ya estaban inmersos en el trabajo con el nuevo currículo. En esta categoría, los maestros se encuentran altamente preocupados por dos razones: la primera es organizar los contenidos de forma pertinente para lograr una secuencia didáctica que responda a los objetivos establecidos en los *Aprendizajes clave*; la segunda es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de los tres bloques.

En comparación con los planes y programas de estudio del 2011 se observa un currículo menos detallado. En el ME los aprendizajes clave otorgan al maestro la flexibilidad para dosificar y secuenciar los temas como mejor lo crea conveniente, teniendo como referencia las orientaciones didácticas que guían la práctica docente para la consecución de los aprendizajes esperados para cada trimestre.

Mientras que algunos docentes expresan que la dosificación en trimestres es una tarea laboriosa, para otros es una actividad que no representa ningún conflicto. Por otro lado, lo que sí preocupa a gran parte de los maestros es la pertinencia y apego de la secuencia didáctica al programa. El origen de esta preocupación reside, en opinión de los docentes, en la falta de información profunda y detallada sobre los principales cambios en los planes y programas, además de que la capacitación recibida fue insuficiente para resolver dudas importantes acerca de la implementación. Al respecto, una docente comenta: “Se me ha complicado en ese aspecto porque antes estaba más específico lo que tenía que ver por bloques, y tú te adecuabas al tiempo... y ahora tú dices: *bueno, tengo que ver este tema, y en este periodo quiero trabajar estos aprendizajes*, pero te das cuenta que más adelante tienes otro, o que te estás pasando, entonces dices: *ya avancé más de lo que debía avanzar o no alcancé a llegar a donde tenía que llegar*, sí se me ha complicado en eso, en adaptarme al nuevo programa.” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018).

Otra razón por la cual se muestran preocupados respecto a la administración del currículo es la exigencia de otras actividades como las evaluaciones, clubs de la autonomía curricular, atención a necesidades de aprendizaje, el trabajo administrativo, entre otras, que disminuyen el tiempo para la planificación de los contenidos. Por ello, en un intento de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sobrellevar los cambios, los docentes se han visto en la necesidad de consultar libros de texto y otro material de apoyo de planes y programas de estudio anteriores, que sean de utilidad para elaborar una secuencia apegada al nuevo modelo: “Me causa inquietud porque estaba manejado por cinco bloques. El asunto siempre ha sido que se me hacen más amplios los contenidos.” (Elena, entrevista, diciembre de 2018).

Las evaluaciones trimestrales también son un factor de preocupación docente. Algunos maestros realizan las evaluaciones de los aprendizajes al término de cada bloque, otros añaden evaluaciones parciales, es decir, realizan dos exámenes mensuales y uno final. En su discurso se rescata el impacto que esto tiene en los estudiantes: “Anteriormente lo hacíamos cada bimestre y en ocasiones salían bajos. Para los niños es más difícil retener mayor cantidad de información y resolver un examen trimestral.” (Susana, entrevista, diciembre del 2018).

Ahora bien, en relación con aquellos que evalúan de forma parcial, se generan preocupaciones importantes debido al aumento de trabajo que ello implica: el docente dosifica los contenidos de modo que sea posible la evaluación de los aprendizajes una vez al mes; posteriormente, el docente rescata elementos de ambas evaluaciones y añade contenidos relevantes del último mes para conformar la evaluación final. En este caso, el diseño de instrumentos de evaluación en tres momentos durante un trimestre requiere de una buena organización del trabajo docente y del tiempo que se destine a cada tarea, lo cual se ve obstaculizado debido a la exigencia de otras actividades igualmente importantes (i.e. trabajo administrativo).

El rezago que algunos o varios alumnos pueden presentar en su aprendizaje es otra razón por la cual los docentes se muestran altamente preocupados respecto a la elaboración de una secuencia didáctica. Es común encontrar alumnos que no han alcanzado un conocimiento sólido, “buena parte de ellos no logra comprender del todo lo que está estudiando, y se queda con algunas ideas elementales, poco conectadas entre sí” (Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G., 2018, p. 50). En palabras de una docente: “Uno se va quedando atrás por la falta de tiempo por el rezago que a veces los niños tienen, y nosotros tenemos que partir de donde el niño está, no podemos decir: *esto ya lo deben de saber*, yo debo de conocer las necesidades de mis alumnos y saber en qué momento me tengo que regresar y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

eso me lleva tiempo y no puedo empezar con el ritmo que debería de ser, porque debo seguir también el ritmo de los alumnos.” (Elena, entrevista, diciembre del 2018).

Como alternativa a esta problemática, los maestros trabajan en conjunto con otros colegas para conocer qué forma de organización es pertinente para responder a requerimientos del modelo educativo y que, a su vez, sea útil para atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, los docentes en grados subsecuentes (de tercero a sexto grado) aprovechan las experiencias obtenidas por sus compañeros para obtener una mejor comprensión del modelo educativo: “La ventaja es que no me tocó empezar, entonces puedo ir conociéndolo poco a poco. Cuando me toque a mí ya voy a tener la experiencia de otros compañeros...”. El trabajo colegiado es una buena herramienta para que los maestros logren mediar sus preocupaciones; se crean espacios de diálogo e intercambio de ideas que promuevan el alcance de los aprendizajes clave y de los objetivos del programa: “...El trabajo con mis compañeros y los diálogos argumentados me han servido para sentirme menos preocupada porque se genera mucha incertidumbre, hay muchos maestros que no conocen y se dejan llevar por lo que escuchan nada más, entonces hacen falta también opiniones sustentadas y estar investigando en las dudas que tengamos.” (Elena, entrevista, diciembre del 2018).

La práctica docente es una tarea compleja por todos los elementos que abarca, y continúa más allá del trabajo en el aula. La búsqueda y aplicación de diversas estrategias de enseñanza; la planificación de las clases; el diseño y adaptación de actividades con base en los diferentes estilos de aprendizaje; la elaboración de instrumentos de evaluación; las reuniones con padres de familia; la rendición de cuentas ante la comunidad escolar; etcétera, son sólo algunas de las actividades que los docentes realizan cotidianamente.

El malestar docente se relaciona con las condiciones en las que ejercen su práctica y en la forma en que influyen en su motivación y desempeño (González, *et al.*, 2007). Las preocupaciones docentes se focalizan en la carga de trabajo que, en opinión de los participantes, se intensifica a partir de la implementación del Modelo Educativo.

Educación socioemocional

La adición de la Educación Socioemocional (ES) al currículo es una de las principales innovaciones del modelo educativo actual. En esta asignatura se reconoce el importante papel que adquieren los estados emocionales de los estudiantes en su desempeño académico. La idea es que, “dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, y reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, esto es, autorregulada, autónoma y segura.” (SEP, 2017a, p. 517).

La asignatura por sí misma no es materia de preocupación entre los docentes, de hecho, reconocen su valor en el desempeño de sus alumnos, ya que les permite orientar y adaptar los contenidos a partir de una serie de valores que respondan a las particularidades de cada escuela. Mencionan que les ayuda a comprender mejor las formas de expresión que tienen los alumnos en el aula, además de que se impulsa una comunicación que fortalece el trabajo colaborativo tanto entre los estudiantes como con sus maestros.

Es importante mencionar que en la educación primaria los alumnos atraviesan un proceso de definición de su autonomía y capacidad de agencia, por ello la Educación Socioemocional busca favorecer:

“...el poder reconocer, apreciar y fomentar todo aquello que contribuye al bienestar personal y colectivo, así como a desarrollar una plena autoestima para conducirse con conciencia de sí mismo, seguridad, respeto, y robustecer con ello el sentido de autoeficacia y el ejercicio de la autonomía a través de la participación, la colaboración y la comunicación asertiva.” (SEP, 2017a, p. 525).

La asignatura cobra mayor sentido cuando se habla de los factores externos que pueden beneficiar o afectar el desempeño académico de los alumnos, los cuales sí son materia de preocupación entre los docentes.

El contexto social y el núcleo familiar se encuentran estrechamente relacionados; con base en los hallazgos durante el trabajo de campo, pareciera que el contexto social es un predictor de la situación familiar que viven los estudiantes. En lo que respecta a esta investigación, se tienen dos escenarios: escuelas en las que los factores externos afectan el desarrollo socioemocional del alumno; y aquellas en las que se dan lugar las condiciones ideales para un buen estado emocional. Para otorgar una mejor descripción, se vinculan los

hallazgos con las escuelas A, B (comparten un contexto social bajo) y F (contexto social medio-alto).

En las escuelas A y B, las preocupaciones docentes respecto al logro de los objetivos de la Educación Socioemocional se originan a partir de la situación familiar que viven los estudiantes (familias disfuncionales, familias uniparentales y tutores legales) y los problemas sociales del entorno (violencia, drogadicción e inseguridad). Estos factores dificultan el logro de los propósitos relacionados al desarrollo de habilidades y estrategias para la expresión y regulación de las emociones, la comunicación asertiva y el fortalecimiento de la autoestima.

Los maestros identifican en el contexto social situaciones que restringen la práctica de estrategias para el manejo de las emociones fuera de la escuela. Los alumnos carecen de un entorno social que les permita relacionarse con otros y realizar actividades recreativas, por lo que muchos de ellos permanecen dentro de sus hogares: “En mi primer ciclo en esta escuela les decía: *no se queden en su casa viendo tele. Salgan, jueguen en la calle, diviértanse* y me dijeron *no maestra, a las seis de la tarde aquí pasan muchas cosas.*” La influencia de problemas sociales como la violencia y la drogadicción influyen significativamente en la manera en que los estudiantes enfrentan diferentes situaciones. Aunado a lo anterior, se menciona que algunos conflictos sociales también ocurren dentro de algunas familias. En este sentido, los maestros observan una falta de atención hacia el desarrollo de los estudiantes, además de una poca comunicación entre ellos y sus padres.

Los docentes perciben que la falta de apoyo parental puede afectar el progreso de un alumno en la expresión y regulación de sus emociones, por consiguiente, se encuentran preocupados debido a las repercusiones que esto tiene en sus alumnos, ya que muchos de ellos presentan un bajo aprovechamiento académico, problemas de conducta y una baja percepción respecto a sus habilidades.

Los conflictos originados en el núcleo familiar causan que los alumnos no se perciban como hábiles para realizar ciertas tareas, en este sentido existen casos en que se carece de un acompañamiento cercano, es decir, los padres de familia no se involucran en las actividades escolares de los alumnos: “Los niños no tienen esa ilusión de estudiar... Otro problema es que algunos sólo tienen mamá, no tienen la figura paterna; hay muchas mamás solteras con varios niños. También la economía familiar es baja.” (Laura, entrevista, enero

de 2019). Las preocupaciones de los docentes se intensifican cuando se dan cuenta de que es complicado impactar más allá de las paredes del aula; los obstáculos que se presentan día a día restringen que los estudiantes sean capaces de tener un manejo pleno de sus emociones para poder establecer buenas relaciones con los demás. Otras cuestiones,¹⁰ como el analfabetismo de los padres, el escaso valor que le otorgan a la escuela y la falta de interés, influyen en las actitudes que los estudiantes adopten en la escuela.

Para mediar o reducir las preocupaciones respecto a todo lo anterior, los docentes de ambas escuelas (A y B) fomentan diferentes valores para ayudar a los alumnos en la mediación de sus emociones y el impulso de su autoestima: “Yo trabajo mucho la convivencia, la asertividad, el amor propio y la autoestima. Hay niños que dicen: *es que yo no puedo, yo no sé... ¡Si puedes! ¡Si sabes! ¡Ándale, échale ganas!* Trato de manejarles mucho eso; la convivencia igualmente, que dialoguen, que no se peleen, que sean asertivos y no pongan en riesgo su salud.” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018). Otra alternativa que han empleado es la construcción de un diálogo cercano con los padres de familia que les permita establecer un mayor compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos dentro y fuera de la escuela, de esta forma esperan que los cambios puedan percibirse de forma paulatina. Durante las entrevistas, los docentes identificaron algunas mejoras en el comportamiento y rendimiento de los alumnos, además de mostrar disposición para continuar con el reforzamiento en el desarrollo de habilidades que les permita relacionarse con otros de manera armónica: “Tenemos una ardua labor en cuanto a eso porque existen muchas desventajas con los papás y muchas familias disfuncionales; ahí está la labor del cambio.” (Laura, entrevista, enero de 2019).

Hasta el momento se han descrito las razones de los docentes para mostrar preocupaciones importantes respecto al logro de los objetivos de la Educación Socioemocional. En los siguientes párrafos se describen, en contraste, los hallazgos obtenidos en la escuela F, cuyo contexto escolar es calificado como “armónico” porque no se presentan problemas sociales ni familiares que afecten a la dinámica escolar ni al desarrollo integral de los alumnos.

¹⁰ Serán descritas a profundidad en la categoría *Agentes externos*.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los docentes se muestran tranquilos al hablar sobre el apoyo brindado por los padres y otros familiares (i.e. tutores). Los padres de familia de esta escuela tienen un mayor interés en la vida escolar de los alumnos; se menciona que están altamente comprometidos con el logro de los aprendizajes esperados para cada bloque, los cuales se dan a conocer en las reuniones trimestrales.

