

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Significados que los docentes de Primaria le atribuyen al enfoque por competencias en la Reforma Integral de Educación Básica”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Rosa Chino García

Directora de Tesis: Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon

México, D.F.

Diciembre, 2012

DEDICATORIAS

Al padre celestial, por ser mi fuente de amor y vida.

A Ameyalli, por su eterna paciencia y comprensión.

Con cariño a mis familiares y amigos que me acompañaron en este proceso.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Capítulo 1 Delimitación de la problemática de investigación: el cambio en las prácticas pedagógicas y los procesos de significación docente.....	12
1.1. Mejora de la educación básica, una preocupación internacional.....	15
1.2. El cambio educativo desde distintas perspectivas. El estado del conocimiento.....	17
1.3. Problemática de la investigación, objetivos y preguntas.....	26
Capítulo 2 Herramientas conceptuales y metodológicas para comprender la significación del enfoque por competencias en los docentes de Educación Primaria.....	29
2.1. Producción de significados.....	30
2.2. Conceptualización de la práctica docente.....	32
2.3. Reforma, innovación y cambio educativo.....	35
2.2. La orientación metodológica.....	38
2.2.1. Las técnicas e instrumentos para el acopio de la información.....	39
2.2.2. Los escenarios de la investigación y los sujetos de estudio.....	41
2.2.3. Momentos del trabajo de campo.....	44
2.2.4. Estrategias para el análisis e interpretación de la información.....	46
Capítulo 3 La formación por competencias en el ámbito de la Educación Básica.	50
3.1. El enfoque por competencias perspectiva teórica y metodológica.....	53
3.2. Reformas y adopción del enfoque por competencias.....	61
3.2.1. La política educativa que fundamenta a la RIEB.....	62
3.2.2. Alcances y limitaciones del diseño curricular.....	65
3.2.3. Sobre la gestión de la Reforma, aciertos y desaciertos.....	69

Capítulo IV. Significación de la propuesta en el ámbito de la práctica. Su articulación en la cotidianidad de la formación.....	74
4.1. El enfoque por competencias desde la voz de los docentes, entre la aceptación y el rechazo.....	76
4.2. Utilidad, adaptación y ajuste, criterios para valorar la pertinencia de la propuesta.....	78
4.3. El enfoque por competencias y su concreción en las aulas, coexiste con otros modos de enseñanza.....	88
4.3.1 El arraigo de formas de enseñanza tradicionales y la confiabilidad que los docentes le transfieren.....	95
4.3.2 Desarrollo de los proyectos y actividades bajo el criterio de útil y pertinente.....	98
4.3.3. La sobre posición de lógicas en el trabajo formativo: del énfasis constructivista a la formación de un especialista en responder pruebas estandarizadas.....	101
Capítulo 5 Múltiples factores que inciden en la concreción del enfoque por competencias en las aulas.....	105
5.1. Dinámica organizacional de la escuela primaria.....	106
5.2. Predominio de una tendencia instructiva sobre la enseñanza.....	112
5.3. Dificultad para reflexionar o cuestionar la propia práctica.....	122
5.4. Elementos que favorecen el desarrollo de la propuesta.....	125

CONCLUSIONES.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

ANEXOS.

Introducción

Introducción

Fueron bastantes las interrogantes e inquietudes sobre el quehacer de los docentes frente a grupo de escuelas primarias y la repercusión de sus enseñanzas en los procesos formativos de los alumnos, las que me motivaron a emprender este viaje. En el camino encontré varias respuestas aunque también otros nuevos cuestionamientos.

Acceder al interior de las prácticas de algunos docentes, escuchar sus argumentos de viva voz y sus interpretaciones, se convirtió en una aventura por demás apasionante que me permitió comprender el trabajo docente en el aula, desde otra óptica.

Reconozco que la comprensión de los factores que se presentan y confluyen en la realización de las prácticas de los docentes se vuelve un evento multidimensional. Sin embargo, mi atención se enfocó en la conducción de sus procesos de enseñanza en el marco de la actual reforma a la educación primaria, particularmente en la idea del cambio en las prácticas que tanto se puntualiza.

La delimitación del objeto de estudio no fue tarea fácil puesto que la estrecha relación entre los temas que se involucraban en lo que a mi me parecía interesante investigar se encontraban envueltos en álgidos debates de carácter político. Tales temas son el enfoque por competencias, la implementación de la reforma a la educación primaria, la alianza por la calidad de la educación, el diseño de los planes y programas de estudio y los libros de texto. No obstante, mi interés se focalizó en las vivencias y experiencias de los docentes frente a grupo, centré la investigación en los significados que ellos otorgan al enfoque por competencias y la articulación del mismo a sus prácticas docentes cotidianas.

La concreción de la investigación en este documento implicó entre otras cosas, grandes momentos de aislamiento que mi familia tuvo que asimilar y comprender, es por tanto, el fruto de una grata experiencia que cambió para siempre mi vida personal y profesional.

a) Acerca del objeto de estudio.

El investigador al iniciar su trabajo en un contexto educativo no se desprende de sus ideas, creencias, actitudes y modos de comportamiento. Realmente, cada vez que afronta un nuevo reto de investigación somete su propio bagaje cultural y sus experiencias a examen. (Rodríguez, G. 1999:102)

Para el desarrollo de la investigación tuve que asumir la postura de investigador. Como refiere la cita, estuvieron siempre presentes mis creencias, ideas y experiencias, en suma el bagaje cultural que subyace a lo que soy como persona y profesionista. Esta condición también estuvo presente desde el momento de elegir el objeto de estudio de donde partió la investigación. No obstante, en el transcurso de la misma, hubo momentos en que tuve que suspender mis creencias para distanciarme un poco del proceso y fijar la mirada en aspectos que de lo contrario pasarían desapercibidos. A continuación refiero un poco de mi formación profesional, para exponer los motivos que me llevaron a la elección del objeto de estudio que presento en esta investigación.

Soy egresada de una normal básica del estado de Guerrero. La elección de ser maestra de primaria estuvo estrechamente vinculada al reconocimiento de mi vocación. El gusto por la escuela y el cariño por los niños, fueron elementos que me inclinaron hacia el estudio de esta profesión. En los ocho años que tengo de trabajar en escuelas primarias públicas se ha fortalecido en mí el gusto por la profesión docente. El sinnúmero de experiencias de todo tipo, agradables y desagradables han contribuido a consolidar mi desempeño, pero al mismo tiempo, han surgido muchos cuestionamientos sobre lo que como profesora realizo en el aula y la repercusión que esto tiene al exterior de la misma.

En lo que respecta a la parte laboral, antes del ingreso a la maestría me encontraba trabajando en dos escuelas primarias, una matutina y la otra vespertina. En ese tiempo, en ambas escuelas se nos dio la indicación de que

teníamos que incorporar a nuestra planeación de clases y por consiguiente al desarrollo de las mismas, un mapa de competencias, los proyectos de aula y las fichas de diagnóstico, aparte de realizar las actividades de los libros de texto que ocupábamos. Nos indicaron que debíamos incluir las competencias, tomarlas del mapa e incluirlas en la planeación. Sobre los proyectos de aula (eran doce) elegíamos alguno y lo desarrollábamos, se especificaba en un apartado de la planeación el nombre del proyecto a desarrollar. El que siempre me gustaba realizar al principio del ciclo escolar era el de “Nos organizamos”, las fichas de diagnóstico, como su nombre lo dice eran para realizar el diagnóstico del grupo, para eso nos coordinábamos con las o los maestros de grado y juntos decidíamos cuál ficha realizar, al final se entregaban los resultados a la dirección escolar.

