



**“CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN 2016”
Multidisciplinario
Guanajuato, México**

**Representaciones Sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la
Reforma Integral de Educación Básica**

Autor: David Ballesteros Ángeles.

e-mail: daban2690@hotmail.com

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

RESUMEN

Esta investigación da cuenta de sentidos y significados concretos que poseen los 16 docentes de escuelas primarias multigrado de la zona escolar 087 del Municipio de Chapantongo, Hidalgo, con relación a las representaciones sociales que han construido en torno a la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Con la generalización del Plan y Programas de Estudios 2011, las escuelas multigrado están destinadas a cumplir con los requerimientos que plantea la RIEB de manera análoga a la estructura de las escuelas de organización completa, situación que permitió interpretar las representaciones sociales que guían las prácticas de los docentes que laboran en este contexto.

La postura teórica y metodológica que se asumió en esta investigación fue el de las Representaciones Sociales con el manejo

de las tres componentes que las estructuran: la información, el campo de representación y la actitud. Fue a partir de la sistematización de la información obtenida de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y el cuestionario de asociación libre de palabras, que constituyeron los instrumentos utilizados, lo que permitió la aproximación al objeto en cuestión.

Se encontró que la representación social de los docentes acerca de la RIEB, se compone de un núcleo central, que se identifica en el campo de representación: “cambio”. En la dimensión de la información los docentes señalan que en la RIEB sólo se ha cambiado el discurso, pero no ha trascendido a las prácticas, situación que permite explicar en la dimensión de la actitud que asuman una postura indiferente frente a la misma.

Palabras Clave: Reforma Educativa, Escuela Multigrado, Representaciones Sociales, Docentes.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas primarias multigrado son aquellas instituciones educativas de nivel básico donde un profesor atiende a más de un grado de forma simultánea. Se reconoció un problema educativo en esta modalidad detectado en el periodo 2012-2014, tiempo que comprendió esta investigación, que se planteó en dos vertientes: a) no existe un programa de estudios ni una propuesta educativa para el trabajo con grupos multigrado en el marco de la RIEB; y b) no hay una formación inicial específica de profesores para el trabajo en estas escuelas; por lo que frente a esta situación vigente con la aplicación de una reforma diseñada para escuelas monogrado¹ los docentes que laboran en multigrado tienen que sujetarse a una misma política educativa de carácter general, principios, objetivos nacionales comunes y requerimientos curriculares que demanda su ejecución.

El objetivo fue analizar las representaciones sociales que tienen los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la RIEB para comprender los significados que le otorgan en su práctica docente y valorar la correspondencia de su aplicación en el contexto rural.

Se asumió la postura teórica y metodológica de las representaciones sociales que se fundamenta desde el paradigma cualitativo cuyo planteamiento se sustenta en el pensamiento de sentido común que los diversos grupos elaboran y reconstruyen en los procesos de interacción y comunicación social sobre los diversos objetos. “Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad” (Jodelet, 2000: 10).

Desde esta perspectiva, y partiendo del objetivo y de la premisa teórica de que el análisis de una representación requiere la identificación tanto de su contenido como de su estructura, se trabajaron analíticamente las dimensiones de la información (conocimiento que tiene el grupo social sobre el objeto), de la actitud (carga estimativa y la toma de

¹ Se entiende por escuela monogrado a la institución educativa que brinda el servicio de organización completa de los seis grados de educación primaria y tiene un docente por grado.

postura que se le atribuye al objeto) a través de los procesos de objetivación y anclaje, así como las dimensiones de la comunicación, la creencia y el campo de la representación que en su conjunto dan entidad a la edificación del saber común que posee el grupo de profesores en multigrado con respecto a esta reforma curricular. Esta última dimensión (campo de la representación) se trabajó a partir de la identificación de sus elementos organizadores: núcleo central y periferia, encontrando el término “*cambio*” como el eje central de la representación y en la periferia diversos términos que denotan rasgos positivos como calidad y mejora; pero también rasgos negativos que señalan a la RIEB en multigrado, desde la representación de los profesores, como descontextualizada e incluso un retroceso en la educación para ese nivel.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica estuvo de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, el objetivo general y los referentes teórico-conceptuales de las representaciones sociales considerando que “la elección de una metodología es determinada por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población) pero también y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 2001: 54).