En esta escuela los padres de familia participan activamente en el Consejo Escolar de Participación Social (CEPSE), lo que favorece al desarrollo integral de los alumnos dentro y fuera de la escuela:

“Se buscará que los CEPSE sean el espacio clave para impulsar la corresponsabilidad de padres de familia y escuela en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y adolescentes... Dicha centralidad se hará patente mediante el establecimiento de altas expectativas de desempeño para sus hijos, el acompañamiento a sus estudios y el apoyo al desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.” (SEP, 2017a, pp. 38 y 39).

En el diálogo con los maestros se encuentra que los padres están en constante comunicación con los estudiantes para conocer su progreso, necesidades y dificultades en torno a su aprendizaje, de igual manera se reúnen con los docentes para dialogar sobre diversas estrategias que impulsen el aprendizaje desde el hogar: “Yo tengo un comité de niños, papás, alumnos y maestros; entonces somos todos, es un trabajo en conjunto y aquí juegan un papel muy importante.” (Jessica, entrevista, diciembre de 2018).

Para los padres de familia de esta escuela, el desempeño académico de los alumnos es de suma importancia, además, cuentan con un mayor nivel de estudios, el cual puede constituir un referente para los alumnos en sus proyecciones a futuro.

La participación de los padres en la vida escolar de los estudiantes es benéfica cuando “incluye la colaboración en el salón de clases, así como la asistencia a las reuniones escolares para discutir el progreso de los niños.” (Mortimore, *et al.*, 1998, citado en Fullan, M., 2001, p. 139). En suma, la relación y comunicación que establezcan los padres con los niños y jóvenes es el punto de partida en la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades que hagan de los alumnos personas competentes.

Autonomía curricular

Respecto a los clubes de la autonomía curricular, los docentes manifiestan que la selección, organización y planificación éstos constituye la actividad que más les ha costado trabajo, causando un nivel de preocupación alto.

La autonomía curricular requiere que las escuelas tomen decisiones sobre una parte del currículo para que puedan dar una oferta educativa acorde a las necesidades de aprendizaje, tomando como punto de partida las características de cada escuela y su contexto social. La escuela selecciona y organiza los clubes que impulsarán la adquisición y desarrollo de habilidades en los alumnos; asimismo, constituyen una oportunidad para reforzar los aprendizajes obtenidos en las asignaturas de Formación Académica. Una docente expresa: “Yo doy el club de matemáticas, que es como se ayuda o apoya en las demás asignaturas y les gusta a los niños porque tiene que ser algo diferente a lo que siempre están viendo en clases, por ejemplo, yo también veo en esta asignatura que es muy diferente a lo que ven en la escuela porque es mucho juego, algo que les motiva porque sí les gusta.” (María, entrevista, diciembre de 2018).

El Modelo Educativo menciona que la conformación de la oferta curricular requiere que los maestros adopten una visión nueva sobre su trabajo en el aula; asimismo, es necesario que “los docentes estén preparados para construir interacciones educativas significativas con creatividad e innovación con el fin de estimular a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2017a, pp. 615 y 616). Este componente del currículo requiere de una sólida capacidad organizacional por parte de las escuelas para comprometerse con la oferta curricular y lograr responder a la diversidad de necesidades de los alumnos respecto a su entorno. También es necesario “hacer un balance entre las fortalezas y las debilidades de cada escuela para diseñar mecanismos que potencien las primeras y disminuyan las segundas.” (SEP, 2017a, p. 616).

En este sentido, las preocupaciones docentes sobre la autonomía curricular también tienen origen en las limitaciones en materiales, recursos económicos y personal experto, mismas que generan que este componente sea implementado en una forma diferente a la deseada. De igual manera, una parte considerable de las escuelas no ha tenido antecedentes en la toma de decisiones sobre el currículo, es decir, los maestros han tenido dificultades para

organizar, planificar y desarrollar la oferta curricular en su totalidad porque no tienen referentes que les sirvan como guía (i.e. orientaciones didácticas para un club en particular).

El primer reto que encuentran los docentes es la selección de clubes que contribuyan a la formación de los alumnos. El discurso más recurrente entre los docentes es que no tienen los recursos necesarios para llevar a cabo algunas de las propuestas de talleres (clubes) que se enmarcan en el programa, y que, a su vez, son de gran interés para los alumnos (i.e. robótica, pintura, etcétera): “Yo estoy dando el club de danza. ¿Por qué tomé danza? Porque a mí me gusta. Pero si me ponen a dar pintura, yo no sé pintura; si yo quiero encontrar la habilidad del niño en música, yo no sé música. Quiero pensar que todas las maestras que tomamos el club lo hicimos porque nos gusta y sabemos hacerlo, pero ¿qué pasa con los demás clubes? ¿Los vamos a dejar de lado? ¡No!” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

Para poder ofertar clubes que respondan a los intereses de los alumnos y que a su vez respondan a la diversidad de necesidades de aprendizaje, es necesaria la presencia de un experto en asignaturas específicas. Asimismo, la exigencia en la selección y conformación de clubes resta tiempo a los docentes para llevar a cabo otras actividades relevantes como la elaboración de material didáctico; revisión de libretas, exámenes y otros productos de aprendizaje, entre otros: “Le comentaba a una compañera: *yo creo que sería muy bueno que hubiera un maestro en específico*, de esa forma a uno como maestro le dan más apertura de hacer hasta el material didáctico para no caer en la monotonía de usar siempre el cuaderno, el lápiz y el pizarrón.”

Del mismo modo, muchos docentes carecen de los conocimientos para llevar a cabo ciertos clubes, además, aquellos por los que los alumnos tienen un mayor interés no pueden ser ofertados debido a las limitaciones de las escuelas en recursos materiales, económicos y humanos. Una maestra comparte su opinión al respecto: “En el caso de los clubes se requieren especialistas que lo den, no porque nosotros no tengamos las capacidades de darlo, claro que estudiamos y le buscamos, pero necesitamos una persona que se dedique cien por ciento a la materia y ya nosotros nos enfocamos básicamente a lo que nos corresponde, lo que es la Formación Académica de los niños sin descuidar la parte socioemocional.” (Susana, entrevista, diciembre del 2018). En el plan y programas de estudio se expresa que las escuelas

podrán disponer de los recursos necesarios para la contratación de maestros especializados, no obstante, el presupuesto de las escuelas es limitado.

La organización del tiempo lectivo que se destinará a los clubes es el segundo reto para los docentes en el marco de la autonomía curricular. La mayoría de los docentes expresa que su prioridad es lograr los objetivos establecidos en el ámbito de la Formación Académica, por otro lado, reconocen la importancia de proveer una formación integral (por medio de la Autonomía Curricular) para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los alumnos vivir en sociedad. Durante el trabajo de campo de esta investigación, se pudo apreciar que la mayoría de las escuelas experimentaron dificultades para compaginar el tiempo lectivo de los clubes con las materias de Formación Académica: “Al principio se perdía parte de las demás asignaturas porque se nos pusieron muchas horas, nos asignaron seis horas a la semana entonces nosotros cambiamos y modificamos el horario unas cuatro o cinco veces porque tuvimos que considerar la forma más idónea de organizar a los niños.” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

Lo anterior conlleva a un tercer reto: la planificación y evaluación de los clubes, percibida por los docentes como “una tarea extra”. Además de la elaboración de secuencias didácticas, planes de clase, reportes de evaluación, etcétera, que se dan en las materias de Formación Académica, los docentes también deben evaluar los clubes de la Autonomía Curricular: “Lo que es una carga, lo que es muy pesado para nosotras como maestras es la planeación extra, el trabajo con los niños, porque tienes que evaluar, tienes que revisar, tienes que sustentar tu trabajo.” (María, entrevista, diciembre de 2018). Se refuerza el discurso sobre la necesidad de un maestro especializado que se encargue de impartir los clubes de la autonomía curricular; en palabras de los maestros, esto favorecería a la planificación de contenidos, evaluación de alumnos, el trabajo administrativo, entre otros.

Por último, el cuarto reto es la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje en cada club. A partir de la implementación de la Autonomía Curricular, cada docente atiende a una mayor cantidad de alumnos; en algunas escuelas los grupos están conformados por estudiantes de diferentes grados: “Para mí ha sido frustrante porque tengo niños de primero, segundo y tercero. Yo tengo el club de escritura y se nota mucho la diferencia. Por ejemplo, los niños de primer año apenas están empezando con este proceso y hay niños de tercero que

ya están un poquito más avanzados; el nivel de los alumnos no empata con ciertas actividades” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

Ahora bien, se han llevado a cabo diferentes acciones para mediar o reducir las preocupaciones descritas en los cuatro escenarios mencionados.

Primero, sobre la selección de los clubes, la oferta curricular se apega a las posibilidades de cada escuela y al dominio y gusto del maestro por determinado club, también buscaron diferente tipo de material de apoyo (mayormente en Internet) que les sirviera como guía en la organización y planificación de las actividades. En lo que respecta a los recursos, algunos docentes han solventado por su cuenta los materiales educativos que necesitan para realizar diferentes actividades que motiven a los alumnos, así como la gestión de visitas a diferentes lugares de la ciudad, entre otras actividades.

Segundo, respecto a la organización del tiempo lectivo, se observó que cada institución organizó los espacios curriculares con base en las particularidades de la comunidad estudiantil; por ejemplo, la escuela F seleccionó los viernes para que los alumnos pudiesen tomar diferentes clubes a lo largo de la jornada escolar; por su parte, las escuelas A y B han dejado a consideración de cada maestro la organización del tiempo lectivo para los clubes.

Tercero, relacionado con la planificación y evaluación de los clubes, al momento de las entrevistas los maestros aún se encontraban buscando alternativas para poder tener una mejor organización en la elaboración de planes de clase e instrumentos de evaluación tanto de la Autonomía Curricular como de las materias de Formación Académica.

Cuarto, en la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje, en algunos casos se mencionó que se determinaron horarios diferentes para que fuera posible atender mejor a los alumnos de los diferentes grados. Por otro lado, una parte considerable de los maestros continuaba trabajando con numerosos grupos de alumnos de diferentes grados.

Percepción docente sobre el papel de otros factores en la implementación del currículo 2017

Contexto social y padres de familia

Un condicionante importante del proceso de enseñanza-aprendizaje es el contexto social en el que se localiza la escuela, el cual, en muchos de los casos, resulta ser el mismo en el que viven los alumnos. A partir de los hallazgos durante el trabajo de campo de esta investigación, se puede apreciar que el contexto social influye en gran medida en las percepciones de los padres y los alumnos hacia la escuela, es decir, en el valor que le otorguen a la misma como parte del futuro de los estudiantes; la importancia que le confieran a las actividades escolares; el compromiso y responsabilidad adquiridos; y en la comunicación que tengan padres y alumnos sobre distintos hechos relevantes que se dan dentro de la institución.

En el escenario educativo actual, es importante que los padres de familia mantengan una comunicación constante, con los docentes que les permita conocer la dinámica escolar. Como ya se mencionó anteriormente, la reforma educativa promueve la participación de los padres por medio de los CEPSE:

“Cada CEPSE apoyará al director de la escuela en acciones de gestión, que contribuyan a la mejora del servicio educativo y favorezcan la descarga administrativa de la escuela... A través de los CEPSE y otros espacios, se impulsarán acciones para el desarrollo de las capacidades de los padres de familia para que se fortalezcan como actores centrales en el impulso al aprendizaje permanente de sus hijos.” (SEP, 2017, pp. 38 y 39).

Las escuelas que participan en este estudio, como ya se mencionó, provienen de diferentes contextos sociales; las preocupaciones docentes respecto al contexto social se dan en las escuelas localizadas en zonas donde existen problemas sociales importantes.

Respecto a la relación entre el contexto social y los padres de familia, una docente comenta: “¡El contexto social influye muchísimo! Esta es una zona complicada en cuestión de que ven muchas cosas negativas. Hay muchos agentes nocivos en el contexto. Para empezar, mucha drogadicción, alcoholismo, incluso se ven situaciones de índole sexual que se presentan en la calle todo el tiempo.” (Fernanda, entrevista, diciembre de 2018). En las escuelas A y B los maestros perciben dos factores que originan sus preocupaciones: el máximo grado de estudios es primaria y secundaria (en algunos casos trunca, asimismo, existen algunos casos de analfabetismo); la mayoría de las personas se dedican a algún oficio, o bien, viajan a EUA para obtener mejores oportunidades laborales.

En primer lugar, el bajo nivel de estudios que se da entre los padres de familia es un referente para los alumnos en los planes futuros que se planteen. Se observa que, en la mayoría de los casos, las aspiraciones de los estudiantes respecto a su máximo grado de estudios se basan en el mismo que tienen los padres. Muchos de los alumnos se ven en la necesidad de trabajar para obtener un ingreso adicional, al respecto, una maestra expresa su preocupación: “Tenemos que estar batallando porque los niños ya no quieren venir, prefieren irse a trabajar por la misma pobreza que viven en casa o ven a su mamá que está batallando; tenemos mamás que no saben leer ni escribir.” (Laura, entrevista, enero del 2019). Es por lo anterior que los docentes recurren al diálogo y a la negociación con los padres de familia para lograr un mayor compromiso con la formación académica del alumno.

