**La Reforma Integral en Educación Básica y su interpretación en la asignatura de Matemáticas de segundo grado: un estudio de caso**

**Sergio Ríos Sánchez**

**Fernando Alvarado González**

*Universidad Pedagógica de Durango*

*Resumen*

Este trabajo trata sobre la interpretación que se le da a la Reforma Integral en Educación Básica (RIEB) a través de las categorías construídas en el análisis de caso de una maestra frente a grupo de segundo grado en una escuela primaria urbana, federalizada, ubicada en la ciudad de Durango, México. La información recogida a través de observaciones participantes de las clases de matemáticas y en entrevista a profundidad se analizó inductivamente para configurar categorías y se trianguló de manera múltiple. El análisis muestra las dificultades enfrentadas por la maestra al intentar introducir la metodología sugerida por la RIEB en su práctica docente.

*Palabras Clave*

Reforma, metodología, aprendizaje.

**Introducción**

Entre 2004 y 2006 se implementaron las reformas en la educación preescolar y la educación secundaria, quedando la primaria a la zaga de estos procesos. Con la finalidad de cerrar esta brecha, en 2009, de acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011), inicia el proceso de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyas acciones estaban encaminadas a: a) la articulación curricular entre los tres niveles educativos; b) la formación de profesores; c) la actualización de programas de estudio, así como los contenidos y enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales e interactivos); d) el mejoramiento de la gestión escolar; y e) el equipamiento tecnológico.

A partir del ciclo escolar 2011-2012, todos los grupos de primaria trabajan con esta propuesta curricular, basado en competencias, en consonancia con las recomendaciones internacionales planteadas por la UNESCO, y las escuelas, con sus docentes, enfrentan el reto de incorporar los cambios a su manera de trabajar.

***Problema de investigación***

Para entender cómo se está interpretando la RIEB y cómo se está incorporando en la práctica educativa, se requiere información que permita construir una visión acerca de la experiencia educativa vivida en las escuelas primarias; es necesario reunir evidencias con relación a las aspiraciones, expresadas en los documentos oficiales; y las formas y las prácticas en que los profesores asimilan su contenido.

***Objetivo***

Documentar la visión que los actores involucrados han tejido en torno a su quehacer cotidiano en el marco de implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y, con ello, del nuevo Plan y Programas de Estudios.

***Metodología***

Se realizó un *estudio de caso*, el cual, de acuerdo con Stake (2007), es de interés en educación siempre y cuando el tema sea específico, complejo y en funcionamiento, como el de la maestra que nos ocupa. Se trata de un estudio *intrínseco*, que incluye características *biográficas* y *situacionales* (Rodríguez, et al., 1996).

Fueron empleadas las técnicas *observación participante* y *entrevista a profundidad* para recolectar la información.El trabajo de campo comprendió seis observaciones y una entrevista aplicada en una sola sesión.

El análisis de los datos se realizó mediante el Método de Comparación Constante (MCC) de Glaser (Raymond, 2005), a través de la estrategia de *codificación* y *categorización* (Osses, et al., 2006), cuyo propósito fue generar teoría inductivamente, a través de una aproximación por medio de técnicas sistemáticamente aplicadas (Trinidad, et al., 2006). Para garantizar el rigor metodológico, se recurrió a una triangulación múltiple: metodológica, teórica y de investigadores. Denzin (1970).

***El caso***

La maestra, a quien desde este momento llamaremos "Moni", está a cargo de una de las secciones de segundo grado, con 32 alumnos, 13 niñas y 19 niños; tiene Maestría en Educación Básica, titulada; su experiencia suma doceaños de servicio y tres de experiencia con el grado que tiene asignado.

***Discusión de resultados***

Las observaciones y la entrevista fueron transcriptas; enseguida, se agruparon las unidades de datos para identificar componentes temáticos y construir categorías de contenido. Este proceso de llama codificación abierta (Glaser & Srauss, 2006; Osses, et al., 2006; Pandit, 1996; Walker & Myrick, 2006).

A continuación, dichas categorías fueron operacionalizadas para distinguir subcategorías, a partir de un pensamiento sistemático de las propiedades de las categorías, incluyendo sus condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias. Una vez obtenidas las categorías, se volvió al texto, para asegurar que las frases estuvieran correctamente ubicadas en las categorías y subcategorías construidas.