Se utilizó el cuestionario de asociación libre de palabras con el término inductor Reforma Integral de Educación Básica. En su diseño se consideraron dos tópicos: 1) se solicitó a cada docente que escribiera en cinco palabras todos los términos, expresiones o adjetivos que tuvieran relación directa con el término de la RIEB, de manera espontánea, tarea que les demandó buscar en la memoria y seleccionar sólo aquellas cinco palabras que estaban más relacionadas con el término inductor. 2) con la finalidad de obtener la jerarquización de las palabras en el segundo momento se le pidió a los docentes que las organizaran de acuerdo con la importancia que le atribuían al término de RIEB. La consigna fue que le asignaran el número uno a la palabra que para ellos tuviera mayor importancia y relación directa con el término, el dos al siguiente y así sucesivamente hasta agotar las cinco palabras enunciadas con las que definieron el objeto. De esta manera se proporcionaron los primeros datos sobre la significación que tienen los docentes sobre la RIEB.

Una vez emitidos los términos se elaboró una tabla con todas las palabras que enunciaron los docentes con respecto al término RIEB, el paso siguiente fue obtener y/o definir los indicadores fundamentales descritos por Lagunes (1993) como el tamaño de la red semántica (valor J), peso semántico (valor M), diferencia semántica cuantitativa (DSC) y núcleo de la red (NR)² con la finalidad de verificar la centralidad y la jerarquización.

También se utilizó la entrevista semiestructurada donde la aplicación a cada profesor se centró en obtener y complementar la información ganada del cuestionario de asociación, tomando en consideración dos de las dimensiones de la representación social: la información y la actitud. Se trianguló la información teórica y empírica para analizar las dimensiones de la información y de la actitud a través de los procesos de objetivación y anclaje, así como las dimensiones de la comunicación, la creencia y el campo de la representación desde su dimensión histórica para poder dar cuenta de las representaciones sociales que el grupo de profesores en multigrado ha construido sobre la RIEB.

Dimensión de la información

En este sentido la información que han recibido se ha presentado, a través de diferentes medios (audiovisuales y escritos), de lineamientos normativos (planes y programas de estudio) y de espacios de actualización profesional sobre el nuevo enfoque curricular (diplomado sobre la reforma). “Lo que saben” los docentes de la RIEB, procede principalmente de la participación en los cursos y diplomados a los que asistieron para darles a conocer los principales “cambios” en la organización y formas de trabajo que implica la Reforma Integral de la Educación Básica. Asimismo, a través de diversas fuentes como las consultas personales que hicieron los docentes de los materiales que encontraron en los espacios digitales durante el pilotaje de la misma.

“Cuando en el 2009 se empezaba a hablar por competencias, todo mundo desconocía, competencia la entendían como [concurso] a [ver quien llega primero]

² Citado en José Ángel Vera Noriega /Carlos Eduardo Pimentel /Francisco José Batista de Albuquerque. (2005) Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. Ra Ximahi, septiembre-diciembre, año/vol. 1 número 003. Universidad Autónoma Indígena de México, el Fuerte México pp. 439-451.

o [quien aprende más] entonces el término era ambiguo tenía el valor de competencia como a ver quien corre más y gana o algo así, [Ahora sabemos que competencia es hacer que el niño sea capaz de resolver los problemas de la vida diaria]”(EDM1).

Este comentario que manifestó un docente sobre la información que circuló en el 2009 cuando entró en el proceso de pilotaje la RIEB, da muestra de lo que comenzó a representarse en el pensamiento social de los docentes como grupo específico en la fase de construcción selectiva (proceso de objetivación) donde el término competencia comenzaron a asociarlo con palabras como: ”concurso”, “a ver quien llega primero”, “quien aprende mas” que en síntesis tuvo la equivalencia de: competencia=competir. Esto brinda un marco explicativo más interesante porque esta fase “implica la depuración de la información disponible sobre el objeto de la representación, dando lugar a las alteraciones (distorsiones, inversiones, reducciones, ajuste, adiciones, evaluaciones) o los sesgos cognitivos, resultantes de los modos de pensamiento, de ideologías, de un sistema de valores o cultura de aquellos quienes reciben un objeto o un fenómeno nuevos” (Valencia, 2007: 60). Una asociación de esta naturaleza deja ver como con el transcurso del tiempo la familiaridad con el objeto de representación dio lugar a la conformación de otra imagen por parte de los docentes de lo que significa competencia. “Ahora sabemos que competencia es hacer que el niño sea capaz de resolver los problemas de la vida diaria”. Los individuos o el conjunto social asocian y/o construyen una imagen que encuentra un sentido y es, para ellos, coherente con el objeto de la representación. (Valencia, 2007:61).

