

El Diplomado para la Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Percepciones y Opiniones de Docentes de Educación Primaria del Estado de Tlaxcala, México

The Reform of Basic Education in Mexico and the Primary School Teachers' Training Process in the State of Tlaxcala (Mexico). Evaluations from their Point of View

Mariela Sonia Jiménez Vásquez* y Manuel Camacho Higareda

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Éste es un reporte parcial de un estudio nacional sobre el impacto del diplomado para docentes de educación primaria de primero y quinto grado del estado de Tlaxcala, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Tiene como objetivo identificar el nivel de aceptación, viabilidad y aplicabilidad de la reforma y del diplomado a partir de las opiniones de los docentes. Se realizó un estudio mixto, con una muestra intencionada de 1790 sujetos. Se aplicó un cuestionario con escala de Likert. El análisis cuantitativo se basa en la prueba t de una muestra y de dos muestras (evaluando las variables: género, sistema de educación, estudios de posgrado y profesión docente). La parte cualitativa configura la perspectiva docente mediante la aplicación de la técnica de Análisis de Contenido a las respuestas de cuatro preguntas abiertas. La aplicabilidad de la reforma es valorada como muy buena y la viabilidad como regular. Se infiere que hay una relación de mayor aceptación y apropiación de la reforma educativa por quienes tienen mayor nivel de estudios, son mujeres y laboran en contexto urbano. Desde la perspectiva cualitativa emergen diversos aspectos sobre la RIEB que preocupan o interesan a los docentes y que, al parecer, no se consideraron en la elaboración de las políticas reformistas.

Palabras clave: Reforma educativa, Formación docente, Educación básica, Prueba t, Análisis cualitativo de contenido.

We show a quantitative and qualitative study of the acceptance, feasibility and applicability of the Basic Education in Mexico. We analyze the opinion of elementary education teachers of Tlaxcala on this matter. This study includes an opinion questionnaire with a Likert scale to analyze the teachers' training process as well as the application of its contents in the classroom; the questionnaire also included four open-ended questions about the teachers' opinion. We counted on 1790 subjects who completed the training process. The quantitative analysis bases on the "t" test for one sample and for two samples. It assesses the variables: gender, education system, postgraduate studies, and teaching career. The qualitative study examines the teacher's perspective about RIEB by means of a qualitative content analysis. As part of the main findings, we observe that the informants evaluated the reform as very good. They also see the reforms' applicability as good and its viability as regular. We found that there is a strong relation between a greater acceptance of the reform, the degree of understanding of its contents, and the level of education, the work context, and gender. From the qualitative perspective, we found various emerging aspects of the RIEB that concern teachers, and which, apparently, were not considered in the preparation of the reform policies since they were not previously investigated.

Key Words: Education reform, Teachers' training process, Elementary education, t Test, Qualitative content analysis.

*Contacto: msjimenez06@hotmail.com

Recibido: 15 de mayo de 2014

1ª evaluación: 19 de junio de 2014

Aceptado: 25 de agosto de 2014

1. Introducción

En el año 2004 se inició un proceso de reforma curricular en la Educación Básica en México, iniciando con la educación preescolar y en el 2006 con la educación secundaria. En el año 2009 se reforman los planes de estudio de la educación primaria con la finalidad de vincularlos con el último año de preescolar y el primero de la educación secundaria para favorecer el desarrollo de competencias durante la educación básica. A partir del 2011 se articula la reforma a todos los niveles educativos de la educación básica, en la que por una parte se pretende homologar en un perfil integral del estudiante, pero por otra se busca responder a las presiones internacionales de desempeño académico (SEP, 2004, 2006, 2009a, 2009b, 2011).

Estos cambios curriculares implican exigencias de distinta índole para el docente, por una parte se le coloca como facilitador y guía del aprendizaje del alumno en el aula fomentando la autonomía, el desarrollo de competencias para la vida, el desarrollo del pensamiento crítico a partir del diseño de nuevas formas de enseñanza, así como formas de evaluación eminentemente cualitativas. Pero por otra parte, se le exige que los estudiantes respondan al logro de estándares de desempeño, generalmente por medio de pruebas que miden el aprendizaje en términos cuantitativos, como un indicador de la eficiencia y de la eficacia del currículo. Esta mediación entre lo que el docente debe desarrollar en el aula y lo que logra con los estudiantes, en muchos de los casos, se realiza sin un proceso de formación formal que lo vaya acercando a los preceptos centrales de la reforma.

Por ello, a diferencia de los niveles preescolar en 2004 y secundaria en 2009 en los que se desarrollaron talleres cortos de formación docente para su implementación, para la puesta en marcha de los planes de estudio de la educación primaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio asumió el reto de formar a sus docentes mediante la impartición de un diplomado que diseñó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). El “Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009”, se diseñó para los profesores de primero y sexto grado, niveles educativos en los que se inició la implantación de la reforma en la educación primaria. A este diplomado también acudieron los directivos, supervisores escolares con la finalidad de que se involucraran en las acciones pedagógicas de la reforma.