En segundo lugar, los estudiantes toman como ejemplo la ocupación que tenga el padre o la madre. En ambas escuelas (A y B) se observa que la tendencia entre los padres de familia es que el hombre sea el responsable de mantener a la familia, mientras que la madre se dedica a la crianza y cuidado del hogar, o bien, al trabajo doméstico. Entre lo dicho por los maestros, la mayoría de los alumnos aspiran a acreditar la educación secundaria y, posteriormente, dejar los estudios para trabajar; otros más no tienen una visión concreta de sus planes a futuro: “Hay alumnos que vienen desnutridos, o que no durmieron bien porque trabajaron en la noche; es la misma carencia que tienen los papás, pero siento que no les contagian a los niños esas ganas de estudiar, de salir adelante profesionalmente, entonces como los papás no tienen esas ganas, los niños tampoco.” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018).

En suma, la influencia de estas problemáticas restringe el pleno desarrollo académico de los alumnos, ya que influye en las actitudes que muestren hacia la escuela y el valor que le otorguen a la misma. Los docentes mencionan que el principal obstáculo que han enfrentado es la falta de interés: “En esta zona el pensamiento es, *con que vayas a la escuela*, e incluso a veces ni eso. Tengo alumnos que no vienen en dos semanas... No les interesa si hacemos exámenes, ni ninguna otra actividad.” (María, entrevista, diciembre de 2018).

Los docentes enfrentan dificultades para llevar a cabo el pleno ejercicio de la práctica docente debido a la poca participación de los padres en las actividades escolares (i.e.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

juntas escolares): “No les prestan atención y lo vemos en las juntas, hay veces que de treinta y seis niños que yo tengo, vienen diez mamás, quince a lo mucho.” (Laura, entrevista, enero de 2019).

En lo que respecta a la implementación de las innovaciones curriculares, los docentes mencionan que la práctica docente se ve obstaculizada cuando los padres de familia no siguen los acuerdos establecidos en las juntas escolares; de igual manera, la falta de apoyo por parte de ellos genera que los docentes alcancen un nivel de preocupación alto respecto a ciertos criterios de evaluación. Una docente comparte su experiencia: “Cuando yo tuve mi primera reunión con los papás, les hablé sobre los cambios del nuevo modelo, de los clubes, las nuevas formas de evaluar, etcétera; había muchos papás que ni siquiera sabían que ya había un Modelo Educativo, muchos papás que, a pesar de que se les comentó de la importancia y gran relevancia que tiene su asistencia, siguen faltando.” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018).

Dada la diversidad de contextos sociales en las escuelas, se comprende que no es una tarea fácil llevar a cabo acciones que logren resolver las problemáticas sociales, no obstante, es un hecho que el núcleo familiar es la base para que los niños y jóvenes adquieran los valores esenciales para alcanzar mejores oportunidades. En el discurso de los participantes se rescata la gran importancia que tiene para los docentes el apoyo que los padres de familia les brinden.

Los docentes han buscado diferentes formas de establecer una comunicación más cercana con los padres, logrando que de forma paulatina se incremente su participación y compromiso en el desarrollo de los alumnos, no obstante, se reconoce que aún quedan ciertos aspectos por resolver: “Tenemos una ardua labor en cuanto a eso porque existen muchas desventajas con los papás y muchas familias disfuncionales; ahí está la labor del cambio.” (Laura, entrevista, enero de 2019).

Maestros y padres deben reconocer el papel complementario del otro en la formación de los estudiantes (Fullan, M., 2001). “El padre de familia debe ser empático con el maestro, entender y comprender que tener a un hijo o dos en casa no se compara con atender a cuarenta o cuarenta y cinco alumnos en un aula. Ambos debemos trabajar para un mismo rumbo y llegar a una misma meta, que es hacer a los niños personas competentes”

(Jessica, entrevista, diciembre de 2018). Los padres de familia son un apoyo fundamental en la medida en que se involucren en el desarrollo escolar de los alumnos, además, su participación es de suma importancia para el logro de los objetivos curriculares. “Mientras más cerca esté el padre a la educación del niño, mayor será el impacto en su desarrollo y logro académico.” (Fullan, M., 2001, p.137).

Apoyo de terceros: Asesor Técnico Pedagógico (ATP), supervisor y director.

En el marco de la implementación del Modelo Educativo, el apoyo que los maestros reciben de otros actores es fundamental para el entendimiento e implementación de las propuestas curriculares. En un ambiente de incertidumbre frente a la reforma, los docentes recurren a otros actores en la búsqueda de soluciones a los principales retos que enfrentan al trabajar bajo un Modelo Educativo.

En lo que concierne a esta investigación, se concibe que el apoyo de terceros se da a partir de su relación con los siguientes actores: director, supervisor y asesor técnico pedagógico (ATP). Todos ellos tienen una influencia importante en la medida en que sean un apoyo útil para el docente en la comprensión e implementación de la reforma:

“Destaca el impulso que las autoridades educativas locales deben dar a la reforma curricular para la implantación en cada entidad. En particular sobresale el desarrollo de las capacidades de docentes, directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP), así como el reforzamiento de programas para que la autonomía de gestión escolar sea una realidad en las escuelas públicas.” (SEP, 2017a, p. 35).

Como medio para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de las escuelas el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) ofrece un conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento al personal docente y directivos. Las observaciones y recomendaciones dadas deben partir de un diálogo horizontal entre profesionales de la educación (SEP, 2017a).

El ATP “es un agente para el acompañamiento, que es uno de los requisitos para colocar la escuela al centro, y contribuir a lograr la calidad educativa al dar soporte profesional al personal escolar” (SEP, 2017a, p. 656). Se encuentra que gran parte de los

docentes considera que el apoyo técnico pedagógico es vital para obtener sugerencias de mejora en la práctica docente, así como en la planificación y secuenciación de los contenidos.

Se cuestionó a los docentes sobre el tipo de apoyo recibido por sus asesores, en términos de pertinencia (apegado a sus necesidades e intereses), relevancia (enfocado a la mejora de la práctica docente) y eficacia (útil para resolver problemas). Los hallazgos obtenidos muestran que los participantes se sienten altamente preocupados porque el apoyo brindado por los ATP es poco o nulo; del mismo modo, las asesorías se dan de forma esporádica y existen casos en que los docentes no conocen a su asesor.

Respecto a la pertinencia, existen situaciones en las que la asesoría brindada por los ATP no responde a las necesidades de los maestros en el aula. Los maestros expresan que los comentarios y sugerencias recibidos están mayormente enfocados a cumplir con los propósitos curriculares; perciben que no se considera la complejidad de la práctica docente a partir de la diversidad de intereses de aprendizaje en el aula: “Considero que los apoyos deben ser muy atinados y dirigidos al trabajo docente.” (Jessica, entrevista, diciembre de 2018).

Los docentes también comparten que las asesorías recibidas no resultan relevantes ni eficaces para elevar la calidad de su práctica docente y hacer frente a los obstáculos durante la implementación del modelo educativo: “El apoyo del ATP lo tuve al principio del ciclo, pero ahora sólo la veo en juntas de consejo. No me ha otorgado información sobre estrategias de enseñanza, material didáctico y otras cosas que me ayuden a mejorar mi práctica docente.” (Fernanda, entrevista, diciembre de 2018). Las asesorías se dan de forma esporádica, aunado a ello, existen casos en que los docentes no conocen a su asesor. Cuando los docentes no tienen acceso al asesoramiento, el trabajo con un nuevo currículo puede verse obstaculizado: “No hay mucho apoyo, por ejemplo, desde que entró el ciclo yo pedí asesorías para trabajar cierto tema de matemáticas en mi grado y es fecha que todavía no pueden venir... sí nos acercamos, pero no hay respuesta.” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018).

Debido a lo anterior, los maestros acuden a los supervisores para obtener un acompañamiento acorde a sus intereses y necesidades, lo cual les ayuda a reducir sus preocupaciones. En lo que respecta al papel del supervisor, se describe lo siguiente:

“Apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades; y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.” (SEP, 2017a, p.671).

Los supervisores visitan de forma periódica las escuelas para brindar un acompañamiento cercano a los maestros, además asisten a las reuniones de Consejo Técnico para observar el progreso de las escuelas con base en la Ruta de Mejora Escolar; también proveen de material de apoyo a los docentes para que puedan complementar y fortalecer su práctica en el aula: “A mí me dan material físico y es más fácil como docente investigar y fortalecer el proceso educativo que ellos observan. Eso también cambió, las visitas son más frecuentes, ahora lo estoy percibiendo de diferente manera y me parece mejor.” (Jessica, entrevista, diciembre de 2018). Los maestros comparten un sentimiento de bienestar, ya que las sugerencias y retroalimentación obtenida les ayuda a reducir sus preocupaciones respecto a las innovaciones curriculares del modelo educativo.

Algo semejante ocurre con el apoyo recibido de los directores, el cual es una pieza fundamental en la forma en que la escuela se organice para lograr los objetivos del modelo educativo. El director es el actor clave en la dinámica escolar en la medida en que impulse al colectivo docente (así como a los padres de familia) a trabajar de forma colaborativa. Fullan, M. (2001) rescata el papel del director en la escuela:

“sus esfuerzos se enfocan fundamentalmente en dos dimensiones: primera, involucrar a los padres de familia y la comunidad para fortalecer los lazos entre los profesionales de la educación y los “clientes”; segunda, trabajar para expandir las capacidades profesionales de los maestros, así como dirigir los recursos hacia el realce de la calidad de la instrucción.” (Bryk, *et al.*, 1998, citado en Fullan, M., 2005, p. 97).

Los maestros expresan que el apoyo recibido por parte de sus directores ha sido un elemento importante en la reducción de sus preocupaciones: “Con mi director también siento apoyo, si ocupo algo pues se gestiona con él y siempre me ha apoyado en todo lo que le he pedido” (Laura, entrevista, enero de 2019). En el acompañamiento otorgado, se encuentra

que una de las actividades más significativas es la revisión de los planes de clase, así como la observación de las clases que los maestros imparten, esto con la finalidad de brindar una retroalimentación integral a los docentes que les permita identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Dos maestras comparten lo siguiente:

“Ella siempre nos está marcando bastante la planeación; que lo estemos haciendo de acuerdo al programa; nos revisa que no olvidemos nada; que planifiquemos la parte socioemocional; que tengamos lo de los clubes; etcétera.” (Jessica, entrevista, diciembre de 2018.).

“La directora nos da mucha flexibilidad, incluso para las dudas que tenemos entre nosotros nos da la facilidad de que dialoguemos entre nosotros porque así trabajamos mejor. En los consejos técnicos se abordan todas esas dudas y nos apoyamos” (Elena, entrevista, diciembre de 2018).

Con base en los hallazgos descritos en este apartado, se puede concluir que el apoyo de los tres actores mencionados es fundamental en la medida en que el docente logre apropiarse, y posteriormente implemente las innovaciones en el aula. El acompañamiento personal favorece al desempeño de los docentes durante el periodo de transición en una reforma; el maestro necesita un guía que le ayude a verificar su progreso, analizar las prácticas empleadas, identificar fortalezas y debilidades, y hacer modificaciones para mejorar su intervención en el aula. Cuando se carece de una visión externa que otorgue una nueva perspectiva sobre nuevas y mejores formas de enseñanza, el trabajo docente se limita a las prácticas que han funcionado hasta el momento, sin embargo, no siempre son las adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo.

Actualización y evaluación docente

Se entiende que el ejercicio de la profesión docente requiere de una formación inicial integral que responda a las demandas de una sociedad en constante cambio, ya que es un hecho que las nuevas generaciones tienen nuevas y cada vez más aspiraciones respecto a su futuro. Asimismo, una constante actualización es de suma importancia para otorgar una instrucción que dote a los alumnos de las herramientas necesarias para responder a diferentes retos del siglo XXI. Lo anterior conlleva a que los docentes estén en una constante capacitación y evaluación que ofrezca un seguimiento sobre su desempeño y competencias profesionales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Se describen, en primer lugar, las preocupaciones originadas en torno a la actualización docente, específicamente al curso en línea; posteriormente, se hará mención de las expresiones de preocupación que originan las evaluaciones del Servicio Profesional Docente.

Se le ha otorgado un papel fundamental a la actualización y evaluación de los maestros a partir de la reciente reforma educativa en México. Como parte del proceso de implementación del modelo educativo, la Secretaría de Educación Pública puso a disposición de los docentes una plataforma virtual para realizar un curso de actualización, a través de los cuales, los maestros conocieron de primera mano las nuevas formas de trabajo que se desprenden del currículo. El propósito del curso fue que los docentes conocieran los planes y programas para profundizar en los conocimientos y herramientas necesarios en el aprendizaje de los alumnos.

“Los docentes revisarán los Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria; e identificarán elementos esenciales que se han actualizado acerca del desarrollo y aprendizaje de los niños, así como formas de organizar el trabajo didáctico para promover el avance de los niños en el logro de los Aprendizajes esperados planteados en el Programa educativo del grado.” (SEP, 2017d, p.1).