Se comentaba que esa forma de trabajo (el mapa de competencias, los proyectos de aula y las fichas de diagnóstico) se habían diseñado para las escuelas de tiempo completo, entonces era opcional trabajarlas en las escuelas donde yo estaba laborando porque no eran de tiempo completo. Entonces, algunos si desarrollábamos esas actividades y otros no, pero se tenía la impresión de que quiénes si trabajaban con esas actividades realizaban un mejor desempeño, sin embargo, se percibía confusión sobre el desarrollo de las competencias, los proyectos y las fichas.

A grandes rasgos, este era el contexto de mi ámbito laboral antes de ingresar a estudiar la maestría, y cuando se trató de presentar el proyecto de investigación, vino a mi mente la idea de investigar el porqué los maestros se resistían a la propuesta de desarrollar competencias, de tal manera que el primer nombre de mi anteproyecto fue “La práctica docente basada en competencias, alcances y limitaciones”. Mi intención era realizar la investigación sobre el contexto en que me encontraba en ese momento, desde una visión más cuantitativa que cualitativa. Sin embargo, con el transcurso de las asesorías y los seminarios cursados en la Maestría el tema fue adquiriendo otros matices. En este proceso sucedió lo que Rodríguez, G.(1999) señala; el contacto con cada nueva realidad ayuda a mejorar la propia búsqueda de conflictos, dilemas, disidencias, innovaciones, en fin, modos

de pensar y actuar que hasta entonces no eran conocidos o no los había percibido como diferentes de otros modos de pensamiento y acción.

Mi ingreso a los estudios del posgrado sucedió en ciclo escolar 2008-2009 y en ese período en las escuelas primarias se anunció el inicio de la reforma a los planes y programas, para lo cual se desarrolló un plan de pilotaje en algunas escuelas. El plan se denominó Programa de Reforma Integral a la Educación Primaria (PRIEB). Esto vino a darle un giro enorme a mi objeto de investigación porque ahora el desarrollo de competencias ya no era solo una propuesta opcional sino que era el fundamento teórico y metodológico de los nuevos planes y programas de estudio, así que se entrecruzaron otros factores que no tenía contemplados: la noción de reforma, el concepto de competencias, el de innovación y cambio principalmente, fueron conceptos que se presentaban y que hacían más compleja la delimitación del objeto de estudio, porque estaban ahí presentes y era necesario precisarlos.

Con ayuda de las asesorías, me fui inclinando por el interés de realizar una investigación de corte cualitativo, al escuchar y observar que para los docentes el enfoque por competencias enmarcado en una propuesta pedagógica derivada de la Reforma equivalía a tener que cambiar sus formas de enseñanza, y eso les representaba serias dificultades. Decidí enfocarme en este aspecto. Enseguida busqué en la literatura más reciente los resultados de investigaciones en relación al cambio en las prácticas de los docentes en el contexto de las Reformas. Desde un análisis superficial se observa que cuando se intenta provocar cambios en las prácticas de los docentes desde propuestas oficiales, la reacción más latente es el rechazo y la apatía, no obstante, otros estudios más profundos (Lugo, 2008; Ezpeleta, 2004) señalan que para que los cambios puedan suceder es preciso analizar los contextos específicos sobre los cuales se desarrolla la implementación de nuevas propuestas y el análisis de la participación activa de los involucrados.

Este proceso me llevó a la decisión de centrarme en los significados que los docentes atribuyen al enfoque por competencias, como un primer paso hacia la

apropiación de nuevas formas de enseñanza y del cambio en sus prácticas pedagógicas.

Antes de desear y buscar el cambio en las prácticas de los docentes, considero fundamental detenerse un poco a analizar y reflexionar sobre el significado que los docentes atribuyen al objeto, porque como señala Blumer (1982), un mismo objeto puede tener significados distintos para diferentes individuos, es decir, una nueva propuesta pedagógica, adquiere un significado distinto entre los reformadores, investigadores, políticos, capacitadores, autoridades educativas, padres de familia, alumnos y docentes; de esta forma, la interrogante inicial que surgió fue ¿Cuáles son los significados que los docentes de educación primaria le atribuyen al enfoque por competencias? Y al mismo tiempo esta interrogante fue el hilo conductor que guió la investigación.

b) La presentación del contenido.

Realizo la presentación de este trabajo en cinco capítulos. En el primero presento la problemática y justificación de la investigación, los argumentos de los que parte, y posteriormente la delimitación del objeto de estudio, mismo que construí y delimité con base en mi experiencia como docente, el acercamiento al trabajo de los docentes en la escuela y el aula y los hallazgos encontrados en el estado del conocimiento sobre el cambio en las prácticas de los docentes en el contexto de la Reforma.

En el segundo capítulo, expongo las herramientas conceptuales que me permitieron la comprensión de los significados. El Interaccionismo simbólico fue el enfoque más plausible para tal fin; clarifico lo que entiendo por cada uno de los conceptos que aborda el documento, es decir, a lo que me refiero con los conceptos de práctica docente, prácticas pedagógicas, reforma, innovación y cambio. En un segundo momento, comparto, la orientación metodológica que guió la investigación, realizo la descripción de las técnicas para el acopio de la información, las fases del desarrollo y las estrategias para el análisis e interpretación de los datos.

En el tercer capítulo describo los puntos esenciales del enfoque por competencias y sus implicaciones para el trabajo de los docentes. Debido a que el enfoque se enmarca en el contexto de reforma expongo el contenido de la misma, el marco legal que la sustenta y las características del plan y los programas de estudio 2009. También hablo sobre la forma en que se concretiza curricularmente el enfoque por competencias; la intención de este capítulo es hacer una descripción del dispositivo que tomo como referente para ahondar en los significados que los docentes le otorgan.

En el cuarto capítulo realizo la presentación de los hallazgos obtenidos, mediante el análisis e interpretación de entrevistas y observaciones realizadas a docentes frente a grupo en los grados de primero y sexto. Desde su perspectiva, el enfoque por competencias encuentra dificultades para articularse a las prácticas cotidianas debido a factores como la falta de tiempo, una inadecuación con lo que ellos consideran las necesidades de los alumnos y la sensación de que la Reforma es “lo mismo, pero en otra presentación”. Al observar el desarrollo de sus clases, inmediatamente se hace visible la coexistencia de diversos modos de enseñanza movidos por lógicas distintas y cierta dificultad por parte de los docentes para desarrollar su práctica con otro formato pedagógico.

En el último capítulo refiero los elementos de carácter interno y externo que se encuentran presentes en el espacio escolar de las escuelas primarias, y que inciden en gran medida en la construcción de los significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias. Dentro de estos elementos, puede apreciarse que las múltiples demandas encomendadas a la escuela primaria ocasionan una desarticulación entre las propuestas implementadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al grado de que se perciben contradicciones entre unas y otras. Además, la dinámica de trabajo que tiene lugar en las escuelas primarias deja poco espacio para el desarrollo del ámbito pedagógico, el aspecto social cobra mayor importancia absorbiendo tiempo y dedicación por parte de los docentes.