El diplomado, se realizó en forma presencial a contra turno, con sesiones de trabajo grupal de cuatro horas. Su propósito fue que el docente desarrollara competencias para experimentar una nueva forma de trabajar los contenidos, vinculados a problemas reales, con la finalidad de que viviendo el sentido de la reforma curricular ideara estrategias didácticas que permitieran un cambio en sus prácticas pedagógicas cotidianas (SEP, 2009c; 2009d; 2009e). Se infirió que el docente tendría las herramientas necesarias para formar estudiantes que dieran soluciones a situaciones reales.

Las actividades que se plantearon en el diplomado, respondieron a principios derivados de la investigación pedagógica, se recuperó la perspectiva de la Reforma, se consideró el trabajo por proyectos y un enfoque transversal empleado en el contexto de la realidad escolar del docente para que se vinculara con la nueva visión pedagógica.

El diplomado se impartió en los estados de la República Mexicana por medio de la Instancia Estatal de Formación Continua. En este estudio se presentan las opiniones y

percepciones de los docentes de educación primaria del estado de Tlaxcala que participaron en el diplomado.

2. Fundamentación teórica: Reforma curricular y formación docente

La revisión de literatura nacional e internacional acerca de los trabajos de investigación que centran su objeto de estudio en las reformas educativas muestran que estos se realizan en gran medida a partir de la opinión y percepción de sus actores (Alshammari, 2013; Jiménez, 2013; Park y Sung, 2013; Ucar y Aytakin, 2011; UNESCO, 2011). Generalmente estos trabajos indagan cuales son las formas, momentos y procesos en los que los actores viven la transición de un modelo educativo al actual. Los estudios se realizan desde enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos.

Una figura central en estas investigaciones es el docente como uno de los agentes principales en el proceso de implementación de las reformas educativas. Se ha analizado la percepción del profesorado valorando distintas dimensiones como el proyecto curricular y su vinculación con el proyecto educativo, las opiniones y percepciones sobre las reformas, los cambios en la metodología de enseñanza y de evaluación, los obstáculos y dificultades, la integración del trabajo colegiado, la gestión educativa, la aplicación de una asignatura en particular y la valoración general de la reforma curricular, entre otros.

En estos estudios se identifica que la implantación de una reforma educativa, debe generar un mecanismo en el que los docentes tengan participación y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de apropiación. El reto radica en la manera en la cual se logran dar al docente los elementos esenciales de la reforma, situación compleja por la dificultad de establecer un mecanismo que ayude a cada docente a asumirla, es decir, que la haga propia (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

Cuando los docentes no se sienten parte de estos procesos de integración a la reforma curricular, albergan sentimientos negativos al proceso de implementación, como lo refieren Loyo (2002), Park y Sung (2013) y Alshammari (2013), quienes evidenciaron que si los docentes no tuvieron un proceso de formación para conocer la reforma no se identifican con la misma. Otro aspecto que se revela en algunos estudios (Jiménez, 2013; UNESCO, 2011), es que una vez implementada la reforma curricular la gestión escolar no propicia los espacios de intercambio de experiencias con otros docentes ni el trabajo colegiado.

En este sentido, los procesos de formación docente deben ser elementos de apropiación, que de acuerdo a Díaz Barriga (2010), requieren de una cultura de innovación basada en comunidades de aprendizaje profesional entre docentes que trabajen en grupos colaborativos en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia.

La formación es un proceso que ocurre no sólo únicamente al inicio de la docencia, sino que sigue dándose después del ejercicio de la práctica para desarrollar las competencias que se requieren en la labor educativa, mediante la actualización y capacitación. Es un proceso de la práctica social, mediante el cual los sujetos asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas con el propósito de transformarlas y compartirlas. El proceso de formación docente, de acuerdo a Esquivel y Chehaybar (1988), tiene dos componentes sustantivos que son susceptibles de ser evidenciados y descritos con datos y hechos, como en el caso del diplomado para la reforma integral de la educación básica

para docentes de educación primaria: el primero, es una manifestación empírica, cuya expresión y comportamiento son susceptibles de ser analizados y que se presentan en la existencia de propuestas de acción, programas y proyectos. El segundo componente, se constituye por las interpretaciones, modos de conceptualizar criterios, categorías y nexos que permiten su abstracción y su comprensión teórica.

3. Metodología

Es un estudio mixto, en el que se definió un muestreo no probabilístico por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad de los docentes del estado de Tlaxcala que cursaron el diplomado de la RIEB. La Instancia Estatal de Formación Continua y Superación Profesional fue la responsable de impartir el diplomado y de la aplicación censal del instrumento, a 1790 docentes (75,2% mujeres y 24,8% hombres), al final de la última sesión como mecanismo de evaluación.