La preparación de un docente para enfrentar los cambios puede ser fortalecida con una capacitación enfocada a responder las inquietudes de los maestros respecto al manejo del currículum. Los cursos en línea constituyen un referente importante en las competencias que adquirieron los docentes para implementar el modelo educativo, igualmente, son un elemento importante en la medida en que se sientan preparados para llevar a cabo las innovaciones curriculares.

La preocupación más relevante de los maestros al respecto, se origina en la falta de un acompañamiento presencial durante el curso, que les permitiera obtener una capacitación efectiva para aplicar los contenidos del modelo educativo en el aula. Se encuentra que durante este periodo surgieron dudas sobre la forma de implementar las innovaciones curriculares en el salón de clase, además, los maestros realizaron el curso seleccionando un grado al azar, es decir, sin certeza del grado que atenderían durante la fase de implementación. Existieron

problemas propios de la plataforma debido a su saturación, dificultando la carga digital de los productos señalados para cada actividad; en algunos casos el curso en línea y la acreditación de las evaluaciones docentes se llevaron a cabo al mismo tiempo, lo que originó una mayor carga laboral.

La ausencia de un acompañamiento personal ocasionó expresiones importantes respecto a la capacitación con la que contaban los docentes en el inicio de la fase de implementación. Una docente explica lo siguiente: “Todos estamos muy confundidos, hay muchas cosas que vamos aprendiendo sobre la marcha, que no entendemos cómo las vamos a estar realizando. No nos explicaron cómo aplicar las innovaciones, nosotros tuvimos que investigar y adaptarnos al cambio. No hubo una preparación adecuada antes de la implementación” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018). Otra maestra comenta: “El hecho de que no se nos expliquen los cambios con antelación causa problemas porque como docente sigues trabajando de una forma y la reforma establece cosas diferentes” (Miriam, entrevista, diciembre de 2018).

En la plataforma digital el docente selecciona el nivel educativo en el que se encuentra adscrito y posteriormente selecciona un grado para acreditar el curso, por consiguiente, cada grado contiene objetivos y actividades específicos; lo anterior constituye el segundo problema enfrentado durante la capacitación en línea. “Nos pidieron que hiciéramos un curso, el de los Aprendizajes clave, pero no nos dijeron: *haz el del grado que vas a tener*, en mi caso es sexto; o sea si tuvieran una mejor planeación, a mí me hubieran dicho: *el próximo ciclo vas a tener “N” grado, haz el curso de ese grado.*” (Elena, entrevista, diciembre de 2018). Los maestros que atienden los dos primeros grados de primaria (con los cuales inició la implementación en este nivel), mencionan que la asignación temprana de los grados hubiese ayudado en gran medida a su práctica durante la fase de implementación, además de resolver muchas dudas respecto a los contenidos del grado con el que trabajan actualmente.

El tercer problema es la saturación de la plataforma debido a la alta demanda a nivel nacional. La carga de productos por cada actividad era indispensable para obtener la acreditación del curso; la saturación de maestros ocasionó que tuvieran que acceder al sistema

en un horario de baja demanda: “No me gustó la plataforma. Tenía que entrar a las cinco de la mañana para subir mis productos y evidencias” (Fátima, entrevista, diciembre de 2018).

Es importante mencionar que el rendimiento de los docentes se vio afectado por dos razones: la necesidad de atender a las actividades señaladas en el curso, y la acreditación de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. Algunos docentes tuvieron que cumplir con ambas tareas a la par, por lo que su desempeño disminuyó considerablemente durante esta etapa: “En mi caso se juntó la evaluación de permanencia con el curso... También influyó la presión de los directores para entregar la constancia de acreditación del curso; en mi caso fueron tres noches sin dormir por estar haciendo los productos. Entonces, imagínate a los docentes cansados de las labores de todo el día, con la carga de las evaluaciones y el curso en línea ¿qué rendimiento podía dar?” (Miriam, entrevista, diciembre de 2018).

En suma, no se percibe una capacitación efectiva para implementar el modelo educativo como se espera. Esto ha originado que innovaciones como la autonomía curricular y la Educación Socioemocional sean implementadas en la premura.

Hasta el momento se han descrito las preocupaciones relacionadas con la actualización y capacitación ofrecidas por el curso en línea. En seguida, se abordarán los hallazgos encontrados respecto a las evaluaciones del Servicio Profesional Docente

Cuando se habla de las evaluaciones docentes se dan diferentes opiniones al respecto, generando un nivel de preocupación medio. Por un lado, existen casos en los que la evaluación es asimilada como parte del trabajo docente, un requisito indispensable en la mejora de la profesión docente: “Yo estoy acostumbrada a la evaluación... Primero fue el examen de oposición, después fue el diagnóstico y luego el de permanencia. Personalmente, sigo estudiando y preparándome. Uno tiene que estar preparado, porque al ser una reforma nueva tienes que estarte actualizando, tienes que conocerla para poderla trabajar” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018). Por otra parte, algunos maestros perciben que esto demerita su labor cuando de ello depende su permanencia.

Durante el diálogo con los maestros, es posible notar que la mayoría de ellos se resiste a algunos elementos de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente (i.e. evaluaciones de permanencia). Las principales razones son el aumento en la carga de trabajo,

la falta de tiempo para la preparación y el estudio, y la sensación de una desvalorización de la profesión docente:

“No es que no seas capaz y que no tengas la habilidad para poder hacer el examen, pero es que es mucho, es demasiado lo que te piden y aparte estás atemorizada a que, si no lo pasas, te van a poner a disposición y eso si es preocupante.” (María, entrevista, diciembre de 2018).

“Todo está administrado a los momentos de las administraciones, no a los tiempos reales del trabajo en el grupo.” (Jessica, entrevista, diciembre de 2018).

“Todo maestro tuvo que haber pasado por una normal o por lo menos 4 años de licenciatura o de carrera. Decirle a un maestro: *gracias, pero no aprobaste el examen*, no me parece justo.” (Fernanda, entrevista, diciembre de 2018).

“Yo no estoy en contra de ello, simplemente quiero que se nos otorgue una evaluación que nos permita observar el nivel en el que estamos, no tanto para ver si eres idóneo o si puedes continuar dando clases, que no dependa de eso la permanencia de un maestro. ¿Cuántos maestros no hay que se preparan y estudian para un examen, pero son fatales frente al grupo?... Me parece que se pone en evidencia al docente” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

En lo que concierne a esta investigación, se reconoce la valiosa aportación que tienen la actualización constante y las evaluaciones en el ejercicio de la práctica profesional docente para la mejora de la instrucción, esta última como medio para impulsar los aprendizajes de los niños y jóvenes.

En conclusión, los maestros no se muestran en contra de ambos procesos, por el contrario, expresan tener el interés de mejorar su intervención con miras a responder a las diversas demandas que se enfrentan día a día en la sociedad actual.

Las preocupaciones de los docentes tienen que ver con la dualidad de la excesiva carga de trabajo (dadas las demás actividades antes mencionadas como los clubes, la carga administrativa, etcétera), y el tiempo que se debe destinar a la preparación y el estudio que requiere la acreditación de las evaluaciones. A partir de los hallazgos obtenidos se considera importante que toda evaluación reconozca “la complejidad de la docencia para no incurrir en

el gran riesgo que asumen los programas de evaluación, que, al no honrarla como tal, resultan ser dañinos para la enseñanza.” (Stake, 2008, citado en Cordero, *et al.*, 2013, p. 17).

Medios para llevar a cabo la práctica docente

La implementación del Modelo Educativo requiere un cambio en las prácticas de enseñanza que el maestro emplea con sus alumnos por lo que frecuentemente se buscan nuevas formas de abordar los contenidos del programa, así como material didáctico que responda a las características de los alumnos (i.e. estilos de aprendizaje, intereses, necesidades, etcétera), sin olvidar los objetivos de los planes y programas de estudio. En los *Aprendizajes Clave* se expresa que “la presencia de materiales educativos de calidad y su uso en las escuelas son factores determinantes para la buena gestión del currículo y para apoyar la transformación de la práctica pedagógica de los docentes en servicio.” (SEP, 2017a, p. 125).

Se entiende por *medios* al conjunto de materiales educativos (i.e. pizarrón, computadora, proyector, bocinas, libros, posters, láminas, etcétera), así como el mobiliario y la infraestructura necesarios para que el docente pueda planificar y llevar a cabo su intervención en condiciones óptimas. Con base en los datos obtenidos en esta subcategoría, se identifican dos escenarios: carencia de recursos económicos y materiales; maestros que tienen a su alcance los medios necesarios para enseñar (solventados por ellos o por la escuela).

Los maestros que se encuentran altamente preocupados expresan que las principales limitaciones que enfrentan se dan a partir de las carencias de la escuela donde trabajan. Durante las visitas realizadas, es posible percatarse de lo siguiente: equipo de cómputo obsoleto; equipo de video y sonido limitado (proyectores y bocinas); mobiliario descuidado, en algunos casos, aquél que no puede ser utilizado se almacena en aulas que fungen como bodegas (i.e. laboratorio de cómputo). Al respecto, una docente menciona el valor que tienen los medios en la puesta en marcha del modelo educativo: “Voy a hablar sobre los materiales. El modelo educativo señala que se debe contar con diversas herramientas didácticas, pero en sí, nosotros no podemos tener al cien por ciento todos esos recursos. Nosotros no vamos a lograr una sesión que alcance el propósito establecido en su totalidad, entonces en ese aspecto nos vamos a quedar a medias.” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

Mencionan que los alumnos muestran mayor interés por las TIC, sin embargo, la falta del equipo de cómputo y de video limita a los docentes en el diseño y planificación de clases dinámicas: “A mí me gusta trabajar en el aula de computación, pero sólo sirven tres computadoras, entonces tú dices: *bueno ahí están, pero de qué sirven si no las podemos usar, y nada más hay dos proyectores.*” (Olivia, entrevista, diciembre de 2018). A pesar de que se han realizado solicitudes de material a través de los directores y otras instancias, los recursos no han llegado a las escuelas: “Yo creo que todos los salones deben de tener su proyector, su pizarrón interactivo y otros materiales que nos ayuden a mejorar la práctica docente. Nos dieron una lista muy bonita, nos dijeron: *escojan todos los materiales que van a ocupar, encargamos tangram, geoplanos, etcétera, y con base a eso hicimos nuestra planeación. Desgraciadamente no nos han llegado*” (María, entrevista, diciembre de 2018).

Algunas de las innovaciones curriculares más importantes, como ya se mencionó previamente, se dan en la Autonomía Curricular, la cual requiere que el docente conforme de principio a fin el club o taller que imparte. Respecto a las limitaciones que se dan en este ámbito, los docentes comentan que la selección de los espacios curriculares, así como la planificación y puesta en marcha de los clubes, se convierte en una tarea aún más difícil cuando se carece de los medios fundamentales para conformar la oferta curricular: “No ha habido alguien que nos otorgue materiales. En mi club, yo he gestionado todo; hice una solicitud en *Los cuartos* para que los niños fueran a un campamento, todo fue gestionado y otorgado por fuera, no precisamente por la escuela o el gobierno. No nos han dado nada” (Laura, entrevista, enero de 2019).

La falta de ciertos medios para trabajar en el aula conduce a algunos maestros a solventar los materiales por su cuenta, lo cual puede ayudar a reducir o mediar sus preocupaciones: “En lo particular no me siento preocupada porque tengo todos mis materiales en el salón a excepción del cañón, pero tengo mis bocinas, mi fotocopidora, etcétera Es mi gasto, lo único que tomo de aquí es el cañón para poner videos o películas. Mis materiales los compro cada año: hojas, pinturas, etcétera” (Laura, entrevista, enero de 2019).

En las escuelas donde sí se cuenta con el material educativo necesario se observan mejores condiciones en cuanto a infraestructura y mobiliario, además, los docentes disponen

de los materiales físicos esenciales para brindar una mejor clase a sus alumnos. Los padres de familia también muestran disposición hacia la colaboración cuando se percibe alguna necesidad de materiales educativos; no obstante, los maestros recalcan que los insumos deben ser provistos por las autoridades educativas, ya que los padres de familia pueden hacerlo sólo en algunas ocasiones: “Cuando les pedimos ayuda a los papás con algún material, inmediatamente nos lo dan, pero siempre tiene que estar costeadó por ellos. Se supone que la educación es integral. Debemos contar con el apoyo y la participación de nuestras autoridades.” (Susana, entrevista, diciembre de 2018).

Si bien existen limitaciones en la puesta en marcha del Modelo Educativo, los maestros también reconocen que una de las ventajas de éste es la promoción de la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, de manera que monitoreen su progreso, lo mejoren y lo corrijan, de ser necesario; por consiguiente, los principales cambios que se realizan en la práctica docente tienen como punto de partida a los estudiantes.