Analizar los significados que los docentes otorgan al enfoque centrado en el desarrollo de competencias en el contexto de la reforma, saca a la luz distintas problemáticas que aún se encuentran presentes y que se supone ya habían sido superadas desde la anterior reforma, como la existencia de prácticas de antaño y de actos que se repiten como acuerdos no dichos, realizados porque existen códigos entre los docentes que al mismo tiempo se convierten en muros invisibles o hilos de acero difíciles de romperse y dar lugar a nuevas prácticas de enseñanza.

CAPITULO 1

Delimitación de la problemática de investigación: El cambio en las prácticas pedagógicas y los procesos de significación docente

CAPITULO 1

Delimitación de la problemática de investigación: El cambio en las prácticas pedagógicas y los procesos de significación docente.

El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida. (Delors, J. 1997:166)

En este primer capítulo abordo el cambio en las prácticas de los docentes como el contexto problemático de donde surge la investigación, enseguida lo que se ha investigado sobre este aspecto en el marco de las Reformas, y después las preguntas y objetivos.

Actualmente, la educación básica (conformada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria) de nuestro país vive procesos de cambio. Las reformas han sido el vehículo preferido para cambiar e innovar los procesos educativos. La intención de las reformas “desde la perspectiva de la política educativa” es mejorar la calidad y equidad de la educación.

A partir de los procesos de reforma se despliegan una serie de acciones enfocadas a lograr los propósitos planteados; la escuela, es considerada como el espacio donde se materializan o aterrizan los proyectos derivados de la reforma, unos enfocados al ámbito de la gestión escolar y otros al ámbito pedagógico. En este último, las propuestas han tenido como objetivo primordial, suscitar cambios en las prácticas pedagógicas¹ de los docentes, modificar su forma de enseñar, propiciar la creación de ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos, fomentar el trabajo colaborativo, entre otros aspectos, a fin de que la formación de los alumnos sea integral y responda a las necesidades que la sociedad actual demanda a la escuela.

¹ Con el término Prácticas pedagógicas me refiero a las prácticas que los maestros realizan cuando intervienen en las situaciones formativas articulando determinadas estrategias a fin de producir ciertas finalidades específicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, la realidad también demuestra que las intenciones de las reformas sobre el mejoramiento de la calidad educativa han sido poco fructíferas. Existe una opinión un tanto generalizada entre los padres de familia, gobierno y autoridades educativas, incluso entre los mismos profesores de que los resultados educativos están muy lejos de la calidad esperada.

Las causas de los malos resultados (reprobación, deserción, rezago escolar y una escasa y deficiente formación de los alumnos de educación básica) son atribuidos a diferentes factores. A las estrategias de las políticas educativas, las condiciones socioeconómicas de los alumnos, la escasa participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, la responsabilidad de los maestros sobre su quehacer docente, son los principales. Cada uno de los actores participantes de manera directa o indirecta en el proceso educativo atribuye las causas de los bajos resultados a agentes externos, es decir, las autoridades educativas consideran que los profesores son los responsables directos de la educación, los padres de familia se suman a esta opinión, los sujetos en cuestión, consideran que la culpa es de las autoridades educativas que diseñan propuestas educativas inadecuadas y que no mejoran sus condiciones de trabajo, de los padres de familia que no apoyan a sus hijos y de los alumnos que no aprenden. Al respecto, considero que cada uno de los actores plasma su opinión desde su propia perspectiva, sin embargo, también creo que el trabajo de los docentes en el aula con los niños es factor de alta incidencia en los aprendizajes de los mismos.

En este contexto, la actual Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), implementada en la educación primaria ha desarrollado una renovación de los planes y programas de estudio, lo cual tiene una incidencia directa en el ámbito de lo pedagógico y curricular, por consiguiente, la tarea de los maestros en las aulas se convierte en un objeto particular de ser analizado.

El plan y los programas de estudio se fundamentan en el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, el cual parte de la premisa de que los alumnos movilicen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, que lo aprendido trascienda la dimensión escolar, que repercuta en su actuar en la vida cotidiana, y

que sean capaces de resolver los problemas que se les presenten con acierto y responsabilidad. El desarrollo de este enfoque pretende superar el paradigma enciclopédico y trasmisivo de la educación, apoyándose en las teorías constructivistas del aprendizaje y la corriente de la escuela activa, por tanto, presupone cambios en el quehacer docente, implica disposición a experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, sería muy ilusorio confiar en que es suficiente, reformar el plan y programas de estudio de la educación primaria, reorganizar los contenidos de aprendizaje con base en los planteamientos del enfoque por competencias, para que los maestros en automático, cambien sus formas de enseñanza. El problema del cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes, es algo complejo, tiene que ver con innumerables factores de diverso orden, político, social y cultural; también con las formas en que las propuestas son asumidas por los docentes.

En este marco de circunstancias, la presente investigación centra el interés en la descripción y análisis de los significados que tiene para los maestros de educación primaria el enfoque centrado en el desarrollo de competencias.

1.1. Mejora de la Educación Básica una preocupación internacional.

En 1990 se celebró en Jomtien Tailandia la Declaración Mundial sobre educación para todos denominada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”.² En virtud de reconocer, entre otras cosas, que a nivel mundial un gran porcentaje de niñas y niños aún no tienen acceso a la educación primaria, que millones de adultos son analfabetos, (que no saben leer y escribir) y que una gran cantidad de adultos, jóvenes y niños no logran terminar sus estudios de educación básica, situación que les impide acceder a una mejor calidad de vida; y haciendo memoria de que la educación es un derecho esencial de todos los seres humanos sin importar la edad, el género, la nacionalidad, la raza o el color; los participantes declararon como uno de los objetivos primordiales, la satisfacción de

² Declaración Mundial sobre Educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 1990.

las necesidades básicas de aprendizaje, “estas necesidades se refieren a la adquisición de las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas; además de los contenidos básicos de aprendizaje, que abarcan conocimientos teórico-prácticos, valores y actitudes”.³

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje tiene como finalidad lograr que las personas desarrollen a plenitud sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, es decir, mejoren su calidad de vida.

La educación básica debe contribuir al logro de estos objetivos, buscando la manera de que los alumnos accedan y permanezcan en las escuelas, puesto que, esta etapa de la formación es indispensable para lograr una formación media y superior exitosa.

Además, las reuniones internacionales como la Cumbre Mundial a favor de la infancia de 1990, y el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en abril del año 2000, se pronunciaron a favor de la importancia de responder a los requerimientos básicos de aprendizaje de los niños y niñas para que accedan a una mejor calidad de vida.

Por otra parte, en el informe a la UNESCO, de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI que presidió Jacques Delors, se manifiesta la importancia de que la educación responda a las necesidades que actualmente demanda la sociedad contemporánea; para ello, “... la educación deberá centrarse en la organización de los aprendizajes esenciales que en el transcurso de la vida sean para los individuos los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, J. 1997:91)

El desarrollo de estos cuatro “pilares” de la educación contempla conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, que los individuos necesitan como parte de su formación en las escuelas, son de cierta manera las herramientas que

³ Declaración Mundial sobre Educación para todos, art. 1, 1er párrafo.

les permitirán enfrentar los desafíos de la vida cotidiana en nuestros tiempos y la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida.

La satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos demanda en consecuencia, cambios en la forma de enseñanza de los profesores, tarea que no resulta para nada sencilla; diversas investigaciones han abordado el tema desde distintas perspectivas, como a continuación se muestra.

1.2. El cambio educativo, desde distintas perspectivas, el estado del conocimiento.

a) La potencialidad de algunas propuestas de innovación.

A partir de la reforma del 93 el interés por cambiar las prácticas de los docentes y mejorar la calidad de la educación se ha hecho presente en las escuelas con mayor insistencia; a través de la implementación de distintas propuestas innovadoras, enfocadas al ámbito pedagógico y al de la gestión escolar.

Si bien es cierto que con la Reforma se suscitan innovaciones encaminadas a mejorar los procesos escolares, Justa Ezpeleta, señala que los especialistas en estudios sobre el cambio educativo⁴ enfatizan que el éxito de la innovación en las prácticas educativas es más probable cuando las propuestas se generan al interior de las propias escuelas, pero al mismo tiempo advierten que dadas las particularidades en las que surgen, sus posibilidades de ampliación o generalización se ven limitadas. Los aportes de su investigación sobre los procesos de innovación orientados a modificar las prácticas docentes en la escuela primaria,⁵ dan cuenta, por un lado de que existe una desarticulación de las innovaciones con los parámetros institucionales y organizacionales que estructuran el funcionamiento de las escuelas, y por otra lado, señala la importancia del contexto en la configuración de las prácticas docentes.

⁴La autora recupera los planteamientos de especialistas en estudios sobre el cambio educativo Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Fullan, 1998; Hargreaves, 1996.

⁵ En esta investigación, la autora toma como telón de fondo para su análisis el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)

¿Qué tipo de propuestas se han implementado en las escuelas primarias? ¿Cuáles han sido los resultados? ¿Cuál ha sido la potencialidad de tales propuestas para generar el cambio en las prácticas educativas? Para tales preguntas enseguida expongo lo que ha pasado con tres proyectos propuestos e implementados por la SEP, el Programa Escuelas de Calidad, (PEC) Enciclomedia y el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). El primero se ubica como un programa enfocado a mejorar la gestión escolar a través del trabajo colaborativo y la rendición de cuentas, el segundo, destinado a incorporar el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y el tercero, considerado como un programa compensatorio para mejorar los resultados educativos. No es mi intención describir la consistencia y reglas de operatividad de cada uno de ellos, lo que me interesa es hablar del impacto que han tenido en la dinámica de la escuela primaria y los logros o dificultades encontradas al ejecutarse en los distintos aspectos donde han sido destinados.

En este sentido, (Méndez, 2005) evidencia en su investigación que las acciones e interacciones no responden a las líneas de acción que establecen las reglas de operación del PEC, ya que se observa que lo simbólico, los significantes, las creencias, las biografías y todo lo que concierne a los actores no se han roto solo con las acciones que señala el programa diseñado por actores externos a la escuela.

Tal argumento deja entrever que existe entre los docentes una gama de elementos y circunstancias que condicionan el desarrollo del programa tal como se estipula en sus lineamientos, lo que lleva a la autora a concluir que: las acciones, las interacciones, las costumbres y las creencias de los actores han obstaculizado el desarrollo de los propósitos y estrategias de las políticas educativas adaptándolas a ideales, creencias y costumbres locales. (Méndez, I. 2005)

El PEC ha encontrado en el camino de su implementación obstáculos que tienen que ver con la dinámica misma de la escuela primaria y de la forma en que interactúan y conviven los actores directamente involucrados docentes y

directivos. El avance ha sido lento, sin embargo, actualmente el programa mantiene su vigencia y ha ido incorporando cambios en sus reglas de operación de acuerdo con los resultados observados, a pesar de las contrariedades encontradas, ha tenido algunos aciertos, sobre todo en cuestión de la dotación de recursos económicos a las escuelas lo que les ha permitido mejorar sus condiciones de equipamiento e infraestructura.

En lo que respecta al programa Enciclomedia cuyo objetivo consistió en incorporar el uso de la tecnología como una herramienta innovadora para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, Ramírez, C. (2009) nos comparte que: “Es necesario encontrar las mediaciones necesarias para impactar la cotidianidad de la Educación Básica no solo decretando el cambio, a través de las definiciones oficiales. Es decir, reconocer que al final, los procesos se realizan día a día y van transformando el contexto áulico, no necesariamente siguiendo los lineamientos de la SEP”

Las observaciones realizadas en las aulas le permiten argumentar que: “la dinámica del aula escapa a cualquier prescripción dada por los expertos del aprendizaje y la enseñanza” (2009:91)

Por tanto, el desarrollo del programa se enfrentó a serias dificultades para su operatividad en las aulas, que tienen que ver con la forma en que se implementó y también con las particularidades específicas de los centros de trabajo y la dinámica de las escuelas estudiadas, así como también con la disposición y formación de los docentes, que mostraron dificultades y temores para experimentar nuevas formas de enseñanza incorporando el uso de la tecnología.

El programa inició su implementación en los grupos de quinto y sexto grado. La intención era ampliarla a los demás grados en forma paulatina. Sin embargo, con base en los resultados obtenidos y los altos costos de su tenencia y mantenimiento, además de serias críticas hacia su contenido, el programa ha decaído, aun se conservan en las aulas los materiales pero la mayoría inservibles o con un funcionamiento deficiente. La idea de incorporar el uso de las tecnologías

de la información y la comunicación sigue latente en la agenda de la política educativa, recurriendo a otros mecanismos diferentes, puesto que como se ha visto el programa Enciclomedia no resultó ser la opción más viable para tal fin.

Por otra parte, cuando se implementa un nuevo programa, la estrategia principal que adoptan las autoridades educativas para que los destinatarios conozcan y se apropien de los nuevos planteamientos, son los cursos de capacitación. En este sentido, en la implementación del programa compensatorio PARE, (Estrella, 2003) señala en su investigación que desde los cursos de capacitación sobre el programa observó la existencia de más de cuatro indicadores que demostraron lo siguiente:

Los cursos estuvieron sujetos a políticas de control; no se tomó en cuenta el contexto social y laboral en donde fueron impartidos; se careció de información teórica y metodológica para guiar la investigación en el aula; hubo deficiencias en la selección del personal para llevar a cabo la ejecución del proceso de capacitación y una enorme carencia de disposición y compromiso de todos los que intervienen en el proceso para llevar a la práctica en las aulas la propuesta sugerida en el programa de capacitación. (Estrella, L. 2003)

Lo que más llama la atención de este argumento es cuando menciona que no se tomaron en cuenta los contextos específicos y la existencia de una falta de compromiso por parte de los docentes, si esto sucedió en los cursos de capacitación es fácil deducir que la puesta en práctica del programa estuvo lejos de alcanzar los resultados deseados.

Estas investigaciones nos permiten observar que ante las acciones enfocadas a mejorar la calidad de la educación (programas de gestión escolar, pedagógicos y compensatorios) que impliquen una modificación en el trabajo cotidiano de los docentes provoca reacciones y actitudes que tienen como común denominador, una marcada resistencia al cambio, miedo a lo desconocido, apatía y desinterés y rechazo a lo que provenga de las autoridades educativas.

Los programas implican un proceso de puesta en práctica, mediaciones de comprensión de propuestas, de cómo se relacionan con los contextos específicos, y de cómo los docentes asumen los cambios en su quehacer diario.