El diseño del instrumento atendió a criterios de confiabilidad, validez y objetividad. Se diseñó un cuestionario mixto, con un apartado cuantitativo y otro cualitativo que ofreciera la posibilidad de triangular los datos para dar mayor validez a los resultados. Un apartado de escala de opinión de Likert estructurado en tres ejes temáticos: 1) Perspectiva pedagógica del diplomado, 2) El enfoque por competencias y, 3) Aceptación y viabilidad de la reforma educativa. La última sección del cuestionario se construyó con preguntas abiertas acerca de la opinión de los docentes acerca de la relación entre la experiencia docente y la comprensión del sentido de la RIEB, los principales cambios a realizar en el aula, las competencias desarrolladas en el diplomado y la implementación de la RIEB.

El cuestionario se validó en un grupo de expertos que participaron en el seminario del ISSUE, responsables del diseño del diplomado y por otra parte, se validó en una muestra poblacional constituida por los docentes de una entidad federativa y estadísticamente se demostró la fiabilidad del ítem por un Alfa de Cronbach con un valor de 0.969. Para la validez se aplicó la prueba $\chi^2 = 0,000$ de significancia asintótica, resultando significativa a un nivel de 0,01.

El análisis cuantitativo se realizó por medio del programa SPSS. Se realizó la valoración de t de una muestra y la comparación por género, sistema educativo, estudios de posgrado y carrera magisterial por medio de la Prueba de t para dos muestras. En la interpretación de los resultados se presentan los valores de la media, se estableció la siguiente escala de significancia en el valor de $u = 4,5 - 5$, Excelente***, $u = 4,0 - 4,4$ Muy bueno**, y $u = 3,5 - 3,9$ Bueno*.

El estudio cualitativo configura la perspectiva del docente acerca de la RIEB con base en las respuestas a las cuatro preguntas abiertas manejando la información con el programa *Acces* y la aplicación de la técnica de Análisis Cualitativo de Contenido. Para efectos del presente reporte, se tomaron al azar únicamente 200 cuestionarios, enfocándose específicamente a las apreciaciones que los docentes manifiestan en relación al diplomado, como mecanismo de implementación de los aspectos pedagógicos y didácticos de la RIEB.

El propósito fue describir sus opiniones, así como identificar la sustancia temática de sus respuestas y el significado que adquieren en función de los contextos lingüístico e institucional (Hsieh y Shannon, 2005; Porta y Silva, 2003). Se realizó un ejercicio de observación de la naturaleza del discurso verbal escrito, a partir de respuestas breves,

plasmadas en una situación de libertad y de completo anonimato. La codificación, clasificación e interpretación de los datos se apoyó en la observación personal de elementos comunicativos determinándose categorías mediante procedimientos inductivos, apoyándose en la triangulación de datos (Humble, 2009). La estrategia de análisis no tuvo propósitos estadísticos ni generalizables, no se buscó “cuánto hay”, sino “qué es lo que hay”, identificándose y describiendo ideas y significados explícitos e implícitos, de las opiniones de los docentes ante el diplomado.

4. Resultados

4.1. Los resultados cuantitativos. Los docentes ante la reforma en educación básica

Los resultados que se desarrollan son los obtenidos de la prueba t para una muestra y por cuestión de espacio, se realiza un acercamiento a los hallazgos de la prueba de t para dos muestras. Este apartado integra las tres categorías de análisis del núcleo temático: *Los docentes ante la reforma*: a) La viabilidad de la reforma a partir de las condiciones docentes e institucionales; b) su aplicabilidad en el aula a partir de los procesos de planeación, desarrollo y evaluación, y, finalmente, c) la postura de los docentes ante la RIEB, su conceptualización y grado de aceptación.

4.1.1. La viabilidad de la reforma a partir de las condiciones docentes e institucionales

Esta categoría fue la que obtuvo una opinión menos positiva por parte de los docentes de educación primaria en niveles de bueno, en su mayoría, y regular. Valoran como buenas las formas propuestas en el currículum para organizar las asignaturas en ámbitos, ejes temáticos, aspectos, ciclos, ejes de análisis y ejes de enseñanza a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 con un valor de $\bar{X}=3,82$). También valoran como bueno el trabajo colegiado para la planeación bajo el enfoque por competencias a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 , con un valor de $\bar{X}=4,05$), así como las condiciones institucionales para implementar la RIEB en sus escuelas, a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 con un valor de $=3,57$).

Sin embargo, la disposición de recursos tecnológicos y didácticos en las escuelas para la implementación de la RIEB se calificó como regular, a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 3,0$, valor en el que se rechazó la H_0 con un valor de $=3,40$), indicador de las carencias económicas de las escuelas (ver figura 1).