Dentro del trabajo del maestro se incluye la búsqueda y/o elaboración de materiales que promuevan un ambiente dinámico en el aula, de igual manera, la integración de las TIC en la enseñanza, promueve en gran medida el aprendizaje de los alumnos. Dado lo anterior, se observa que los docentes muestran disposición por la búsqueda y aplicación de estrategias de enseñanza que les permitan impulsar el aprendizaje de los alumnos, de forma tal que sean capaces de responder a diversas situaciones en su entorno. Para que un docente pueda realizar lo antes expuesto, es deseable que cuente con los medios que le permitan ofrecer una instrucción integral.

5.3. Otras razones de las preocupaciones docentes

El estudio presentado da cuenta de las preocupaciones docentes más relevantes frente a las innovaciones curriculares del ME. Las razones que las originan pueden ser diferentes dependiendo de las condiciones en las que trabajan los maestros (i.e. el tipo de contexto social; disponibilidad de materiales educativos en la escuela; etcétera).

En este apartado se abordan otras razones por las cuales los docentes muestran tener preocupaciones respecto a la implementación de la dimensión curricular del ME:

- Formación docente inicial y continua.
- Uso de las TIC en relación con estrategias y enfoques de enseñanza.
- La información que los maestros recibieron sobre la reforma y los cambios en el currículo, y el entendimiento de los docentes al respecto.

La formación docente inicial y la continua pueden influir en la medida en que el docente se sienta preparado para llevar a cabo las innovaciones curriculares.

En primer lugar, “a los cuatro años de permanencia en la carrera se le ha considerado como el inicio de la formación inicial en la docencia” (Imbernon, 1989, citado en Ventura, F., 2017, p. 2). Durante la formación inicial docente se construyen los cimientos para ejercer la profesión, en este sentido, las escuelas normales han sido, por muchos años, las principales instituciones formadoras de docentes; no obstante, otras instituciones de educación superior han adquirido una participación mayor en la formación inicial docente debido a la ampliación de la cobertura educativa en la Educación Básica, entre otros factores (Cañedo, *et al.*, 2017).

Como parte de la reforma educativa, el INEE emitió en el 2015 las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, cuyos objetivos son:

“... contribuir a que las autoridades educativas tomen decisiones tendientes a mejorar la formación inicial de los docentes con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades de quienes ingresan al SPD; y generar nuevas dinámicas de trabajo académico, social e institucional para que la formación inicial de docentes se convierta en una prioridad de la política educativa nacional, y esta profesión se revalore y alcance un amplio reconocimiento social.” (INEE, 2015, citado en Cañedo, *et al.*, 2017, p. 3).

No obstante, aún no se ha establecido una reforma de la educación normal. Existe un desfase entre los planes de estudio de las escuelas normales y los que están vigentes en las escuelas de Educación Básica, en consecuencia, los alumnos normalistas se enfrentan a una realidad distinta durante las jornadas de observación y práctica docente (Cañedo, *et al.*, 2017), donde visitan diferentes escuelas y realizan sus primeras intervenciones frente a un grupo de alumnos.

Al respecto de la formación inicial otorgada por el cuerpo docente de las escuelas normales, los maestros que tienen menos de cinco años en el Servicio Profesional Docente (SPD) expresan una valoración positiva hacia la enseñanza recibida de algunos docentes de la escuela normal. Durante los cuatro años de carrera normalista, los sujetos participantes comentan que realizaban cambios constantes a su práctica con el fin de responder a las características de las escuelas primarias; esto a través del *ensayo y error* que se da lugar durante las jornadas de observación y práctica docente, así como la constante observación y retroalimentación brindada por el titular del grupo (de la escuela que se visita) y el tutor del docente normalista. De igual manera, expresan que adquirieron aprendizajes importantes sobre el ME durante su formación inicial, los cuales fueron promovidos por algunos maestros para otorgar las herramientas necesarias que permitieran atender a las innovaciones curriculares de la reforma; es importante señalar que lo anterior no tuvo su origen en una política generalizada, sino que fue parte de una iniciativa personal.

Una vez concluidos los cuatro años de permanencia en la escuela normal, se da paso a la formación continua, la cual es definida como “una actualización de los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico que mencionan los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la actividad profesional.” (Vezub, 2005, citado en Hernández, S., 2015, p. 5). Considera a la práctica docente como un medio de formación “ya que, a lo largo de los años de servicio, el docente adecuará sus habilidades pedagógicas, perfeccionará su estilo de docencia y se actualizará constantemente.” (Imbernon, 1989, citado en Ventura, F., 2017, p.2). En esta etapa los docentes aplican las herramientas que recibieron para favorecer los aprendizajes, “que van desde la planeación didáctica, la organización del trabajo cotidiano, la atención a la diversidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, además del proceso de evaluación.” (Ventura, F., 2017, p. 6).

La formación continua comprende la actualización y la capacitación. La primera se refiere a “la incorporación de elementos teóricos, metodológicos, disciplinares e instrumentales que aparecen junto con las nuevas tendencias educativas” (SNFCSP, 2018, citado en Hernández, 2015, p. 5); la segunda “se encamina al uso eficiente de las innovaciones del sistema educativo, es un proceso que se vincula más al desarrollo de

herramientas para el trabajo en el aula y que tiene que ver más con aspectos típicos de la mecanización” (idem).

En este estudio, los maestros participantes expresaron tener dificultades para empatar la implementación de las innovaciones curriculares con la formación continua. Para los docentes, la etapa de transición implicó el cambio de una forma de trabajo establecida a una nueva, la cual, en la mayoría de los casos, fue percibida como una imposición de los niveles más altos del sistema educativo. Además, se reiteran las limitaciones que tuvo el curso en línea para que los maestros pudieran entender los cambios.

Con base en los hallazgos obtenidos, se puede decir que un desafío para los maestros es que no tienen tiempo contratado para el trabajo “extra”, es decir, una parte importante de las actividades sobrepasa el horario que laboran en la escuela. Los sujetos mencionaron que aprovechan el tiempo para cumplir con diversas tareas (i.e. reportes de evaluación, el trabajo administrativo, la planeación de clase, entre otras), además, mencionan que son convocados para asistir a cursos en “contra horario”, es decir, el maestro debe presentarse a las capacitaciones sin que ello afecte su trabajo en la escuela, por lo que asiste a cursos matutinos o vespertinos, según el horario en que trabaje. En suma, sienten que es poco el tiempo que se emplea en actividades recreativas y de descanso.

Al respecto, Terhart, E., (2016) señala que, conforme se incluyen nuevas actividades y tareas, los maestros sienten que pierden el control sobre su labor docente, como resultado enfrentan la sobrecarga, la falta de tiempo libre, el estrés y el desgaste. Algunos de los maestros participantes en esta investigación ya han experimentado diferentes cambios, por consecuente, manifestaron resistencias y cuestionaron su temporalidad.

Siguiendo con las líneas de indagación mencionadas al inicio del capítulo, las TIC representan una herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La disponibilidad de este recurso en las escuelas puede influir en la forma en que los maestros incorporen las innovaciones curriculares en el aula.

Coll (2009) señala que en la incorporación de las TIC a la enseñanza se pueden observar dos casos: la frecuencia en el uso y el tipo de uso que el maestro le otorga. En el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primer caso, el uso de las TIC se relaciona con las limitaciones en el dominio que el docente muestra o que percibe en sí mismo, así como la formación técnica y pedagógica que ha recibido. En el segundo caso, los maestros hacen uso de las tecnologías con base en sus concepciones de enseñanza y en su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista” tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.” (Coll, 2009, p. 117).

Los *Aprendizajes clave* señalan que el maestro debe aprovechar las herramientas disponibles para potenciar el trabajo colaborativo y vincularlo con la realidad local. En este estudio se pueden observar algunas expresiones de las docentes relacionadas con el uso de las TIC como parte de las estrategias y enfoques de enseñanza. Un número considerable de los sujetos participantes mencionan que no incluyen las TIC a su práctica docente por dos razones: los recursos tecnológicos disponibles se encuentran obsoletos, o bien, no saben utilizarlos adecuadamente.

Las limitaciones que se presentan en algunas zonas no deben ser obstáculo para utilizar diferentes materiales educativos, entre ellos las TIC; en tanto que en las escuelas donde existan las condiciones para impulsar el aprendizaje por medio de estos recursos, es fundamental hacerlo. También es importante que los maestros se capaciten en el uso de las TIC para que desarrollen una competencia esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, de otra forma, un maestro que no maneja las tecnologías de la información y la comunicación está en desventaja en relación con sus alumnos. La capacitación docente es necesaria para promover el uso correcto y creativo de las TIC en relación con los contenidos que se abordan en clase (Olvera, 2013).

En este estudio, algunos docentes emplearon sus propios recursos (laptops, grabadoras, etcétera) para complementar su enseñanza y potencializar el aprendizaje de los alumnos. Ellos mencionan que las TIC les resultan de gran utilidad en la planeación de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contenidos y el trabajo cotidiano con los alumnos, lo que les permite emplear diversas actividades que impulsan el aprendizaje. El maestro y los alumnos usan la tecnología para realizar actividades grupales, usualmente mediante una computadora y un proyector; esto es lo que se define como un modelo de uso de interacción mediada (SEP, 2017a). Mediante este tipo de actividades “se abren oportunidades para buscar, seleccionar, evaluar, clasificar e interpretar información; presentar información multimedia; comunicarse; interactuar con otros; representar información; crear productos; y evaluar conocimientos y habilidades de los alumnos.” (SEP, 2017a, p. 130).

El uso de las TIC se ha vuelto un tema especialmente relevante como parte de la formación de los alumnos. El uso de diferentes tecnologías debe relacionarse con las características culturales y sociales en que se encuentran inmersas las escuelas, además, son una pieza fundamental en la adquisición de competencias y habilidades que permitan a los alumnos insertarse, a futuro, en el mercado laboral.

La información que los maestros reciben sobre la reforma y la manera en que entienden los cambios constituyen el tercer factor que puede generar diferentes niveles de preocupación. Como parte del proceso de actualización, además de los cursos en línea, se divulgó información relevante sobre el ME y sus componentes; los docentes, así como el público en general, tuvieron la oportunidad de acceder a ello a través de diferentes medios (medios de comunicación, redes sociales, portales oficiales, etcétera). Si bien el acompañamiento presencial es importante en la comprensión de los cambios que se desprenden de una reforma, también es relevante el interés e iniciativa que tenga el docente para indagar sobre el tema. Existen diferentes percepciones sobre las innovaciones curriculares del ME: algunos se apropian de los cambios y transforman su práctica docente porque reconocen las aportaciones de la reforma para elevar la calidad de la educación; mientras que otros no observan contribuciones significativas, por lo que no hacen cambios sustanciales a su práctica.

En el primer caso, se encuentra que los docentes se informaron sobre las nuevas propuestas educativas, lo que les permitió entender mejor las implicaciones que éstas tendrían en su trabajo al momento de implementarlas en el aula, además, facilitó la incorporación de nuevas estrategias y enfoques de enseñanza. En el segundo, no se indagó a profundidad sobre

los cambios del currículo, por lo tanto, la puesta en marcha de las innovaciones se vio limitada a las prácticas que los maestros ya habían empleado a lo largo de su profesión, y a un trabajo mecánico en el que se atienden las orientaciones didácticas del ME sin que se puedan comprender del todo.

Hay una gran área de oportunidad en la búsqueda y consulta de los cambios que se derivan de una reforma. Si bien es responsabilidad de las autoridades educativas ofrecer cursos y capacitación a los docentes, también es importante que sean ellos quienes se informen de los cambios futuros. De igual manera, existe una falta de entendimiento sobre la naturaleza de las propuestas educativas. Comúnmente, los docentes tienen dificultad para observar las características pedagógicas de las innovaciones curriculares, aunque hayan sido diseñadas para tal propósito (Fullan, M., 2001). Cuando los maestros no visualizan una aportación educativa que sea congruente con sus estilos de enseñanza, priorizan otro tipo de estrategias que les han funcionado, aunque esto no significa que sean pertinentes para alcanzar los objetivos de la reforma.

El grado en que los maestros experimenten una congruencia entre sus prácticas profesionales y la reforma, da una primera visión de qué tan probable es que reciban positiva o negativamente el cambio (Saunders, R., 2013), esto puede influir en la iniciativa del docente para indagar sobre las principales innovaciones curriculares. Además, la práctica docente está estrechamente relacionada con las nociones que tengan los maestros sobre su propia eficacia e identidad profesional, en otras palabras, las reformas están sujetas a la interpretación (y reinterpretación) por parte de los maestros. Para ellos, la intensificación del trabajo promueve expresiones negativas hacia la reforma porque se percibe que el papel del docente pierde significación y se sustituye por actividades obligatorias que, para los docentes, no tienen un valor educacional (Saunders, R., 2013).

Capítulo 6. Discusión de resultados

A partir de los datos obtenidos en la fase extensiva (cuestionario) y del análisis de la información de la fase intensiva (entrevistas), surge un cuestionamiento importante sobre el cual vale la pena reflexionar: ¿Las preocupaciones de los maestros se deben a la influencia que los factores externos puede tener en la implementación del currículo o a la propia capacidad y preparación profesional del maestro?

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos en articulación con otras investigaciones que aportan elementos fundamentales para la reflexión. La discusión de los resultados se lleva a cabo contrastando los rasgos de una reforma y las características de la escuela y sus docentes.