Tal como aquí se plantea existen distintos factores que se involucran a la hora de concretar las innovaciones en las escuelas. Si bien existen factores relacionados con la comprensión de propuestas, planteadas por Estrella, este es solo un factor de muchos otros; pues hay mucha arrogancia de que basta con dar el lineamiento para que los docentes lo comprendan si las cosas fueran de este modo, el problema de la comprensión se resolvería si se explicaran bien y con paciencia dando la importancia al interlocutor, pero el problema es más complejo no solo es de comprensión, pues así bastaría con que se explique mejor, como veremos enseguida el cambio se asocia a problemas de la cultura magisterial y la identidad de los docentes como enseñantes.

b) El cambio en las prácticas de los docentes y su relación con la cultura magisterial.

El cambio en las prácticas docentes también ha sido abordado desde otras perspectivas de investigación, como el caso de Teresa Yurén y Stella Araujo Olivera (2003) que presentan el caso de la enseñanza de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. Las autoras encontraron que el cambio provocó *desestructuraciones* en el quehacer docente. Los docentes se sintieron amenazados, pues la nueva forma de abordar la Formación Cívica y Ética trastocó elementos de su identidad como docentes, observaron que la formación de los alumnos es obstaculizada por un arraigo de la *cultura instruccional y adoctrinadora*, lo cual provoca efectos distintos a los propósitos de la Reforma curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En esta investigación el cambio en las prácticas de los docentes se encuentra asociado con la cultura que orienta sus formas de enseñanza.

Por otra parte, Eduardo Mercado (2007) en su investigación sostiene la hipótesis de que el cambio no solo consiste en modificaciones e innovaciones de índole

curricular. Enfatiza que el cambio depende de aspectos que tienen que ver con los profesores y su cultura, y con el sistema de disposiciones y actitudes que éstos manifiestan con respecto al trabajo.

Desde su perspectiva,

Cambiar implica una desestructuración y recreación del sistema de creencias, valores y tradiciones que es difícil de soportar porque equivale a modificar las creencias en torno a la función y la misión del maestro, que constituyen el eje de la identidad profesional y garantizan su pertenencia al magisterio (Mercado, E. 2007)

Mercado, sostiene que la identidad de los docentes siembra sus raíces desde la formación inicial, es decir, la formación que los docentes adquieren cuando son estudiantes es tan particular que después ésta se muestra *refractaria* al cambio, sobre todo cuando los docentes se encuentran ya insertos en la dinámica laboral de la docencia.

Como podemos apreciar, la implementación de nuevas propuestas educativas se encuentra en tensión constante con la disposición de los docentes hacia ellas, por tanto, considero necesario detenerse a reflexionar sobre lo que las innovaciones educativas proponen para generar el cambio y lo que provocan en los docentes y considerar como señalan Gimeno, S. y Pérez, A. (2000) si algunas ideas, valores y proyectos se hacen realidad en educación es porque los docentes los hacen de alguna manera suyos en primer lugar interpretándolos para después adaptarlos.

En este orden de ideas, resulta imprescindible reconocer lo acontecido en relación al impacto de las propuestas educativas en el marco de la reforma, particularmente las destinadas a la mejora de los procesos de enseñanza, como a continuación expongo.

c) Consideraciones sobre el cambio en las prácticas de los docentes en el marco de las Reformas.

Aunque las reformas han sido el vehículo preferido para promover el cambio y la innovación en los procesos educativos, las imágenes que nos brindan las investigaciones que enseguida se esbozan nos muestran que sus intenciones para transformar los entornos educativos han sido poco fructíferas. En la implementación de las reformas, se corre el peligro de destinarlas al fracaso cuando se pasa por alto el conocimiento de las características de los actores a quienes se dirige. Al respecto Lugo, (2008) señala que presuponer que los cambios se generan por el solo hecho de proponerlos, origina formas de conducir hacia la simulación y la invención sobre el cambio mismo en los escenarios educativos.

Distintos estudios y análisis realizan aportes sobre la complejidad que suponen los procesos de reforma, habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos, tal como señalan Díaz, A. e Inclán, C. (2001:9):

Las reformas son diseñadas por los especialistas; a los docentes y directores se les asigna la tarea de apropiación y la responsabilidad de instrumentación; uno de los mayores retos es lograr que los docentes asuman los planteamientos de la reforma y puedan hacerlos propios. Una vez que la reforma ha sido implementada los docentes no la asumen, no se convierten en elementos proactivos de ella, sino que la rechazan... actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran y en ocasiones la contradicen.

La mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical, este modo de proceder influye sustancialmente en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, por lo que diversos investigadores (Sandoval, 2001, Lugo, 2008) señalan la importancia de tomar en cuenta los contextos específicos y las características particulares de los actores que llevarán a cabo los planteamientos en la práctica a fin de eliminar el carácter fugaz que adquieren muchos de estos proyectos cuando, tal como señala Latapí

(2009), los maestros se convierten en testigos mudos de proyectos de reformas que son vistos “como episodios que pasan, mientras ellos permanecen.”

Si bien algunas de las resistencias docentes se explican en parte, por las dificultades políticas surgidas, al ser descalificados como interlocutores legítimos y válidos en la participación de la definición del rumbo que ha de tomar la educación. Tales resistencias también son analizadas por algunos otros investigadores, a partir de la dificultad de hacer confluir determinados discursos con formas de pensar y actuar arraigados en la práctica educativa, haciendo ver que resulta necesario no perder de vista que los tiempos del cambio son lentos, pausados y no exentos de conflictos y tensiones, tal como plantea Justa Ezpeleta (2004:414):

Se ha estudiado que la apropiación de nuevas concepciones , esto es, el cambio en las formas de pensar, junto con la construcción de nuevas prácticas es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual de ahí que la credibilidad de las propuestas para los maestros constituya un elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas y búsquedas.

El reconocimiento de las necesidades, creencias, valores, características y condiciones de los maestros directamente involucrados así como su capacidad para encontrar sentido y utilidad a las reformas en sus propias prácticas, constituye un elemento de gran valor en la implementación de propuestas para generar el cambio, debido a que tal como recuerdan Gimeno, S. y Pérez, A. (2000) los profesores fungen como mediadores inevitables entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades.

Tomando en cuenta las problemáticas plasmadas anteriormente, coincido con Lizárraga, M. (2006) cuando argumenta que se trata de buscar una mediación

entre las propuestas de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones y actitudes de los profesores de la escuela. Eso es lo que va a condicionar en gran parte el funcionamiento de la innovación.

Me aparto de la idea de que las propuestas educativas están destinadas al fracaso por el solo hecho de que provengan de agentes externos como son los reformadores y autoridades educativas. Lo que si comparto es que es necesario tomar en consideración las características particulares de los escenarios y de los destinatarios y de cómo señala Lizárraga, M. “buscar una mediación” que permita la coincidencia entre los planteamientos de las propuestas y la disposición de los docentes hacia la apropiación de nuevas prácticas.