4.1.2. La aplicación de la RIEB en el aula

Los docentes valoraron en un nivel de bueno todos los ítems de esta categoría de análisis: los conocimientos adquiridos en el diplomado para desarrollar el enfoque por competencias en el aula (se obtuvo un valor de t mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, rechazándose la H_0 con valor de $\bar{X}=3,96$). La propuesta del diplomado para trabajar los contenidos de las asignaturas vinculándolos a problemas reales a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 4,00$, valor en el que se rechazó la H_0 , con $\bar{X}=4,19$).

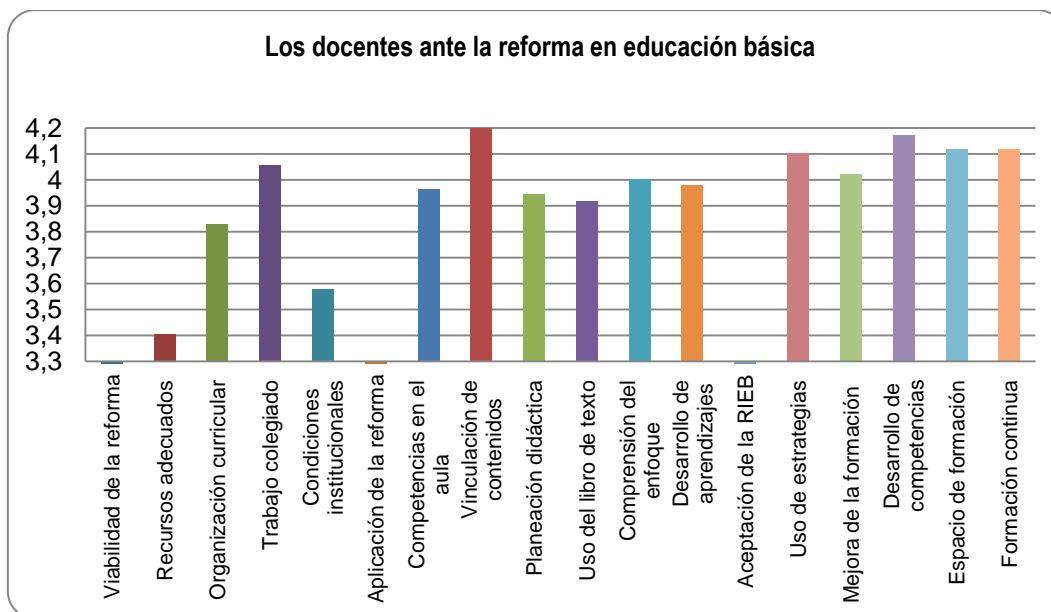


Figura 1. Valoraciones de los docentes ante el diplomado y la RIEB. Valor de la media (\bar{X})

Fuente: Elaboración propia.

Los procesos de la práctica docente en los que se aplican los contenidos del diplomado también son calificados en un nivel de bueno, al considerar que les ha aportado elementos para realizar la planeación didáctica de las asignaturas del plan de estudios de forma integral (a partir del valor de t obtenido, mayor a 1.96 a una $\mu = 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 y con un valor de $\bar{X} = 3,94$), así como el uso del libro de texto en el aula (a partir del valor de t obtenido, mayor a 1,96 a una $\mu = 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 y valor de la $\bar{X} = 3,91$).

Los docentes califican en un nivel de bueno, aspectos como la comprensión que han logrado del enfoque de evaluación para el desarrollo de competencias a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu = 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 , $\bar{X} = 4,00$), así como la adquisición de las herramientas necesarias para desarrollar aprendizajes en los alumnos a partir de la movilización de sus saberes, se obtuvo un valor de t mayor a 1,96 a una $\mu = 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 y un valor de la $\bar{X} = 3,97$ (ver figura 1).

4.1.3. La postura de los docentes ante la RIEB. Su conceptualización y grado de aceptación

Esta categoría que manifiesta la postura de los docentes ante la RIEB revela algunas valoraciones en un nivel de muy bueno, acción que puede interpretarse en el sentido de la disposición que muestran los docentes ante el proceso de formación y la reforma educativa.

Los docentes valoran en un nivel de muy bueno la apropiación del enfoque por competencias (se obtuvo un valor de t mayor a 1,96 a una $\mu = 4,00$, por lo que se rechazó la H_0 con un valor $\bar{X} = 4,11$), considerando que el diplomado les brindó mayores conocimientos que otras opciones de capacitación como conferencias o talleres, Las estrategias didácticas que se propusieron para la generación de los aprendizajes fueron valoradas también en un nivel de muy bueno (aprendizaje basado en problemas, el

aprendizaje basado en casos y el trabajo por proyectos), a partir del valor de t obtenido, mayor a 1,96 a una $\mu= 4,00$, valor en el que se rechazó la H_0 con un valor de $\bar{X} = 4,10$.

De la misma forma, se valoró en un nivel de muy bueno, la articulación entre los campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y, desarrollo personal y para la convivencia para el desarrollo de competencias para la vida en los alumnos de educación primaria con un valor de $\bar{X} = 4,17$, a partir del valor de t obtenido (mayor a 1,96 a una $\mu= 4,00$, valor en el que se rechazó la H_0).