Dimensión de la actitud

Frente a los desafíos que plantea la RIEB, los docentes de multigrado asumen diversas actitudes con respecto al trabajo, dado que para algunos esta reforma les permite la flexibilidad curricular para poder hacer las adecuaciones pertinentes al contexto de multigrado, mientras que otros la viven como una imposición curricular donde deben hacer lo que el Plan y Programa señala, es decir, una reproducción sin reflexión.

Dimensión de la Comunicación

En esta dimensión el aspecto a considerar fue comprender la forma en la que la dimensión de la comunicación determinó un rol importante dentro de la construcción de la representación social para ambos grupos de docentes. Una situación que se presenta actualmente en la cotidianeidad es que los docentes de multigrado tanto en la fase de difusión como en la de implementación de la RIEB han asistido a los mismos cursos, talleres y eventos que los docentes de unigrado, donde han compartido experiencias, se han apropiado de los mismos lenguajes y las mismas jergas en las que se ha envuelto y legitimado la reforma. “En el diplomado era todo parejo, multigrados y unigrados” señala un docente. En las condiciones ordinarias de la comunicación, las operaciones de intercambio entre los individuos pueden dar los elementos para la construcción de las representaciones, pues el pensamiento social está presente bajo sus aspectos interindividuales, instituciones y mediáticos (Jodelet, 1989, citado en Valencia: 76). Los docentes de multigrado señalan que no tienen una capacitación específica para el tratamiento curricular de la RIEB y su posible adaptación al contexto (expuesto en el apartado metodológico) en el cual ellos laboran ya que se ven sometidos a las mismas condiciones de difusión de la información que los docentes unigrado.

Dimensión de la creencia: Lo ideal y lo real de la RIEB en multigrado

Esta dimensión toca “lo que se cree” contemplando dos planos del escenario social: lo ideal y lo real. En lo que respecta al plano ideal esto lo manifestaron en los términos positivos como calidad y mejora. En el plano de lo real la mayoría de los docentes de multigrado reconoce las dificultades para poder aplicar una reforma con estas características.

Calidad de la educación

La calidad de la educación es una de los imperativos más señalados en la cuestión educativa, sobre todo cuando se desea justificar cualquier proceso de cambio curricular. La continuidad que ha tenido este tópico es señal de la prioridad que ha adquirido en los

últimos años en los sistemas educativos nacionales. El término de calidad se encuentra en el núcleo central desde un plano positivo: “Con esta reforma se busca mejorar la calidad de la educación”.

Por calidad, desde la representación de algunos docentes se alude a condiciones materiales del trabajo, como la infraestructura escolar, el uso de tecnologías o la disponibilidad de materiales didácticos pertinentes para el trabajo de multigrado. En este ámbito, en el plano ideal los docentes de multigrado refieren que contar con estas condiciones facilitaría el trabajo y los resultados que se esperan con esta reforma.

La RIEB: Un problema de contexto

Los docentes que laboran en un escenario tan singular como lo es el multigrado, opinan que esta reforma no contempla el contexto donde se insertan estas escuelas. El término “descontextualización” se encuentra en la significación del plano negativo de la representación.

“El detalle es que siempre he peleado la situación de porque hacer el mismo programa para un grado y no para multigrado. Un programa específico para multigrado, un programa que a lo mejor no tendría que ir a la par con la escuela unigrado, porque cómo es posible que somos más escuelas multigrado en el país y no haya algo así, aquí simplemente en la zona el 75% de escuelas son multigrado y solo el 25% unigrado, y si te vas a otras zonas te vas a encontrar que mínimo tiene 3 o 4 escuelas multigrado y si no es que más, o por mitad. Entonces como no ha salido la iniciativa de decir que haya algo específico para multigrado, una forma diferente de trabajar, ya salió la PEM05 (Propuesta Educativa Multigrado 2005) pero a razón de todo lo que ya se venido haciendo en multigrado a pero no... que a fuerza se tiene trabajar con la RIEB, cuando se aparta mucho de la realidad de estas escuelas” (EDMTAX).

Después de 16 años de trabajo intenso con un Plan y Programas 1993, que si bien desde la perspectiva de los docentes multigrado no era el resguardo del trabajo práctico, el agregado de una propuesta viable para el contexto multigrado desde su propia perspectiva si alentaba los esfuerzos de construir los andamios de una mejor educación para estos grupos de alumnos. Este encuentro entre lo ideal en la RIEB visto desde los docentes como la

búsqueda de la calidad y lo real como la descontextualización al no ser aplicable a su contexto de trabajo da lugar para comprender el núcleo central de la representación.