**Tabla 1. Categorías y subcategorías definitivas**

|  |  |
| --- | --- |
| Categoría | Subcategorías y definiciones |
| Proceso de capacitación | *Conceptos clave*: Términos que sugieren apropiación de la terminología empleada durante la capacitación |
| *Guías para la RIEB en la práctica*: Auxiliares para anexar los cambios en el trabajo cotidiano. |
| Práctica Educativa. | *Preferencias, necesidades o sensibilidades*: Aspectos idiosincráticos del docente que orientan la toma de decisiones. |
| *Sistema de creencias relativas a la asignatura*: Conceptuación de la asignatura que puede o no tener relación con la definición expresada en los programas de estudio vigentes. |
| *Estilo de enseñanza*: Estructura que define las acciones del docente para lograr objetivos basada en la toma de decisiones. |
| *Características percibidas de los alumnos*: Rasgos que permiten diferenciar a los alumnos. |
| *Planeación*: Expresión oral o escrita de lo que va a trabajarse en la clase. |
| *Actividades desarrolladas*: Acciones plasmadas en la Planeación o realizadas en la clase para alcanzar los objetivos trazados. |
| *Evaluación de la clase*: Juicio de valor sobre diferentes aspectos de la experiencia. |
| *Evaluación del propio desempeño*: Juicio de valor sobre las actividades planeadas y desarrolladas en la clase. |
| *Evaluación del desempeño de los alumnos*: Juicio de valor sobre los logros, actitudes y dificultades mostradas por los alumnos. |
| *Método de proyectos*: Sugerencia didáctica para trabajar en el aula de manera correlacionada. |
| Programa de estudios    Dificultades y logros percibidos. | *Trabajo por contenidos*: Sugerencia didáctica para trabajar en el aula de forma segmentada, orientada por propósitos. |
| *Estructura curricular*: Forma de organización metodológica de las asignaturas que forman el currículo de segundo grado |
| *Sugerencias para mejora de la RIEB*: Observaciones hechas para asimilar la RIEB más fácilmente. |
| *Tiempo disponible*: Unidades de tiempo designadas con anticipación para el logro de los contenidos del programa. |
| *Ruta de Mejora*: Documento elaborado por el Consejo Técnico Escolar que busca atender necesidades percibidas por el mismo. |
|  | *Actividades para evaluar la Ruta de Mejora*: Acciones encaminadas a obtener evidencias sobre el trabajo planteado en las reuniones del CTE. |