En menor grado, se valoró en nivel bueno, la propuesta pedagógica de la RIEB para la mejora de la formación de los educandos y la formación profesional de los docentes (a partir del valor de t obtenido, mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0 con un valor de $\bar{X} = 4,02$). Los profesores también valoraron como bueno el proceso de formación continua que brindó el diplomado, no considerándolo como un requisito a cubrir ante la institución (a partir del valor de t obtenido, mayor a 1,96 a una $\mu= 3,5$, valor en el que se rechazó la H_0) con un valor de $\bar{X} = 4,11$.

La aplicación de la prueba de t para dos muestras demostró que en la mayoría de los ítems de las tres categorías hubo diferencias entre grupos. Los docentes con mayor escolaridad y pertenencia al programa de estímulos Carrera Magisterial, valoraron mejor el diplomado al considerar les ofreció un mayor número de elementos para su práctica docente mejorando también su percepción acerca de la RIEB. Se identificó también que el diplomado tuvo un impacto más positivo en las mujeres que en los varones, demostrando una mayor adaptabilidad del género femenino a los procesos de formación. El diplomado fue también más útil para docentes que se desempeñan en medios urbanos que en escuelas rurales.

De manera global puede mencionarse que la valoración de los ítems del cuestionario fue en los niveles de bueno y muy bueno, indicativo de que el Diplomado para la Reforma de Educación Básica para docentes de educación primaria fue una herramienta que les ha permitido un sentido de apropiación y pertenencia al cambio curricular. Sin embargo, fue necesario para los objetivos de la investigación acercarse a las opiniones de la población acerca de los procesos de implementación del diplomado, su planeación, funcionalidad, pertinencia pedagógica y aplicación en el aula, entre otros aspectos. Por ello estos resultados se triangularon con los resultados del apartado cualitativo.

4.2. Los resultados cualitativos. el diplomado de la reforma en educación básica

Las cuatro preguntas del cuestionario fueron originalmente formuladas con la intención de indagar sobre cuatro aspectos específicos de la RIEB: 1) La opinión del docente acerca del diplomado; 2) Los principales cambios en su práctica docente derivados de la reforma; 3) Las dificultades enfrentadas para aplicar los principios del enfoque basado en competencias; y 4) Las competencias docentes desarrolladas a partir del diplomado. Sin embargo, los datos obtenidos mostraron que la información solicitada no era necesariamente proveída de manera puntual, tampoco en el espacio de la pregunta correspondiente. Para este caso (la opinión sobre el diplomado) se rastreó y ubicó todo aquel elemento discursivo que pudiera tener alguna relación con el aspecto 1. Así pues, con el sistema de gestión de bases de datos Access, se analizaron las respuestas de cada cuestionario. Se trató de un análisis básico que permitió realizar interpretaciones elementales. Para tal fin, se definieron 229 registros sustraídos de 200 cuestionarios seleccionados de entre 1790 que fueron aplicados en la entidad. La diferencia entre el

número de registros y el número de cuestionarios tomados como muestra se debe a que hubo casos en que un solo cuestionario mostró más de un elemento denotativo del aspecto estudiado (opinión acerca del diplomado).

Cada registro consta de un código de localidad (al estado de Tlaxcala se le identifica con el número 1); incluye un elemento (palabra o frase) detectado dentro del texto de las respuestas (bajo el encabezado Diplomado Words ID) y luego sustraído para su clasificación con base en etiquetas que engloban a todos los registros de una misma categoría temática. De igual modo, a juicio del analista, mediante la técnica de codificación del mismo elemento en dos tiempos distintos y con fines de reflexividad (Sisto, 2008), le fue asignado un valor en términos de “Favorable”, “Neutral” o “Desfavorable”, como se ilustra en la figura 2.