Cambio vs Cambio Educativo. Interpretación del núcleo central de la representación

Se puede interpretar que al hacer alusión de la RIEB como cambio, los docentes se remiten a él solo contemplándolo en los Planes y Programas, más no en sus prácticas. Desde su propia representación están dando cuenta de que el cambio en su hacer práctico no está condicionado por la alteración de la estructura formal de una planificación educativa a gran escala, ya en su etapa de generalización.

CONCLUSIONES

El resultado de la investigación arrojó que para los profesores, que laboran en el contexto de multigrado, la RIEB si bien tiene aspectos positivos que demanda la sociedad actual, no es una propuesta curricular pertinente para el trabajo con estos grupos de alumnos por las condiciones sociales y escolares que presentan las zonas rurales, por lo que asumen que es necesario que esta reforma se adapte curricularmente a este contexto para poder mejorar los aprendizajes y en efecto generar mayores logros educativos.

Los docentes en multigrado han construido representaciones sociales sobre la RIEB, cuya estructura descansa sobre un núcleo figurativo en términos de Moscovici o su núcleo central en términos de Abric que está definido con el término: cambio, y una agrupación de significados ubicados en la periferia de la representación donde fue posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas con una orientación actitudinal positiva pero también negativa hacia esta reforma, logrando el objetivo de la investigación al analizar tanto el contenido como la estructura de las representaciones que han elaborado este grupo de profesores sobre la RIEB y poder comprender los sentidos y los significados que le otorgan a su práctica y las valoraciones de su correspondencia en el contexto rural.

El término de cambio como eje articulador de la representación y visto desde el sentido común de los profesores, no refleja para ellos necesariamente mejora o progreso en las prácticas de enseñanza que realizan con estos grupos de alumnos. A pesar de ser un grupo social específico con un universo compartido de opiniones y creencias se encontró que existen tomas de postura y actitudes disímiles frente al trabajo con esta reforma marcadas por la trayectoria y a identidad de cada profesor conformadas en el contexto específico de multigrado. Esto se comprobó a partir de haber analizado su contenido (informaciones y actitudes) y estructura interna así como la identificación de su núcleo central.

En la actualidad y en la realidad educativa del país, es que no existen docentes multigrado, lo que existen es docentes en escuelas multigrado. Esta situación está revestida en procesos de una escasa formación profesional en esa modalidad educativa. Se requiere una

formación inicial específica en esta modalidad dado que esa es la realidad de un país donde impera lo diverso y lo plural no se puede seguir concibiendo una lectura común del escenario educativo se debe apelar a una lectura singular y específica.

No se han aprovechado la potencialidad de la escuela multigrado como una institución que es fuente generadora de aprendizajes, donde la interacción que se vive como una característica intrínseca de estas escuelas representa más una riqueza que una escasez.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J.C. (2001), "Representaciones sociales: aspectos teóricos" y "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric (Director), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32 y 53-74.

Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual. Cuadernos de educación bilingüe intercultural*. Publicado en línea por Norka Rodríguez (27-092004)

Ana I. Zermeño/Aidee. C. Arellano/Vanessa. A. Ramirez (2005). *Redes semánticas naturales. Técnica para representar los significados que tienen los jóvenes sobre la televisión, internet y expectativas de vida*, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Diciembre, año/vol. XI, número 022. Universidad de Colima, México pp. 305-334.

Castorina, José Antonio, (compilador). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa. Barcelona. 2003.

Ezpeleta Moyano, Justa (1997) "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 15. Madrid. Disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm

Hinojosa Rivero, Guillermo (2008). *El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales*, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XVIII, núm. 1, 2008, pp. 133-154, Universidad Autónoma de Tamaulipas México

Ibáñez Tomás, *Psicología social construccionista*, Universidad de Guadalajara, México, 2001.

Jodelet, D., y Guerrero, A. (Coord.) (2000) "Develando la cultura, Estudios en: representaciones sociales". Ediciones UNAM, México. 2000.

Rodríguez, Tania (2007) "Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales" en: *Representaciones Sociales. Teoría e investigación*. Editorial Pandora S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. pp. 157-188.

Valencia, Silvia. (2007) "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales en: "Representaciones Sociales" en *Teoría e investigación*. Editorial Pandora S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México.

Vera, J., Pimentel, C. y Batista, F. (2005) "Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos" en: *Revista Ra Ximahi*, septiembre-diciembre, año/vol. 1 número 003. Universidad Autónoma Indígena de México, el Fuerte México pp. 439-451.