**Tabla 2. Codificación Axial y Categorización Definitiva**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Categorías | Subcategorías | Frases Codificadas |
| Proceso de capacitación | Conceptos clave | 1. Entonces empezamos la capacitación [...] era muy ambiciosa al principio; pretendía abatir el rezago y la reprobación.  2. La RIEB representa realizar cambios en conductas y formas de trabajo.  3. [...] ahora se trabaja con propósito y contenido [...] proyectos correlacionados sólo algunos se pueden trabajar.  4. Siempre se está evaluando...  5. Se trata de que se vayan modificando conductas para volver a los niños más independientes... |
| Guías para insertar la RIEB en la práctica | 1. Pues nadie puede trabajar solo, ¿cómo podría? (risas) [...]  2. Me baso en el programa, en algunos textos de internet...  3. [...] guías de años pasados; las de Santillana y Montenegro, incluso no me gustan [...] y textos que yo misma elaboro... |
| Práctica Educativa  Práctica Educativa | Preferencias, necesidades o sensibilidades | 1. Trabajar de manera aislada es incluso más fácil...  2. Veo difícil trabajar con proyectos todo el tiempo...  3. La RIEB es difícil de aplicar...  4. Es muy ambiciosa...  5. Hasta parece que está enfocada a niños con todas sus capacidades desarrolladas, sin rezagos... |
| Sistema de creencias relativas a la asignatura | 1. La maduración de los niños [...] tenemos la exigencia de trabajar con los proyectos y de cumplir con el programa, y eso genera estrés...  2. *tenemos* que *traducir* el trabajo de proyectos a una *calificación*... |
| Estilo de enseñanza | 1. yo lo uso y me da resultado...  2. Le puede llamar planas, si quiere, pero me han ayudado con el trazo de la letra, la ortografía y la segmentación...  3. En primaria estamos enfocados a proyectos y temas...  4. pero que hubiera un rendimiento homogéneo: que todos aportaran, que todos aprendieran... |
| Características percibidas de los alumnos | 1. A pocos niños les interesa trabajar aislado...  2. A muchos hay que darles empujoncitos...  3. Sí, trabajar con proyectos y temas, pero si hubiera rendimiento homogéneo, que todos aprendieran...  4. En preescolar la socialización es libre...  5. Algunos niños preguntan, aunque ya sepan, porque necesitan como tu aprobación, por eso preguntan...  6. Hay niños que necesitan más apoyo... |
|  | Planeación de la clase | 1. Otro cambio. Ya no es tanto trabajar por proyectos, ahora nos regresamos más a como era antes, a contenido y propósito...  2. Incluso ahora viene muy simple...  3. Cambió por completo por lo de Desafíos Matemáticos del libro de matemáticas... |
| Actividades desarrolladas | 1. Se sacan contenidos del programa y se diseñan actividades... me baso en lo que trabajamos, saco temas y de ahí se trabajan varios aspectos... |
| Evaluación de la clase | 1. Evaluar, siempre se está evaluando...  2. Algunos proyectos son tan específicos que es necesario verificar los aprendizajes... |
| Evaluación del propio desempeño | 1. Incluso yo creía que estábamos muy bien en sustantivos, por ejemplo, y la actividad mostró una gran debilidad [...] ahora tengo que trabajar aislado ese tema... |
| Evaluación del desempeño de los alumnos | 1. Siempre estamos evaluando...  2. Tengo un registro que le muestro a los padres, para qe vean de dónde sale la calificación...  3. En ese registro voy palomeando...  4. Yo elaboro un examen de lo que en realidad vimos en el bimestre, y lo tomo como evaluación parcial...  5. Cada evaluación vale el mismo porcentaje...  6. La calificación final es la suma de las evaluaciones parciales divididas entre seis... |
| Programa de estudios | Método de proyectos | 1. Con proyectos correlacionados se trabaja más global.  2. En algunas ocasiones se prestan para trabajar con proyectos.  3. Es más difícil trabajar con la RIEB, porque señalaban qué contenidos trabajar de otras materias.  4. Sí se pueden trabajar, pero es más difícil...  5. Algunos proyectos sí se pueden trabajar... |
| Trabajo aislado (por contenidos) | 1. A pocos niños les interesa trabajar aislado, a muchos hay que darles empujoncitos...  2. A veces funciona porque en equipos se reparten las tareas... a veces no funciona por falta de acuerdos... |
| Estructura curricular | 1. Español y Matemáticas volvieron a como estábamos antes de la Reforma, con contenidos y propósitos... con intención didáctica; dos materias casi quedaron igual, sin cambios, entonces es como trabajar con dos programas... |
| Sugerencias para mejora de la RIEB | 1. Modificar... más bien contextualizarla a necesidades particulares, incluso de grupo, porque mis necesidades bien podrían ser diferentes a las necesidades de la escuela.... |
| Dificultades y logros percibidos | Tiempo disponible | 1. No, no me gustaría trabajar siempre por proyectos, porque el tiempo se va colgando y se limita para otras cosas...  2. (cuando el proyecto se retrasa) me causa estrés porque no avanzamos... |
| Ruta de Mejora | 1. Pues ya ve que tengo la comisión de la Ruta de Mejora para primer ciclo...  2. Tenemos una actividad para lectura, una de escritura, una de matemáticas... son cuatro en total... |
| Actividades para evaluar la R de M | 1. Pues se sacan contenidos del programa y diseño actividades para evaluar esos contenidos, y se analizan los resultados en nuestras reuniones de Ruta de Mejora... |

El sistema de categorías propuesto, y su posterior análisis, nos permitió generar hipótesis, las cuales constituyen la siguiente formulación:

La implementación de la RIEB demanda ajustes a la manera de entender el trabajo cotidiano por parte de los profesores frente a grupo involucrados; el primer ajuste es un vocabulario común sostenido por conceptos de sustento y guía; el segundo ajuste es la manera en que se conceptúan: a). el programa de estudios, b). las características de los alumnos y c). La planeación, desarrollo y evaluación de las clases, en términos de lo que el docente cree que se espera de su desempeño y la manera en que ha organizado su experiencia. Esta conceptuación se encuentra fuertemente influida por lo que el docente cree que le ha dado resultado, la presión por rendir cuentas a la comunidad y autoridad escolares y el tiempo disponible para agotar el programa de estudios, de acuerdo con la metodología sugerida.

Una vez elaborada la formulación teórica, se buscaron referentes en la teoría que probaran la congruencia de los hallazgos y de la formulación misma, con lo que se construyó la discusión teórica.

**Discusión teórico conceptual**

***El sistema de creencias y la metodología para enseñar***

Blinkley, Rust & Williams (1996, como se cita en Carrasco, 2003) consideran que debe haber un sistema de creencias entre los maestros que determinan las prácticas que emplean; y observaron, en Norteamérica y Suecia, que los residuos de formas pasadas para enseñar tienen un lugar predominante en su teorización y práctica. Carrasco (2003), observó prácticas de enseñanza que constituyen vestigios de formas anteriores a las promovidas en la metodología vigente. Se privilegia una inteligencia de tipo práctico entre los docentes, es decir, la capacidad de transformar el saber teórico en conocimiento práctico a partir de un ensamble de comportamientos mentales adquiridos a través de la experiencia (Perrenoud, 2010).