LocationCode	Diplomado Words ID	Categoría	Favourable	Neutral	Unfavourable	Main Data Table
1	Adquiere actividades y experiencias	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
1	Ayuda a conocer los materiales	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
1	Ayuda para conocer los materiales y sus aplicaciones	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
1	un nuevo modelo de trabajo	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78
1	una forma de estar actualizado	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79
1	estos casos no fueron totalmente satisfactorios	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	92
1	se comprendió el enfoque a las asignaturas los campos formativos	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	129
1	El diplomado a dado algunas variantes a la forma de ver y desarrollar	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	161
1	El diplomado debe dar las herramientas necesarias para poder trabaj	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	166
1	El diplomado nos da herramientas para aplicar en el aula y mejorar n	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	179
1	los módulos se nos están dando muy separados.	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	179
1	me parece muy bien	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	179
1	El diplomado puede llegar a ser una actividad muy complicada para e	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	181
1	es necesario tomarlo	Funcionalidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	181
1	El trabajo va dirigido directamente a grupos regulares y en nuestro n	Funcionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	200
1	Al inicio fue preocupante	Novedad/Dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	16
1	algo nuevo y a veces difícil	Novedad/Dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	16
1	fue más fácil e interesante	Novedad/Dificultad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
1	Al vapor	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19
1	falto organización	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19
1	es muy corto el tiempo	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	31
1	está desfasado	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	101
1	estuvo mal estructurado en tiempo	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	123
1	fue muy oportuno para darme a conocer y las pautas a seguir	Planeación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	123
1	Debe tener una mejor estructura y planeación	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	136
1	se debe hacer la planeación	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	136
1	Deberían unificar con la SEP, los periodos en que estos son impartidc	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	142
1	es muy estresante	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	142
1	este último modulo fue en las dos últimas semanas en las cuales se	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	142
1	Debió haberse desarrollado al inicio del ciclo escolar	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	143
1	El material con que se pretendía trabajar no estuvo en tiempo y form	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	185
1	El modulo 3 no se aplico a tiempo	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	187
1	no se reunieron las evidencias necesarias para completar el trabajo f	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	187
1	Considero mal planeado en cuestión de tiempo	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	196
1	El tercer módulo me agradó más	Planeación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	196
1	fue agotador	Planeación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	196

Figura 2: Las opiniones de los docentes acerca del Diplomado para la RIEB. Análisis de contenido.

Fuente: Elaboración propia.

En 229 registros se identificaron 16 categorías que representan aspectos temáticos relacionados con el diplomado de la RIEB y que en mayor o menor grado interesaron o preocuparon al colectivo de docentes. El grado y el sentido de interés están reflejados, por un lado, en la ocurrencia de casos para cada categoría, así como en la cantidad de unidades léxico-discursivas que aceptan los valores “Favorable”, “Neutro” o “no favorable”, por el otro (Ver tabla 1). Cabe señalar que, para efectos de evidencias y testimonios, cada registro se reconoce por el número de localidad (en este caso, 1 para Tlaxcala), las siglas RG y el número de registro que en la tabla principal de clasificación

el sistema Access le asignó automáticamente, como se aprecia en la primera columna, de derecha a izquierda, de la figura 2.

Tabla 1. Ocurrencia de casos por categoría

CATEGORÍA	CASOS			
	CANTIDAD	FAVORABLE	NEUTRO	NO FAVORABLE
Aceptabilidad	6	4	0	2
Actualización	1	1	0	0
Adecuación	9	9	0	0
Alcance	8	1	0	7
Carencia	4	1	1	2
Cobertura	8	1	1	6
Aptitud del Instructor	7	0	0	7
Dificultad	1	0	0	1
Dinamismo	1	0	0	1
Funcionalidad	15	8	3	4
Novedad	3	1	0	2
Planeación	21	2	0	19
Practicidad	3	0	0	3
Recomendación	1	1	0	0
Relevancia	54	50	0	4
Satisfacción	87	60	0	27
Total	229	139	5	85

Fuente: Elaboración propia.

Por razones de espacio, se discute brevemente, a manera de muestra de resultados, sólo las categorías de funcionalidad y planeación (ver tabla 1). El resto merece un estudio más detallado que considere, aprecie y pondere el significado de los demás casos, así como la relación que guardan entre sí.

4.2.1. Funcionalidad

La utilidad del diplomado, en términos generales, al igual que la practicidad de las dinámicas de impartición de sus contenidos, y la factibilidad de los contenidos mismos se engloban en la noción de funcionalidad. Los docentes que tomaron el diplomado se ocupan, en mayor o menor grado, de observarlo y evaluarlo a partir del conjunto de características que comprenden cualidades de eficacia en los procedimientos de impartición de los temas, de beneficio derivado de su participación en dichos procesos y de aplicabilidad de la experiencia de formación en los espacios áulicos.

Se identificó, en la opinión de los docentes aspectos plenamente coincidentes con los resultados cuantitativos, el diplomado se considera funcional debido a que “Ayuda para conocer los materiales y sus aplicaciones” (1RG36); es “Una forma de estar actualizado” (1RG79); gracias al diplomado “Se comprendió el enfoque a las asignaturas y los campos formativos” (1RG129); “El diplomado nos da herramientas para aplicar en el aula y mejorar nuestra práctica docente” (1RG179). Algunos otros plasman aseveraciones sin una carga valorativa como intención primaria, sino más bien para señalar un cierto estado de cosas: “El diplomado ha dado algunas variantes a la forma de ver y desarrollar el proceso a una enseñanza aprendizaje” (1RG161); “El diplomado debe dar las herramientas necesarias para poder trabajar por competencias” (1RG166). Mucho más interesante resulta observar los registros que reportan una valoración negativa, dado que, si bien puede parecer complaciente ponderar los casos favorables, se tiene a los no favorables como espacio genuino de oportunidad para moderar, arreglar y mejorar la realidad del diplomado, es decir, para atender las expectativas de funcionalidad que los docentes manifiestan: “El diplomado puede llegar a ser una actividad muy complicada

para el ejercicio práctico” (1RG181); “El trabajo va dirigido directamente a grupos regulares y en nuestro nivel de educación especial no se maneja con regularidad” (1RG200). Un ejercicio de interpretación permite concluir que en cada expresión crítica subyace no un afán pesimista o de reprobación, sino más bien una propuesta de acción y de resultados a ser considerados en los distintos niveles de toma de decisiones, a fin de configurar la condición idónea de aprovechamiento de recursos, de contenidos y de operación del diplomado, del enfoque basado en competencias y de la reforma en sí misma.