En este sentido, la autora mencionada precisa que ante la existencia de limitaciones que obstaculizan el desarrollo de las innovaciones educativas:

Es necesario reconocer esos límites como parte de una cultura organizativa que se ha anidado en estos espacios, revisarlos y analizarlos a la luz de un ejercicio crítico, pues la posibilidad de cambiarlos empieza con la posibilidad de reconocerlos y aceptarlos en tanto límites que bloquean una innovación. (2006:100)

1.3. Problemática de la investigación, objetivos y preguntas.

La investigación realizada aborda en un primer momento el tema del cambio en las prácticas de los docentes a partir del enfoque por competencias en el contexto de la RIEB, (Reforma Integral a la Educación Básica) específicamente en la idea de adoptar el enfoque por competencias como eje de la práctica docente, donde los profesores constituyen un elemento clave en los procesos de modificación de las prácticas educativas a fin de que los procesos formativos de los alumnos tenga una mayor incidencia en los fines educativos que persigue la educación primaria.

Lo que implica que los docentes asuman la importancia de modificar en forma sustancial su quehacer docente en el aula con los alumnos, y la sensibilidad de reconocer que la formación inicial ha de transformarse con el paso del tiempo.

Al respecto Justa Ezpeleta (2004:413) señala que:

Los maestros deberán apropiarse de una concepción sobre la enseñanza que desplaza el imperio de los contenidos hacia el imperio de las competencias. En otros términos, cambiar sus concepciones sobre el aprendizaje y emprender correlativamente, la construcción de nuevas formas de trabajo en el aula. Ambas cosas radicalmente distintas a las construidas en la formación y en la socialización profesional.

A partir del reconocimiento de que el cambio de las prácticas es un proceso complejo condicionado por múltiples factores, como se sostiene en los hallazgos obtenidos en las diversas investigaciones citadas anteriormente. El interés se centra en describir y analizar a profundidad los significados que los maestros de educación primaria otorgan al enfoque por competencias.

La investigación, profundiza en la voz de los actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La pertinencia de tomar en cuenta las opiniones de los maestros en relación a los planteamientos del enfoque por competencias y su viabilidad para implementarlos en la labor diaria es porque considero que recuperar sus argumentos de viva voz, vivencias y experiencias de trabajo en las aulas con los niños, resulta de gran importancia. Es imprescindible reconocer que los maestros son quienes asumen la proyección práctica de las innovaciones, comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades; ellos actúan y construyen los cambios en su propia práctica en el contexto de su trabajo diario. (Ezpeleta, J. 2004:406)

El problema fundamental que aborda la investigación es sobre los significados que los docentes construyen en relación al enfoque por competencias y cómo articulan a su práctica diaria las premisas pedagógicas y metodológicas de tal propuesta.

Siguiendo a Blumer (1982) quien plantea que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” entiendo que los docentes se adhieren a los planteamientos de una nueva forma de enseñanza, en

tanto que ésta signifique una manera de incidir en los procesos formativos de sus alumnos. En este contexto, la pregunta inicial que surgió fue ¿Qué significados otorgan los docentes de educación primaria el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, en el marco de la RIEB? Seguida por los demás cuestionamientos:

- 1.- ¿Cuáles son los significados que los docentes construyen en relación al enfoque por competencias que sostiene a la RIEB?
- 2.- ¿Cuáles han sido sus experiencias y vivencias en relación al trabajo con la nueva propuesta al interior de sus prácticas docentes?
- 3.- ¿Qué orientación dan a sus prácticas pedagógicas, a partir del desarrollo de la propuesta?
- 4.- ¿Qué elementos influyen en los significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias?

La propuesta del enfoque por competencias retomado en el plan y programas de estudio para la educación primaria, enuncia cambios en el quehacer de los actores más directamente involucrados, los maestros, alumnos, padres de familia y la organización escolar. Por tal motivo, considero que la participación de los maestros en estos procesos de cambio adquiere una dimensión relevante; lo cual me llevó a plantear como objetivo general de la investigación lo siguiente:

Profundizar en los significados que los docentes de educación primaria le atribuyen al enfoque centrado en el desarrollo de competencias.

Tal objetivo me fue de utilidad para explicar, analizar y comprender los procesos de significación de los docentes hacia la nueva propuesta.

Los objetivos específicos que establecí son:

- a) Conocer la forma en que los planteamientos del enfoque por competencias se concretizan en el diseño curricular de los planes y programas de estudio de la educación primaria en el marco de la RIEB. (cap. 3)

- b) Dar cuenta de los significados que los docentes asignan al enfoque centrado en el desarrollo de competencias. (cap.4)
- c) Describir la orientación que los docentes dan a su práctica, a partir de los significados que construyen en torno al enfoque por competencias. (cap.4)
- d) Identificar elementos que influyen en el proceso de significación de los docentes en relación con nuevas formas de enseñanza. (cap.5)

Los objetivos, general y específicos expuestos me permitieron focalizar la atención en los significados que los docentes de educación primaria construyen desde su labor cotidiana en las escuelas donde ejercen su profesión, y también para encaminar el desarrollo de la investigación, establecer un orden en mis ideas y seleccionar las herramientas teórico-metodológicas acordes con el tipo de investigación y el objetivo general planteado.

CAPITULO 2

**Herramientas conceptuales y metodológicas, para comprender la
significación del enfoque por competencias en los docentes de
educación primaria**

CAPITULO 2

Herramientas conceptuales y metodológicas, para comprender la significación del enfoque por competencias en los docentes de educación primaria.

Para comprender la complejidad real de los fenómenos educativos como fenómenos sociales, es imprescindible llegar a los significados, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas.

Sacristán, G. (1999)

En las líneas subsiguientes expongo las herramientas conceptuales y metodológicas que me permitieron conducir el análisis de la investigación, y realizar una lectura comprensiva de los significados que los docentes de educación primaria le atribuyen al enfoque centrado en el desarrollo de competencias.

Planteo en un primer momento la fundamentación teórica sobre la producción de significados, desde la perspectiva del Interaccionismo simbólico, la conceptualización de la práctica docente y lo que entiendo por los conceptos de reforma, innovación y cambio educativo. En un segundo momento, comparto la orientación metodológica que condujo el desarrollo de la investigación.

2.1. Producción de significados

Comprender los significados que los docentes construyen dentro de su ámbito laboral ha sido posible desde el enfoque del Interaccionismo simbólico; el cual se basa en tres premisas principales:

La primera premisa es que los seres humanos encaminan sus actos hacia las cosas⁶ de acuerdo con lo que éstas significan para ellos.

La segunda premisa se refiere a que el significado de las cosas se produce en razón de los procesos de interacción social que se desarrollan entre los sujetos. Los significados por tanto, son construcciones intersubjetivas que tienen como base la interacción social entre los individuos.

En la tercera premisa Blumer plantea que los significados pueden manipularse y modificarse mediante un proceso de interpretación que desarrollan los seres humanos cuando se encuentran frente a distintas cosas o eventos que se originan en la interacción con los demás. En suma, el Interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan. (Blumer, H. 1982)

Indudablemente el punto medular de este enfoque descansa en el valor que le atribuye a los significados que las personas asignan al mundo que los rodea mediante la interacción social, y que estos significados se construyen con base en un proceso de interpretación dinámico, lo cual permite que tales significados tiendan a ser modificados.