A lo largo de este documento se hizo referencia a las expresiones que se generaron durante la adopción de nuevas formas de trabajo, esto a través de la descripción y abordaje de la *preocupación* y del análisis de los resultados obtenidos. Si bien se encuentran preocupaciones relevantes en la preparación que el docente observa en sí mismo para aplicar las propuestas de cambio en el aula, se esperaba, de cierto modo, que éstas fuesen las más importantes por las dudas e inquietudes que un sujeto puede tener cuando se adoptan nuevas formas de trabajo. En contraste, incluso en la categoría sobre la percepción del docente sobre sí mismo, se encontró que las preocupaciones docentes se deben, mayormente, a factores externos.

En la categoría sobre la percepción de los docentes sobre sí mismos, en la administración del currículo, los maestros percibieron que el curso en línea fue insuficiente para que logaran un completo entendimiento de las innovaciones curriculares, además del aumento en el trabajo administrativo, lo cual, en sus palabras, obstaculizó el estudio de las innovaciones curriculares para su posterior implementación en el aula. Sobre la Educación Socioemocional, los docentes expresan sentirse preocupados por la existencia de algunos conflictos sociales y el núcleo familiar en que viven los alumnos (destacando la poca participación y compromiso de los padres en la escuela), percibiéndolos como factores que pueden afectar el desempeño del alumno y, consecuentemente, al logro de los objetivos de la asignatura. En esta área se encontró una estrecha relación con el contexto social donde se localizan las escuelas (comparativo entre las escuelas A y B con F).

En cuanto a la Autonomía Curricular, mencionan que no cuentan con los materiales educativos suficientes para ofertar ciertos clubes, o bien, perciben que esta tarea debe ser conferida a un maestro especializado.

Wexler (2002) apunta dos situaciones de conflicto para los maestros cuando se implementa una reforma educativa. La primera se refiere a los cambios en el trabajo docente que pueden entrar en conflicto con las concepciones profesionales y prácticas diarias de los

maestros; la segunda es la cantidad de tiempo y energía que una reforma requiere, así como el impacto que tenga en los docentes (en sus emociones, opiniones, etc.) (citado en Van Veen, K. y Slegers, P., 2006, p. 85)

Existe un discurso recurrente sobre la “excesiva” carga de trabajo administrativo que exige a los maestros el empleo de tiempo extra, fuera de su horario laboral. De acuerdo con Kuen K., y Lok, T., (2016), la principal prioridad de los maestros es la formación integral de los alumnos, por consecuente, los cambios que introducen las reformas son vistos como un elemento que restringe esa labor y se sustituye por actividades poco significativas para los docentes. Es frecuente que los maestros no perciban un aporte sustancial a su labor docente, consecuentemente, enfrentan la carga de trabajo en conjunto con otros factores como la falta de tiempo para otro tipo de actividades (i.e. recreativas), el estrés y el síndrome de *Burn Out* (ídem).

Cuando se implementan los cambios de una reforma, además de aprender los nuevos contenidos del currículo también se deben atender a las diferentes formas de construir el conocimiento. Los maestros se encuentran en conflicto porque no pueden organizar sus actividades y aprender los programas de estudio fuera de la escuela porque también deben cumplir con actividades administrativas, lo cual resta una cantidad considerable de tiempo (Kuen K., y Lok, T., , 2016). En este estudio, los maestros mencionan que no lograron una entera comprensión del currículo por la poca información que recibieron. Por otro lado, considerando que los mecanismos de actualización no resolvieron muchas de las dudas sobre el currículo, vale la pena preguntarse en qué nivel los maestros tuvieron la iniciativa de indagar e informarse sobre las diferentes propuestas de cambio curriculares.

Otra área de preocupación es la falta de materiales educativos, percibida como un obstáculo para la ejecución de diferentes actividades, sobre todo en la Autonomía Curricular. Con sustento en la literatura, la falta de ciertos materiales en las escuelas es un tema recurrente entre los docentes, y cobra especial relevancia en el contexto de reforma. Osorio, R. y Pech, S. (2007) mencionan que en las preocupaciones sobre este ámbito se inscribe la necesidad de contar con aulas que sean adecuadas al número de alumnos; contar con el mobiliario adecuado, así como de material didáctico utilizado, acorde con los nuevos programas; asimismo, existe la necesidad de incrementar el número de computadoras (o bien,

actualizarlas). Por su parte, Cachón-Mediana, C. (2014) recupera que una parte de las preocupaciones docentes sobre el material educativo se debe a la escasez que tienen algunas escuelas en ciertos recursos didácticos, sobre todo en contextos socioeconómicos bajos, lo cual es materia de discusión al hacer un comparativo entre planteles.

A partir del análisis hecho en este capítulo, se puede decir que los docentes se encontraban mayormente preocupados por otros factores que por sí mismos, es decir, perciben una fuerte influencia de los factores externos en la implementación del currículo, en lugar de su propia capacidad para hacerlo.

Al analizar las preocupaciones mencionadas por los docentes en este estudio, se encuentra que éstas, en general, se pueden agrupar en dos tipos. Las del primer tipo abarcan las preocupaciones que se atribuyen a la dimensión curricular del ME y se relacionan con la preparación del docente para implementar los cambios, como es el caso de la selección y organización del espacio lectivo para los clubes de la Autonomía Curricular, así como de la planificación y evaluación de los contenidos que los conformen, entre otros ejemplos. Las del segundo tipo son aquellas preocupaciones “históricas”, es decir, ya se han expresado entre los docentes con el paso de los años y tienen que ver con la puesta en marcha de un cambio y el trabajo que ello implica, como los mecanismos de actualización y evaluación docente; la insuficiencia en materiales educativos en las escuelas; y la brecha en la relación entre padres y maestros, estrechamente relacionada con los problemas del contexto social de algunas zonas.

Cuando un cambio incide en la práctica docente, siempre existen reacciones por parte de los docentes cuando perciben que sus orientaciones profesionales y estilos de enseñanza deben reemplazarse. Terhart, E., (2013) encuentra seis argumentos en el discurso de los docentes que hacen referencia a la influencia de otros factores ajenos a su labor: la falta de tiempo para cumplir con actividades extras; no sólo se trata de cambiar su práctica docente, la existencia de otros factores también tienen un papel importante en la educación (i.e. sociedad); la poca aportación y temporalidad que se percibe en las reformas comparados con la considerable cantidad de tiempo y esfuerzo que se emplea para implementarlas; el origen político de las reformas ocasiona que existan dos “mundos”, donde la escuela es aquel con una forma de organización y trabajo distintos, por consiguiente, las propuestas educativas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pueden no funcionar en la práctica docente; los cambios pierden significación para los maestros con una larga trayectoria docente, dejando la tarea de implementarlos a los colegas más jóvenes; no se observa un beneficio o aportación al trabajo docente.

Cuando se da paso a una reforma, se espera que los maestros logren trabajar colaborativamente con sus colegas como una solución a las dificultades que puedan tener en implementación de los cambios, asimismo, se presenta como una vía para encontrar incentivos significativos que los lleven a cambiar su práctica individual, así como a pensar en la proyección de las innovaciones a lo largo de todo el ciclo escolar.

Diferentes investigadores han encontrado que la disposición de los maestros ante diferentes actividades está relacionada con su compromiso con la escuela; la satisfacción con su trabajo; su crecimiento profesional; y el nivel en que se logre la implementación de las innovaciones educativas (Reyes, 2000, Smylie *et al*, 1996, Clement, J. y Staessens, 1993, Bachard *et al*, 1990, van den Berg, R., y Ros, A., y Slegers, 1996, citado en Terhart, E., 2016, p. 107). Las percepciones y actitudes de los maestros son fuertemente determinadas por el entorno social en que se vean inmersos; en este sentido, la combinación de diferentes elementos como las concepciones del docente sobre cómo debe ejercer su profesión, la organización escolar y los antecedentes del maestro en reformas anteriores cobran especial relevancia durante la implementación de un cambio (Rosenholtz and Kleinsasser, 1993, citado en Terhart, E., 2016, p. 107).

La escuela tiene una forma de organización específica, acordada por las personas que ahí trabajan, también se encuentra, con sustento en otras investigaciones, que desde la formación docente se transmite una representación del maestro como el principal actor en la educación. Esto resulta en concepciones fuertemente arraigadas sobre el papel que funge en la enseñanza y el aprendizaje, construidas desde su formación inicial, hasta la socialización e intercambio de experiencias, pensamientos y percepciones con otros colegas en la escuela, que es, al mismo tiempo, el lugar donde pasan su jornada laboral.

Para finalizar, se encuentra que el trabajo dentro del aula se concibe como una propiedad individual, especialmente cuidada por los maestros. Es importante que se promueva entre los maestros un ejercicio de reflexión que permita, a través de una perspectiva crítica, advertir inconsistencias en su trabajo.



Capítulo 7. Conclusiones

En este último capítulo se da cuenta de hallazgos importantes en relación con el abordaje de la preocupación como objeto de estudio, la consecución de los objetivos establecidos y los resultados obtenidos.

Un primer hallazgo es el abordaje de la *preocupación* como un concepto potencial en la descripción de las diferentes expresiones de los docentes ante la reforma, para ello fue necesario reunir información teórica y empírica que diera cuenta de las preocupaciones en los docentes en este contexto. La literatura demuestra que los efectos de las reformas han sido abordados través de las expresiones que constituyen a la *preocupación* (Anderson, S. 1997; van den Berg, R. & Ros, A., 1999; Hargreaves, A., 2005; Van Veen, K., y Sleegers, P., 2006; Osorio, R. y Pech, S., 2007; Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007) Kuen K., y Lok, T., 2016).

Es importante señalar la aportación del estudio realizado por Osorio, R. y Pech, S. en la definición y abordaje del concepto de *preocupación*, asimismo, fue uno de los medios para identificar otros referentes como el de Anderson, S. (1997) que describe el modelo CBAM, y Hall, G., Newlove, B., George, A., Ruhterford, W. y Hord, S. (1991) quienes describen, con base en el *Stages of Concern (SoC) questionnaire* del CBAM, un instrumento refinado para identificar las etapas de preocupación frente a los cambios.

Otro hallazgo es la descripción de las preocupaciones de los maestros asociadas a las propuestas de cambio curriculares del Modelo Educativo. Para ello se analizaron los cambios en el currículo que se enmarcan en el ME, los cuales se expresan como *innovaciones curriculares*, posteriormente se rescataron aquellas que tuvieran una estrecha relación con la práctica docente, originando las tres principales innovaciones descritas en este estudio: la reducción de bloques y las orientaciones didácticas, la adición de la Educación Socioemocional y la Autonomía Curricular.

En la identificación de las áreas de preocupación de los docentes, éstas se mencionan por categorías en los siguientes párrafos.

En la categoría de la *percepción docente sobre sí mismo frente al currículo 2017*, se encuentra que sus preocupaciones se relacionan con las tres innovaciones curriculares

previamente identificadas, debido a que influyen directamente en el trabajo cotidiano de los maestros. Primero, la administración del currículo requirió modificar la dosificación de los contenidos en trimestres con base en las Orientaciones didácticas, además de emplear nuevos formatos de evaluación sobre los cuales no se tenía un conocimiento previo. Segundo, abordar la Educación Socioemocional fue materia de preocupación por la influencia de ciertos factores que pueden incidir en el desarrollo de habilidades específicas en la gestión y control de las emociones, lo cual se percibió como un obstáculo en el logro de los objetivos del currículo. Tercero, la Autonomía Curricular demandó la selección, organización y planificación de cada uno de los clubes que conformaron la oferta de cada escuela, esto también fue percibido como un aumento de trabajo en las actividades de planeación y evaluación.

En cuanto a la categoría *percepción docente sobre el papel de otros factores en la implementación del currículo 2017* se encuentran altos niveles de preocupación respecto al contexto social y a las actitudes que muestran los padres hacia la escuela, ya que la mayoría de los participantes trabaja en zonas con problemas sociales que afectan el desempeño académico de los alumnos, asimismo, es en estas zonas donde se presentan conflictos en el núcleo familiar.

En relación con estos hallazgos, se encuentra que la razón por la cual existió polémica entre los maestros se debió a que gran parte de las innovaciones curriculares no se entendieron del todo. En la implementación de los cambios, de acuerdo a Ezpeleta, J. (2004), no existe una “relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su *ejecución* por los agentes encargados de prestar los servicios educativos” (p. 405). Desde que los cambios son formulados en los niveles más altos del sistema educativo hasta su implantación en las escuelas se van dando transformaciones, no obstante, su naturaleza cambia cuando se da paso a su ejecución en el aula (ídem).

Cuando se da paso a una reforma, los maestros requieren tiempo para comprender los cambios y sus implicaciones. Su percepción sobre los cambios de una reforma se ve condicionada a la cantidad de trabajo que se invierta en ello (Ezpeleta, J., 2004). Beckhard (1969) propuso una fórmula para explicar la resistencia de los maestros cuando la implementación de un cambio está por iniciarse (citado en Terhart, E., 2013, p. 489). La

energy formula for change process es: $C = (a * b * d) > x$, donde C es la cantidad total de “energía” que el maestro tenga para enfrentar el cambio, a es el grado de desacuerdo con el escenario actual, b es la claridad sobre el objetivo, d representa los primeros pasos visibles para lograr el cambio que se quiere implementar, finalmente x es el “costo” emocional y material del cambio. La fórmula sugiere que C es suficiente si el producto de los tres factores (a , b y d) es mayor al costo material y emocional (ídem).