4.2.2. *Planeación*

El diplomado se imparte a los docentes como parte de las estrategias para generalizar la reforma educativa; es, de hecho, el vehículo principal de difusión. El diplomado provee por una parte, herramientas de formación académica que permiten conocer y apropiarse del enfoque de enseñanza por competencias y posteriormente llevar a ejecución los principios pedagógicos y didácticos que comporta. Sin embargo, se hace manifiesta la preocupación sobre aspectos tales como el tiempo dedicado a su impartición, la premura, la manera y la precisión en que cada una de sus fases fue dispuesta, la estructuración, la exactitud y conveniencia, el sincronismo interinstitucional, la puntualidad con que los docentes son abastecidos con los materiales correspondientes, el grado de exigencia y el esfuerzo que implica responder a ella. Se identificó que el sentido de las expresiones referidas a tales aspectos es recurrentemente negativo: el diplomado fue impartido “Al vapor” (1RG19); “Faltó organización” (1RG19); “Es muy corto el tiempo” (1RG31); el diplomado “Está desfasado” (1RG101); “Estuvo mal estructurado en tiempo” (1RG123); “Debe tener una mejor estructura y planeación” (1RG136); “Deberían unificar con la SEP, los periodos en que estos son impartidos” (1RG142); “Es muy estresante” (1RG142); “Fue agotador” (1RG196); “Debió haberse desarrollado al inicio del ciclo escolar” (1RG143); “El material con que se pretendía trabajar no estuvo en tiempo y forma” (1RG185); “El módulo 3 no se aplicó a tiempo” (1RG187).

Hay, en cada reclamo, una crítica abierta, es decir, la denuncia explícita de una realidad reformista con problemas orgánicos: los diferentes elementos que constituyen a la RIEB desempeñan funciones, según la perspectiva de los informantes, poco o nada coordinadas, por consecuencia, escasamente eficientes y con resultados de dudosa eficacia. La relevancia de estos señalamientos no radica en la veracidad o en la exactitud y la precisión; es incluso probable que la subjetividad personal derive en sesgos y miradas parciales. Lo verdaderamente valioso, por tanto, está en el hecho de que, con base en las ponderaciones negativas, se identificó un mensaje propositivo. Los docentes comunican nociones sobre cuál sería el estado ideal de cosas con respecto del diplomado y, por extensión, de la RIEB. Así, se observó que, por contrastación implícita, el diplomado tendría que ser “bien planeado” de tal forma que no adolezca de premura, de improvisación, de pertinencia; que cada una de sus partes muestre cohesión, coherencia, una distribución razonable en términos de tiempo, cantidad e intensidad; que la SEP, en tanto que institución rectora, mantenga un diálogo eficiente que permita coordinar las actividades conforme las posibilidades y necesidades de cada entidad y de cada plantel; que las dinámicas de impartición y las exigencias de productos faciliten el disfrute y la relajación, en favor de una significatividad evidente; que se asegure el cumplimiento y la eficacia de procesos tan elementales como la distribución de los materiales de trabajo.

5. Conclusiones

La implementación de cualquier reforma en el ámbito curricular requiere de la participación comprometida y entusiasta de los profesores quienes, como mencionan, Díaz Barriga e Inclán (2001), llegan a un programa de formación por diversos motivos como actualizarse en nuevos conocimientos, en este caso conocer las orientaciones de la RIEB; otros para fortalecer y confirmar las habilidades y saberes adquiridos en su trayectoria; algunos más con la finalidad de aprovechar una oportunidad de intercambio de experiencias; y aún hay quienes sólo ven una oportunidad de confirmación y ascenso social por la certificación que otorga.

En este sentido, la opinión de los docentes de 1º y 6º grado de primaria del estado de Tlaxcala acerca del diplomado, como proceso de formación y de articulación con el trabajo en el aula es positiva para la mayoría de los ítems del núcleo temático. Los resultados permiten confirmar la importancia del acercamiento de los docentes a los procesos de implementación de cualquier reforma educativa a través de la formación.