Este sistema tiene que ver con todos los factores percibidos por los docentes, como puede suponerse: en el caso presentado hay manifestaciones de las creencias de la maestra sobre sus alumnos, sobre el programa, sobre la metodología sugerida por el programa y la que ha construido, sobre la asignatura, e incluso sobre otros maestros, en un proceso continuo de reconstrucción de la práctica.

***El factor tiempo y la contextualización de la RIEB***

El tiempo marca el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se distribuye a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original (Lerner, 2001).

Un último factor a considerar: la significación de cualquier estrategia es un proceso en el que el docente, individual o colectivamente, se empeña en darle una mejora a su racionalidad y justicia a su práctica. Romero (2002), estima que ese proceso se mueve en dos carriles: la *contextualización genético constitutiva*, en la que se le confiere viabilidad educativa; y la *contextualización práxica*, en la que lo innovador es interpretado, filtrado y reconducido a la cultura profesional del profesor: sus rutinas y circunstancias. El maestro no inventa las propiedades del material, sino que las aprovecha.

Cada docente *sabe* que el trabajo frente a grupo es el resultado de ensayos exitosos y fallidos realizados en tiempo pasado, consecuencia de *ideas* que se tienen sobre el funcionamiento de los procesos de apropiación y desarrollo del saber (Carrasco, 2003; Ferreiro, 2000; Gómez, et al., 1996; Smith, 1995) y también sobre lo que creen que debe hacer la escuela, o mejor dicho, lo que debe realizar cada actor escolar.

Carrasco (2003), señala el papel del currículo en la construcción de la metodología. A través de sus componentes se muestra qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cuándo y cómo evaluar.

Lomas (1993, como se cita en Carrasco, 2003), señala que se distinguen tres modelos o niveles relacionados a la metodología: El primero obedece a la *definición de un método general*; las decisiones se toman a la luz de fuentes distintas en relación con un modelo didáctico que describe los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo es la *planificación estricta*, donde se diseña el carácter de las lecciones, unidades didácticas o sesiones, el tercero supone la *previsión de mecanismos de seguimiento y evaluación*.

El contenido para la enseñanza de las matemáticas es la resolución misma de problemas, actividad conducida por el docente para que el alumno logre el desarrollo y uso de estrategias “apropiadas”.

**Conclusión**

¿Cómo significa el maestro de educación primaria las metodologías didácticas propuestas en el contexto la RIEB?, nuestra entrevistada plantea su preferencia a trabajar de manera aislada, y elabora una serie de razones para no hacerlo por proyectos, lo que resulta congruente con nuestra racionalización producto de las categorías de análisis y lo que expresa la teoría.

Las dificultades enumeradas por "Moni" hacen hincapié en la necesidad de arraigo de la propuesta metodológica de la RIEB en su sistema de creencias; ahora bien, ¿en los maestros de reciente ingreso se tendrán problemas parecidos, al no tener construido este sistema de creencias que orienta su toma de decisiones?

Otra noción interesante es la coexistencia de diferentes estrategias que se combinan en la metodología del docente. Nuestra entrevistada mencionó un factor clave en el sostenimiento de ciertas técnicas que conscientemente son reconocidas como elementos de otro tiempo: El éxito.

Surgen dos preguntas más: ¿cómo envejecen las estrategias? ¿cuándo es tiempo de cambiarlas?

**Referencias**

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades Educativas.* (115), pp. 4–7.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine.

Gómez, M.; Villarreal, B.; López, M.; González, L. & Jarillo, R. (1996). El niño y sus primeros años en la escuela. *Biblioteca de Actualización del Maestro*. México: SEP.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Osses S.; Sánchez, I. & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación Cualitativa en Educación. Hacia la generación de Teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*. 1 (XXIII). pp. 119-133.

Pandit, N. R. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. En *The Qualitative Report*: 2(4). Disponible como HTML en http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2). pp. 103-122.

Raymond, E. 2005. La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta Moebio*. (23): 217-227

Rodríguez, G.; Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Romero, J. (2002). Tecnologías informáticas, nuevas formas de capital cultural e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.* 107(VI).

SEP (2011) Reforma Integral de Educación Básica. *Diplomado para maestros de primaria 3º y 4º grados. Módulo 1*. México: SEP.

Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Trinidad, A.; Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Cuadernos Metodológicos* (37). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Walker, D. & Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. En *Qualitative Health Research*: 16:547. DOI: 10.1177/1049732305285972.