Aunado a lo anterior, es necesario apropiarse de los nuevos contenidos del currículo y, al mismo tiempo, atender a las diferentes formas de construir el conocimiento; ambas cosas son diferentes a las nociones que se construyen durante los años de formación docente y en la socialización profesional. La comprensión de estos elementos requiere, además de un esfuerzo individual y colectivo, de apoyos institucionales a la medida en que lo permita el contexto de trabajo, es decir, el horario de trabajo, las formas de actualización en servicio y el salario establecido (Ezpeleta, J., 2004).

La escuela, además de ser una organización pedagógica que responde a lógicas curriculares, es también una organización administrativa con formas de organización específicas, asimismo, es laboral porque integra a los maestros con una doble función de profesionales y asalariados, según las normas, las competencias y las jerarquías que caracterizan este espacio de trabajo. Las expresiones de los maestros relacionadas con otros factores externos como el contexto social, la tensa distancia entre docentes y padres de familia, la dependencia profesional de maestros y directores institucionalmente cultivada, entre otros son ejemplos de las condiciones en las cuales se da la puesta en marcha de un cambio (ídem).

7.1. Alcances y limitaciones

Este estudio toma un concepto poco abordado y se concluye, con base en la literatura consultada y los resultados obtenidos, que tiene el potencial para describir qué ocurre entre los maestros durante el contexto de cambio.

El estudio de Osorio, R. y Pech, S. (2007) fue un referente importante en el diseño del cuestionario que se planteó en un determinado momento para la identificación de las preocupaciones docentes frente a una reforma. Sin embargo, después de un análisis detallado sobre los componentes del instrumento, se identificaron algunos elementos que no podían ser aplicados en esta investigación, por consiguiente, se optó por diseñar un instrumento nuevo, resultado de las entrevistas piloto y de la identificación de las principales innovaciones curriculares.

El estudio de las preocupaciones a través de dos métodos permitió obtener información completa sobre el escenario en que se encontraban los maestros en el momento de la implementación del currículo. El cuestionario (fase extensiva) se aplicó a una muestra de ochenta docentes, cuyo objetivo fue identificar las áreas de preocupación sobre las percepciones respecto a su preparación para implementar los cambios y la influencia de otros factores, ajenos al docente. Por su parte, el objetivo de las entrevistas (fase intensiva) fue dialogar con grupo reducido de docentes para llegar a las razones de las preocupaciones indicadas en el cuestionario. Sin embargo, su aportación fue mayor ya que también se pudo conocer el origen de las mismas, así como las acciones que los maestros llevaron a cabo para mediar o reducir las inquietudes; asimismo, fue posible llegar a la conclusión de que las preocupaciones se deben, en su mayoría, a la influencia de los factores externos.

Con base en el trabajo realizado a lo largo de este estudio, se concluye que su aportación es metodológica ya que los elementos planteados pueden servir de referencia para el estudio de la *preocupación* en el futuro, además, se otorgan algunas pistas de las preocupaciones más relevantes frente a la reforma educativa.

Las preocupaciones descritas en este estudio se remiten a una población de ochenta maestros, es sustancial considerar la existencia en la diversidad de factores que pueden originar preocupaciones distintas a las mencionadas en esta investigación. Los participantes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertenecen a nueve escuelas adscritas a la URSE Pocitos del estado de Aguascalientes, existe la probabilidad de que las preocupaciones docentes sean aún más diversas si la población se ampliara, por ejemplo, a un nivel estatal. Un número mayor de docentes puede otorgar un abanico más amplio sobre las áreas de preocupación de los docentes y las razones que las fundamentan.

Aunado a lo anterior, la participación de otros actores (como el director, el supervisor y el Asesor Técnico Pedagógico) en el proceso educativo es igualmente relevante. En este sentido, vale la pena preguntarse ¿Qué le preocupa a estas figuras?

Cabe considerar que el cuestionario diseñado respondió, en su momento, al contexto de cambio en que se desarrolló este estudio. El trabajo de campo fue realizado entre Octubre del 2018 y Enero del 2019, periodo correspondiente a la primera fase de implementación del currículo 2016, por lo tanto, el cuestionario se compone de los elementos que se establecen como las principales innovaciones de la dimensión curricular del Modelo Educativo. Dado lo anterior, su aplicación en otro escenario de cambio es restringida.

7.2. Líneas de indagación

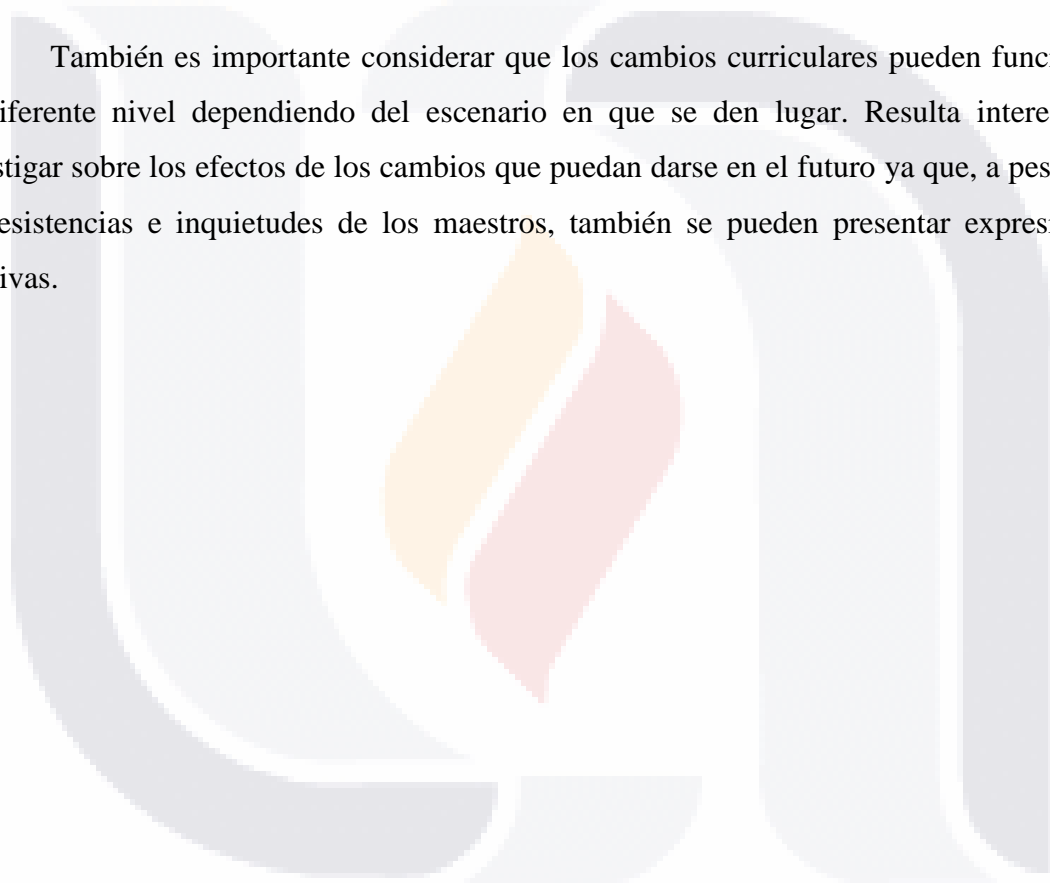
Como parte de las conclusiones de este estudio, en este apartado se enmarcan elementos que dan paso a investigación futura. Se retoman brevemente aspectos abordados en *Otras razones de las preocupaciones docentes* que pueden constituir líneas de indagación.

De acuerdo con los resultados de este estudio, se reitera la importancia de realizar investigación que retome a la *preocupación* como objeto de estudio. El concepto abordado demuestra ser relevante en la descripción de las expresiones frente a una situación de cambio. De igual manera, es importante considerar que las preocupaciones de otros actores, como los directores, pueden diferir de las que se expresen por los docentes, en este sentido, resulta interesante conocer cuáles son sus sentimientos, percepciones, pensamientos, entre otras expresiones que puedan constituir una preocupación.

Como parte de los factores que pueden originar preocupaciones ante un proceso de cambio, se consideran los siguientes elementos como posibles puntos de partida en la descripción del origen de las diferentes expresiones que pueden surgir en las escuelas al implementar nuevas propuestas educativas, sobre todo cuando se derivan de una reforma. La

formación docente, particularmente la que se otorga en las escuelas normales como principales formadoras de docentes, en la medida en que provea de herramientas (habilidades, competencias, etcétera) que sirvan para hacer frente a los requerimientos de una reforma; el dominio y uso de las TIC en el aula, así como de otros materiales educativos complementarios, como parte de las estrategias de enseñanza y medio para impulsar el aprendizaje; los mecanismos de actualización y la información que se reciba (o que el docente indague) sobre el cambio; la comprensión que se logre sobre los objetivos, componentes, implementación, entre otros.

También es importante considerar que los cambios curriculares pueden funcionar en diferente nivel dependiendo del escenario en que se den lugar. Resulta interesante investigar sobre los efectos de los cambios que puedan darse en el futuro ya que, a pesar de las resistencias e inquietudes de los maestros, también se pueden presentar expresiones positivas.



Referencias

- Anderson, S. (1997) Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry*. 27 (3) 331-367 USA: Blackwell.
- Carbonell, J., (Coord.) (1996). Las reformas educativas, en *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Clement, J., (2014) Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*. 34 (1) 39-51. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2013.813460>.
- Coronel, J. (1994) Un modelo para facilitar el cambio en la escuela: El modelo CBAM. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. XII (pp. 243-260) Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20435&dsID=modelo_facilitar.pdf
- Díaz, A. (Coord.) (2016), Reforma educativa, En *La Reforma Integral de la Educación Básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria*. (p. 17-39) México, D.F: IISUE educación.
- Díaz-Barriga, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. I (1) (p. 37-57) Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>
- Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(21) 403-424.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007) El cambio educativo: Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Fullan, M., (2001) *The New Meaning of Educational Change* New York: Teachers Colleague Press.
- Hargreaves, A. (2005) *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change*. Recuperado de: www.elsevier.com/locate/tate

- Hollingshead, B. (2009) The Concerns-Based Adoption Model: A Framework for Examining Implementation of a Character Education Program. *NASSP Bulletin*. 93 (3), 166-183.
- INEE (2018) Introducción. *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. 37-40. México.
- Kuen K., & Lok, T., (2016) Teachers' emotions in the context of education reform: labor process and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education* 38 (6) 841-855.
- Levin, B. (2008) An Agenda for Improving Teaching and Learning. *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. USA: Harvard Education Press
- López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>.
- Malone, H. (2016) Conclusión. Problemas, desafíos y lecciones de la reforma estructural. *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. 201-207 México: Fondo de Cultura Económica
- Martínez, F. (febrero del 2018) *Origen y estructura de los sistemas educativos*. [Diapositivas Power Point] Recuperado de: aulavirtual.uaa.mx
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F., y García, A. (2012). *Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo*. 15(1), 19-26.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42, 43-62. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422003>.
- Osorio, R. y Pech, S., (2007) Preocupaciones de los Profesores ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(3).

- Rondinelli, D; Middleton, J & Verspoor, A. (1990). *Planning Education Reforms in Developing Countries The Contingency Approach*. USA: Duke University Press
- Ruiz, G., (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1) 51-60.
- Saunders, R. (2013). The Role of Teacher Emotions in Change: Experiences, Patterns and Implications for Professional Development. *Journal of Educational Change* 14. 303–333.
- SEP (2017a) *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf. México.
- SEP (2017b) *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf, México.
- SEP (2017c) Lengua Materna. Español. *Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf.
- SEP (2017d) *Aprendizajes clave para la educación integral. 1º de primaria*. Recuperado de: <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>.
- Terhart, E., (2013) Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management* 33 (5) 486-500.
- UNESCO (2016) Calidad de la educación, innovación y mejora. En *Innovación educativa. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”* (pp. 9-17) Perú: CARTOLAN
- Van den Berg & Ros A. (1999) The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal* 36 (4) 879-906.

Van Veen, K., & Slegers, P., (2006) How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curricular Studies* 38 (1) 85-11.

Ventura, F. (2017) La formación docente bajo las condiciones de la reforma educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1643.pdf>.

Zorrilla, M. (2002) ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? *Calidad y Equidad en Educación*. 13 de junio de 2002. Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos. Ayotzinapa, Guerrero.



Otros documentos de interés consultados

Cachón-Mediana, C. (2014) *La Reforma Curricular en la Educación Primaria: Un estudio sobre su implementación en el estado de Yucatán*. (Tesis de doctorado).

Cañedo, C., Reyes, A., Chicharro, M., (2017) Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>.

CEE (2013) Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 43 (4) 135-141.