El análisis de las distintas categorías de este reporte, a partir de la prueba t para una muestra, revela que los docentes valoran más positivamente aquellos elementos derivados del diplomado como proceso y espacio de formación que pueden aplicar directamente en su práctica docente, como la apropiación del enfoque por competencias, las estrategias y nociones didácticas y de evaluación a partir de los procesos planeación, desarrollo y evaluación.

El grado de aceptación de la reforma también refleja valoraciones muy buenas, como la postura de los docentes ante la RIEB, su conceptualización y grado de aceptación que alcanzaron los valores más altos de la media. Sin embargo, el aspecto referente a la viabilidad de la RIEB a partir de las condiciones docentes e institucionales fue el aspecto que se valoró con una calificación menos positiva, siendo un aspecto a considerar en la continuidad de la implementación de la RIEB en el nivel de educación primaria.

La prueba t para dos muestras revela que hay una mejor opinión de las profesoras que de los docentes varones, mostrando una mayor adaptabilidad del género femenino a los procesos de cambio curricular y de formación docente. Se observa también una relación positiva hacia los procesos de formación de los docentes con mayor nivel de estudios (posgrado) y pertenencia a carrera magisterial. El diplomado también fue de mayor utilidad para los profesores que laboran en contextos urbanos quedando abierta una interrogante acerca de los elementos contextuales del diplomado que no atendieron a las necesidades de los docentes de las zonas rurales. No se observaron diferencias por sistema educativo (federal o estatal).

Los hallazgos cualitativos resultan evidentemente expresivos de realidades particulares asequibles en el plano individual a partir un ejercicio de revisión, descripción y representación de valoraciones, percepciones, creencias y pareceres sobre el valor y mérito del diplomado de la RIEB y, por asociación, de la RIEB misma. Las opiniones de los docentes aluden a la utilidad del diplomado para su práctica docente, a la manera en que el diplomado los acerca a los preceptos de la reforma y a la aplicación de los contenidos en el aula y en consecuencia, a una mayor aceptación de la reforma.

Resulta contrastante, con respecto de la mayoría de los resultados cuantitativos, el grado de atención que el estudio cualitativo pone en las afirmaciones negativas de las categorías de funcionalidad y planeación, asumiendo que dichas afirmaciones son el

reflejo de aquello que también ocurre y que, no por ser menor en cantidad, es menos existente y menos atendible, estudiable y susceptible de ser intervenido.

Se revela, a partir del análisis de breves porciones de discurso libre, elicitado mediante preguntas abiertas, que a las declaraciones de los docentes, al margen de la naturaleza de la estructura lingüística y discursiva, subyacen y fluyen una serie de ideas, deseos y sentimientos, expectativas difícilmente observables desde perspectivas generalizantes y, en consecuencia, rara vez tomadas en cuenta a la hora de diseñar, planificar y aplicar los principios y los instrumentos de la reforma en turno. Puede afirmarse, pues, que así como complacen las opiniones favorables, principalmente cuando se expresan en mayoría numérica, las ideas, juicios y conceptos que enfatizan la ausencia de lo que debería de estar o la inexistencia de lo que debería de ser, con respecto del diplomado y de la RIEB, representan un valor de igual peso, gracias a la función referencial y orientativa que se le puede atribuir.

Referencias

- Alshammari, A. (2013). Curriculum Implementation and Reform: Teachers' Views About Kuwait's New Science. *Curriculum US-China Education*, 3(3), 181-186.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1). Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C (2001). El docente en las Reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(enero-abril). Recuperado de <http://www.rioei.org/rie25f.htm>.
- Esquivel, E. y Chehaibar, L. (1988). Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores (una propuesta de especialización para la docencia). *Cuadernos del CESU*, 4, 49-58.
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Humble, A. (2009). Technique Triangulation for Validation in Directed Content Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3).
- Jiménez, M. (2013). El tutor ante los retos de una práctica en proceso de institucionalización. En M. Jiménez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 37-62.
- Park, M. y Sung, M.K. (2013). *Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers?*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. Recuperado de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/renovacion/renovacion_curricular.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios de secundaria*. Recuperado de

- <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2009a). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- Secretaría de Educación Pública (2009b). *Planes de estudio de primero y sexto grados de educación primaria*. México
- Secretaría de Educación Pública (2009c). *Diplomado para docentes de primaria. Módulo Uno. Elementos Básicos*. México
- Secretaría de Educación Pública (2009d). *Diplomado para docentes de primaria. Módulo Dos. Desarrollo de competencias en el aula*. México
- Secretaría de Educación Pública (2009e). *Diplomado para docentes de primaria. Módulo Tres. Evaluación y estrategias didácticas*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. En <http://plandeestudios.sep.gob.mx/sites/2011.pdf>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- Ucar, S. y Aytakin V.S. (2011). How Has Reform in Science Teacher Education Programs Changed Preservice Teachers' Views About Science?. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 87-94.
- UNESCO (2011). *Informe sobre la Reforma Integral de la Educación Básica en México. Documento interno*. México: UNESCO.