Este proceso de interpretación dinámico actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación (Taylor y Bodgan, 1986:25)

Tal planteamiento alude a que una misma situación u objeto no tiene el mismo significado para todos los individuos. En este sentido, la escuela como

⁶ Se entiende como cosas todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, otras personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades ajenas y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana; (Blumer, H. 1982:2)

organización se constituye por actores los cuáles a su vez se hallan inmersos en un proceso constante de construcción e interpretación de significados, mediante los cuales se disponen a actuar o hablar, de tal suerte, que en el caso de esta investigación, un nuevo paradigma educativo puede ocasionar distintas reacciones entre ellos, según sean los significados que construyan, porque aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no las normas, valores, roles o metas. (1986:25)

Por tanto, los docentes en la interacción con los objetos, en este caso, el enfoque por competencias, actúan con base en los significados que construyen en torno del mismo.

Recordando que los significados se construyen e interpretan en un marco social constituido, en este trabajo, la práctica docente es lo que conforma el espacio subjetivo donde los sujetos construyen los significados que dan sentido a su actuar.

2.2. Conceptualización de la práctica docente.

Al abordar el tema de la práctica docente resulta sumamente complejo intentar configurar o enmarcar este concepto debido a su amplitud y a la vasta literatura de perspectivas teóricas desde donde puede abordarse. Tan solo en el concepto de práctica⁷ podríamos dedicar una gran cantidad de líneas para profundizar en él; pero en esta apartado solamente hablaré sobre el concepto de práctica docente al que hace alusión esta investigación.

Acerca del concepto de práctica considero que una aproximación pertinente es intentar conceptualizarla desde lo que Max Weber define como acción social:

⁷ Durante el segundo semestre de la maestría cursamos un seminario dedicado a profundizar en el concepto de práctica, analizamos el concepto de práctica como acción, como acción social, desde distintas perspectivas.

Por acción social se entiende aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en la que tal relación determina el modo en que procede dicha acción. (Weber, M. 1983:11)

Destaco en esta definición de acción social la importancia que da a la relación con los otros y por ello la retomo para conceptualizar la práctica, pues concibo a esta última como una acción social porque sucede en la interacción con los otros.

Sobre el concepto de práctica docente comparto el argumento de Pineda, J. (2008): “la práctica docente es integradora, resultado y expresión de dos sentidos que coparticipan dinámicamente; primer sentido, como resultado de una práctica educativa, a partir de la función de socialización que tienen las distintas instituciones y agencias sociales; segundo sentido, como un proceso complejo dado el conjunto de relaciones que tienen lugar en ella”

Para lo que aquí conviene y atendiendo a la demarcación que este autor hace me enfoco en el segundo sentido el cual se ubica en el *espacio-tiempo* del salón de clases, el cual hace referencia a la serie de actividades que día a día los maestros realizan en las aulas con los alumnos, atendiendo a diversos fines y utilizando distintos y variados métodos y técnicas con la intención de lograr los objetivos educativos que se han propuesto.

La parte que se refiere al trabajo diario con los alumnos, que los docentes realizan en interacción con los contenidos curriculares desprendidos de los planes y programas de estudio vigentes, es lo que denomino prácticas pedagógicas, pero sin reducirla a una mera concepción técnica de la enseñanza. En este sentido, la estructura de la práctica docente se determina por innumerables factores, como los institucionales, los de la gestión administrativa, los enfoques pedagógicos, las posibilidades de los maestros, las condiciones del contexto escolar, etc., lo que la hace difícil de limitar con ejes sencillos, y además compleja porque en ella se entrecruzan formas de pensar y de actuar distintas en cada docente. (Zabala, 1999)

La presencia de estos factores históricos y sociales condiciona en gran medida la realización de las prácticas docentes, los cuales las hacen ser de una u otra forma.

El concepto de práctica docente al que me refiero en este trabajo, es el que se entiende como un complejo entramado de relaciones intersubjetivas entre los actores más directamente involucrados maestros, alumnos, directivos y padres de familia, y como el conjunto de acciones que los docentes realizan para contribuir a la formación integral de los alumnos, retomando los planteamientos curriculares, su experiencia propia y la del contexto escolar, sin prescindir del carácter socializador de la práctica educativa.

Comparto la idea de que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases... por el contrario se entiende como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativo. (Fierro, C, et al 2010:21)

Concebida así la práctica docente, ésta puede interpretarse como una práctica que puede favorecer el cambio y como una práctica que necesita de la reflexión para realizarse.

En este concepto de práctica docente:

Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene también que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos. (Fierro, C, et al 2010:21)

No obstante, el docente está sujeto a dinámicas contradictorias en su desempeño laboral, en su calidad de trabajador al servicio del estado reciente las

contradicciones propias del sistema educativo en términos de la oferta curricular y la organización laboral, administrativa y material. Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza. (Fierro, C, et al 2010:21)

2.3. Reforma, innovación y cambio educativo.

Reforma, innovación y cambio, suelen ser conceptos estrechamente vinculados entre sí, tal parece que uno precede al otro, es decir, que al implementarse una reforma, trae consigo una serie de nuevas propuestas y que al concretarse sucederá la innovación, al mismo tiempo, la palabra cambio se confunde con el de innovación hasta cierto punto parecen ser sinónimos, pero no lo son, existen diferencias entre cada uno de ellos, la reforma es un concepto amplio que necesita precisarse para tener una mayor comprensión de lo que se habla o se trabaja al emplearlo.

Al respecto, Walling y Berg (1983) citado en Sancho, M. *et al* (1998:40) señalan que “La reforma es un proceso que en sus líneas principales pretende modificar las metas y el marco global de las actividades de la institución educativa”

El término reforma se asocia con la modificación de acciones para mejorar los resultados educativos actuales, pero al mismo tiempo, como señala Jaume Carbonell (2001:21) “La historia y la realidad actual ponen en evidencia que las reformas no son ni el talismán mágico ni la panacea para resolver todos los problemas educativos ni aún disponiendo de los recursos necesarios”

Sin embargo, el mismo autor advierte que tampoco las reformas son las causantes de todos los males y fracasos de la enseñanza. Nos invita a realizar un análisis crítico y detenido de los diferentes componentes, procesos, apoyos y resistencias, relaciones de poder e intereses manifiesto u oculto que confluyen en toda reforma.

Por su parte, González y Escudero (1987) citado en Sancho, M. *et al* (1998: 41) argumentan que “una reforma es un cambio a gran escala, mientras que la innovación lo sería a nivel más concreto y limitado”, Carbonell difiere de este planteamiento y señala que “La distinción no puede plantearse en términos de magnitud y extensión, sino de incidencia. Una reforma puede cambiar la legislación, el vocabulario, los objetivos de la enseñanza, pero quizá no acabe de introducir un cambio en la práctica diaria de la clase” (Carbonell, J. 2001:17)

Muchas son las definiciones que existen sobre el concepto de innovación, su proximidad con las definiciones de reforma, cambio, renovación, mejora, hacen más compleja su delimitación y comprensión, Jaume Carbonell (2001:17), define a la innovación “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica del aula”

En este sentido se comprende que las reformas traen consigo propuestas de innovación, pero no son la única fuente. Las nuevas propuestas educativas pueden surgir en todo momento al margen de las reformas. La innovación, por tanto, desde mi perspectiva, puede comprenderse en dos momentos o niveles, uno, como el conjunto de nuevas propuestas destinadas a mejorar distintas áreas del ámbito escolar, y el otro en un contexto más específico y particular que se enfoca en el cambio real de las acciones de los individuos. Sobre ésta última idea Walling y Berg, (1983) citado en Sancho, M. *et al* (1998: 42) manifiestan que: “Hablar de innovación significa modificar las formas de actuación como respuesta a cambios en los alumnos y conlleva una organización diferente del trabajo, para la cual deben utilizarse métodos eficaces”

Esta concepción se sitúa en el contexto del trabajo del docente en las aulas. Innovación es modificar las formas de enseñanza, por otras mejores, la innovación implica la noción de alteración y cuestiona la normalidad de las prácticas que de

manera cotidiana y hasta de modo rutinario desarrolla el profesor, irrumpiendo en el modo acostumbrado de resolver alguna situación o de simplemente llevar a cabo alguna actividad. El carácter de la innovación no se refiere a la introducción de algo nuevo como tal, sino sobre todo se relaciona con la capacidad de refundar una práctica al rearticularla a partir de diferentes finalidades o a través de nuevas combinaciones y formas de organización, dando como resultado un efecto distinto en términos formativos.