Cheung, D. (2002) Refining a stage model for studying teacher concerns about educational innovations. *Australian Journal of Education*. 46 (3) 305-322.

Creswell, J. (2012). Survey Designs. En *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (p. 375-404) USA: Pearson

Díaz, A. y Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 17-41.

González, L., Altamira, A., Velasco, E., González, M., López, H. y García, N. (2007). Autopercepciones de las competencias docentes en profesores universitarios. *Quehacer Científico en Chiapas* 1 (3) 13-25 Recuperado de: https://www.dgip.unach.mx/images/pdf-REVISTA-QUEHACERCIENTIFICO/QUEHACER-CIENTIFICO-2007-ener-jun/autopercepciones_de_las_competencias_docentes.pdf.

Guillén, F. (1994). *Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (137-148) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/255019.pdf>

Hall, G., Newlove, B., George, A., Ruhterford, W. y Hord, S. (1991) *Measuring change facilitator stages of concern. A manual for use of the CFSoc questionnaire*. USA: University of Northern Colorado. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED353307>.

- Hargreaves, A. & Fullan M. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrotu.
- Hernández, S. (2015) El significado de formación continua que tienen los profesores de educación primaria. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2891.pdf>.
- Kerlinger F. & Lee H. (2002) Investigación por encuesta. En *Investigación del comportamiento*. (p. 541-562) Chile: McGraw-Hill
- Loogma, K., Tafel-Viia, K. & Ükmarik, M. (2012) Conceptualising educational changes: A social innovation approach. *Journal of Educational Change*. 14 (3) 284-301.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2018). ¿Qué aprendizajes promueven las actividades de evaluación que proponemos a nuestros estudiantes? En *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. (p. 49-92) México: Magro Editores.
- SEP (2000) La estructura del Sistema Educativo Mexicano. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedume_x09_01.pdf
- Souto, X. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del proyecto. Gea-Clío y la didáctica de la geografía e historia. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 13, 55-80.
- Thornburg, D. & Mungai, A., (2011) Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Quantitative Research* 33 (5) 205-217

Anexos



Anexo 1



PREOCUPACIONES ANTE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO Cuestionario para docentes de Educación Primaria

Estimado maestro:

El presente cuestionario tiene la intención de conocer sus preocupaciones respecto a ciertos aspectos del nuevo modelo educativo, que se implementa a partir del presente ciclo escolar en las escuelas de educación obligatoria. En el estudio del que forma parte este cuestionario, se entiende que las **preocupaciones** están conformadas por un **conjunto** de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones, en este caso, frente al nuevo modelo educativo.

El cuestionario está integrado por cuatro partes, las dos primeras secciones representan aquello que puede ser materia de preocupación de los profesores: en la primera parte aparecen enunciados relativos a la preparación y/o formación necesaria para llevar a cabo diferentes actividades, lo cual puede ser materia de preocupación; en la segunda se encuentran los enunciados respecto a los factores externos (materiales, distintos apoyos) que se requieren para implementar el nuevo modelo educativo, que también pueden preocuparle. En la tercera parte se exponen enunciados sobre diferentes acciones que posiblemente contribuyan a reducir las preocupaciones de los profesores frente a la implementación del nuevo modelo educativo; finalmente, en la cuarta parte se piden algunos datos de identificación.

Agradeciendo su valiosa colaboración, se le solicita que responda con la mayor veracidad, conforme a su opinión, los enunciados presentados considerando que sus respuestas serán anónimas y utilizadas de forma confidencial para los fines de esta investigación.

Por favor, una vez que termine, revise que todos los enunciados tengan respuesta y entregue el instrumento al aplicador.

D) INSTRUCCIONES: A continuación, se presentan varios enunciados relacionados con la puesta en práctica de diferentes aspectos centrales del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria. Señale con una “X” la casilla que mejor refleje el **grado de preocupación** que usted tenga respecto a cada cuestión planteada en esta parte del cuestionario. Utilice bolígrafo (negro o azul).

PREPARACIÓN/FORMACIÓN DOCENTE	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
Abordar la educación socioemocional dada su adición al currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar actitudes, valores y habilidades específicas en los alumnos (a partir de la educación socioemocional).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener la preparación profesional para abordar contenidos de educación socioemocional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lograr que los alumnos desarrollen habilidades y estrategias (a partir de la educación socioemocional) para: <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="300 1060 779 1134">• La expresión, regulación y gestión de las emociones. <li data-bbox="300 1165 779 1239">• El reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional. <li data-bbox="300 1302 779 1375">• La tolerancia a la frustración y la templanza. <li data-bbox="300 1438 779 1512">• El fortalecimiento de la autoestima. <li data-bbox="300 1575 779 1648">• El desarrollo de la comunicación asertiva. <li data-bbox="300 1690 779 1764">• La participación en proyectos colectivos para el beneficio de la comunidad. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
Organizar y adaptar en sólo tres bloques los contenidos del programa y las formas de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lograr una secuencia adecuada de los contenidos a lo largo de cada trimestre (bloque).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener que adoptar diversas estrategias didácticas (diálogos, secuencias didácticas, trabajo por proyectos, debates, etc.) para alcanzar los objetivos del currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atender a la diversidad de intereses y necesidades de aprendizaje en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar una planeación que contribuya al logro de los Aprendizajes clave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar actividades que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementar estrategias de enseñanza innovadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prever, desde la planeación, el uso de estrategias de evaluación asociadas a los niveles de desempeño que se plantean en relación con los Aprendizajes clave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener que tomar decisiones sobre un porcentaje de los contenidos del programa en el marco de la Autonomía curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar los espacios curriculares con base en los cinco ámbitos de la Autonomía curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleccionar talleres/cursos que conformen la oferta curricular en la escuela y contribuyan efectivamente a la formación integral de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plantear las actividades que se propongan a los estudiantes en el marco de la Autonomía curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
Enfrentar la necesidad de una actualización constante en el uso de estrategias de enseñanza y materiales educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener un buen dominio de las TIC que permita la aplicación de dinámicas innovadoras en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar colaborativamente con los padres de familia para favorecer el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener un acercamiento directo con los padres de familia para prevenir o corregir situaciones problemáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acreditar las evaluaciones del Servicio Profesional Docente (SPD) debido a la exigencia de los criterios establecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar las etapas de evaluación: informes, proyectos de enseñanza, examen de conocimientos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener que destinar una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo a la acreditación de las evaluaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener que priorizar la acreditación de las evaluaciones en lugar de la práctica docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II) INSTRUCCIONES: A continuación, se presentan enunciados relacionados con los materiales y apoyos de distinto tipo necesarios para realizar las actividades procedentes del nuevo modelo educativo. Señale con una “X” la casilla que mejor refleje el **grado de preocupación** que usted tenga respecto a cada cuestión planteada en esta parte del cuestionario. Utilice bolígrafo (negro o azul).

FACTORES EXTERNOS	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
Obtener asesoría técnico-pedagógica para la implementación del nuevo modelo educativo: <ul style="list-style-type: none"> • Pronta y oportuna: en el momento en que se necesite. • Pertinente: cercana a sus intereses y necesidades. • Relevante: apegada a la mejora de la práctica docente. • Eficaz: útil para resolver problemas enfrentados. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contar con los materiales educativos necesarios para organizar y planear las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponer de un acceso completo a la tecnología en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contar con el apoyo de docentes y directivos de su escuela para el intercambio de: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para la secuenciación y planeación de los contenidos. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contar con el apoyo de los padres de familia para: <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el aprendizaje de los alumnos desde el hogar. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la asistencia de los alumnos. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No me preocupa	Me preocupa poco	Me preocupa	Me preocupa mucho
Trabajar con nuevos libros de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contar con una capacitación efectiva, resultado de los cursos en línea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener que llevar a cabo el trabajo docente considerando:				
<ul style="list-style-type: none"> • El contexto social en que se encuentra la escuela. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Los diversos problemas sociales que llegan a afectar la dinámica escolar. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • Los intereses de alumnos y padres de familia a partir del contexto social en el que viven. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abordar contenidos que resulten complejos/delicados debido al contexto en el que viven los alumnos (i.e. educación socioemocional).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III) INSTRUCCIONES: Lea los siguientes enunciados y **señale** con una “X” **solamente** aquellos que ha llevado a cabo. Utilice bolígrafo.

ACCIONES PARA REDUCIR/MEDIAR LAS PREOCUPACIONES:	Lo he realizado
Búsqueda, consulta y revisión de materiales de apoyo en línea o impresos expedidos por la SEP.	<input type="checkbox"/>
Búsqueda, consulta y revisión de materiales de apoyo provenientes de blogs, foros, redes sociales y otros (i.e. trípticos, videos, presentaciones de Power Point, etc.)	<input type="checkbox"/>
Consulta de Planes y Programas anteriores (i.e. 2011) para guiar el trabajo docente (planeación, secuencias didácticas, etc.)	<input type="checkbox"/>
Consulta de libros de texto anteriores (i.e. 2011) para el diseño de actividades educativas en el aula.	<input type="checkbox"/>
Participación en grupos de trabajo con colegas.	<input type="checkbox"/>
Diálogo con profesores sobre diversos aspectos del currículo.	<input type="checkbox"/>
Diálogo con el director y asesor técnico-pedagógico para resolver dudas e inquietudes.	<input type="checkbox"/>
Diálogo con padres de familia sobre aspectos relevantes del nuevo Modelo Educativo (i.e. bloques, asignaturas, evaluaciones, Aprendizajes clave, etc.)	<input type="checkbox"/>

Además de lo antes mencionado, ¿Qué es lo que más le preocupa de la reforma educativa?

III. INSTRUCCIONES: a continuación, complete los datos de identificación que se solicitan señalando con una X o redactando la información, según corresponda.

1. Edad: _____ años 2. Sexo: M F 3. Años de servicio como docente: _____

4. Grado y grupo que atiende actualmente:
Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto
Grupo "A" Grupo "B"

5. Turno: Matutino Vespertino Tiempo completo

6. ¿Participó en la fase de pilotaje del nuevo modelo educativo?
No Si

7. ¿Participó en el curso en línea *Aprendizajes Clave*?
No Si

8. **En caso de haber respondido SI a una o a ambas preguntas (6-7), ¿De qué manera considera que le fue de utilidad para llevar a cabo su labor docente en la fase de implementación?**

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Para más información: pau_romo@hotmail.com

Anexo 2

ENTREVISTA A DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) PREPARACIÓN/FORMACIÓN DOCENTE

- A partir de lo que ya conoce del NME, ¿qué opinión general tiene sobre éste?
Aspectos positivos y negativos.
 - Respecto a la práctica docente en el aula ¿Qué aspectos prioriza sobre las propuestas del NM?
- ¿Cómo se siente, hasta el momento, con la implementación del modelo? ¿A qué atribuye ese sentimiento? (sondear el factor grado de preparación, apoyo de otros)
 - En este momento ¿Cómo percibe su grado de dominio respecto a los planteamientos del nuevo modelo?
- ¿A qué se debe su preocupación respecto a la Educación Socioemocional?
- ¿Cuál ha sido su experiencia en la organización del trabajo docente, a partir de la reducción de bloques? (planeación, evaluación de alumnos, etc.)
 - ¿Cuál es su percepción (ventajas y desventajas para la planeación, la enseñanza, la evaluación) respecto a la flexibilidad que le otorga el nuevo modelo para elegir los contenidos y el momento oportuno para trabajarlos en el aula?
- ¿Cuál ha sido su experiencia al trabajar bajo los lineamientos de la Autonomía Curricular?
 - ¿Qué retos ha enfrentado hasta el momento? (Sondear si son retos a nivel escuela)
- ¿Qué le preocupa sobre las evaluaciones a docentes (SPD)?
 - ¿Influye? ¿De qué manera influye esto en su práctica docente?
- Desde su punto de vista ¿Qué necesita desarrollar un docente para implementar el modelo? (habilidades, competencias...)

B) FACTORES EXTERNOS

- ¿Cómo describe el apoyo recibido de su ATP (asesoría, acompañamiento, etcétera)?
- ¿Cómo describe el apoyo que recibe del director (a)? ¿y del supervisor?
- ¿Considera que tiene los recursos necesarios para trabajar bajo el nuevo currículo?
 - Respecto a los nuevos libros de texto, y otros materiales de apoyo ¿en qué medida le han sido de utilidad para lograr los objetivos planteados en el NM?
- ¿Cómo es la **comunicación** con los padres de familia? ¿Considera que son un apoyo para llevar a cabo las propuestas del NM?
- ¿Cómo influye el contexto social en el trabajo de clase?
 - ¿Qué retos ha enfrentado?
- ¿Qué aspectos del modelo le han obligado a trabajar de manera diferente respecto a la forma en que usualmente lleva a cabo su trabajo docente?
- ¿Percibe la posibilidad de que las dificultades enfrentadas hasta el momento permanezcan durante todo el ciclo escolar? ¿Cómo? ¿Por qué?
- En general, ¿Qué necesita para lograr los objetivos que se enmarcan en el NM? (más apoyo de padres, directores, etcétera; cursos presenciales; etc.)