En este orden de ideas, la distinción entre reforma e innovación radica en que la primera propone el cambio en un nivel macro y que afecta a toda la estructura del sistema educativo, mientras que la segunda, se ubica en el contexto más próximo a los actores más directos de las nuevas propuestas y sus prácticas cotidianas, que son las escuelas y las aulas.

La innovación educativa, se relaciona con las nuevas propuestas pedagógicas, y tiene que ver con el cambio y el mejoramiento de las prácticas de los docentes en el aspecto pedagógico. Sin embargo, es preciso mencionar que los expertos en estudios sobre el cambio educativo advierten que no siempre un cambio implica una mejora y que toda mejora implica un cambio. Es decir, las cosas pueden cambiar pero no siempre es para mejorar, y cuando el cambio se produce para mejorar, entonces sucede la innovación. Es así que la innovación conlleva un cambio pero para mejorar. Innovar entonces es cambiar unas prácticas por otras pero mejores, y la mejoría tiene que ver con la incidencia en los procesos formativos de los alumnos.

El cambio en este contexto es entendido como “una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre y que si prospera comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional (Fullan, M. 2002:63)

Particularmente el cambio educativo, como señala el mismo autor, “implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores, lo cual explica por qué es tan difícil de alcanzar”

Para lo que aquí conviene, el término reforma se concibe como una serie de acciones determinadas por las autoridades educativas con la finalidad de provocar cambios en la organización de las escuelas y en las prácticas de los docentes que conlleven a la mejora de los procesos formativos de los alumnos y así mejorar la calidad educativa. En este sentido, la reforma abarca diversas propuestas innovadoras, en los distintos ámbitos de la organización escolar. El ámbito donde esta investigación ha centrado el interés es en el pedagógico, y en esa dimensión la reforma actual de la educación básica, incluida la educación primaria, plantea la adopción de un nuevo enfoque didáctico. Como expliqué anteriormente la innovación la entiendo en dos niveles, la propuesta del nuevo enfoque estipulado en la reforma, se ubica en el primer nivel y el cambio en las prácticas es lo que considero la innovación en un segundo nivel. Innovación y cambio no son lo mismo. Cuando el cambio educativo real se manifieste entonces podemos hablar de una concreción de la innovación, por eso me interesa profundizar en los significados que los docentes construyen en la interacción con una nueva propuesta y cómo esos significados contribuyen o permean el cambio en sus prácticas antes que estudiar o analizar si sucede o no la innovación.

2.2. La orientación metodológica.

Debido a que la investigación centra el interés en la interpretación y análisis de los significados, la orientación metodológica más plausible ha sido la metodología cualitativa. En las investigaciones guiadas por esta metodología, los investigadores hacen un estudio de la realidad en su contexto natural, así como acontece, tratando de dar sentido e interpretar los sucesos de acuerdo con los significados que tienen para los actores involucrados, (Rodríguez, Gil y García, 1999:32)

Al respecto, Taylor y Bodgan (1986:20) señalan que la investigación cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Desde esta perspectiva de investigación “se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad educativa” (Rodríguez, Gil, y García, 1999:34)

La investigación cualitativa permite el acercamiento a los contextos particulares en que los sujetos investigados interactúan, conviven y construyen significados que dan sentido a su actuar, este paradigma se distingue del enfoque cuantitativo que pone el énfasis en la cuantificación de los fenómenos sociales excluyendo la subjetividad de los sujetos, basándose en leyes universales y la explicación científica.

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación (1999:34)

La intención es recuperar los puntos de vista, vivencias y experiencias de los docentes en relación al fenómeno que se desea investigar y profundizar, observarlos y escucharlos, en ese, su mundo social donde los sucesos adquieren un significado particular para cada uno de ellos.

2.2.1. Las técnicas e instrumentos para el acopio de la información.

Las técnicas para el acopio de la información fueron la entrevista a profundidad y la observación, la aplicación de estas técnicas hizo posible la recuperación de datos que permitieron la interpretación de los significados que los docentes atribuyen al enfoque por competencias en el contexto de la escuela primaria y de su quehacer docente en las aulas.

Entrevista a profundidad

La elección de esta técnica, obedeció a que a través de ella es posible comprender las perspectivas que tienen los sujetos en relación con sus experiencias o situaciones, como lo manifiestan con sus propias palabras, (Taylor y Bodgan, 1986:101)

Una de las características de este tipo de entrevistas es que son flexibles y su forma es semiestructurada, además de que siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas... el rol del investigador implica también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (1986:101)

Su carácter semiestructurado, te aventura en un viaje de interacción con el entrevistado donde una pregunta lleva a formular otra, transitando senderos que no se tenían previstos y descubriendo información valiosa que tal vez con una entrevista cerrada no se podría obtener, el intercambio poco formal de preguntas y respuestas provoca que la conversación suceda con soltura y en un ambiente de confianza, y da la oportunidad a los entrevistados de expresar libremente sus opiniones, experiencias y vivencias respecto del tema que se aborda.

La observación

La otra técnica que elegí para el desarrollo de la investigación fue la observación, además de preguntar a los sujetos participantes, también decidí acercarme al escenario de sus prácticas pedagógicas para recuperar datos que me permitieran la comprensión de los significados construidos.

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y cómo éste se produce... de igual modo muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirlas a palabras. (Rodríguez, Gil y García, 1999:149)

En este caso las observaciones fortalecieron la información obtenida, y favorecieron la elaboración de las categorías de análisis.

En efecto, “la observación es un procedimiento de recogida de datos que proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio, su carácter es selectivo y está guiado por lo que percibimos de acuerdo a cierta cuestión que nos preocupa” (1999:151)

En armonía con las técnicas para el acopio de la información, los instrumentos que utilicé fueron las entrevistas grabadas, los registros de observación y las notas de campo.

2.2.2. Los escenarios de la investigación y los sujetos del estudio.

Realicé la investigación en tres escuelas primarias del Distrito Federal, las denominaré escuela A, B y C; las escuelas A y B laboran en el turno matutino y la escuela C en el turno vespertino. Las tres escuelas se ubican en la delegación Tlalpan, corresponden a distintas zonas escolares y pertenecen a la Dirección operativa No 5. En seguida describo en forma general las características de cada una de ellas.

Escuela A, se encuentra ubicada en una zona semiurbana, a unas cuadras de la avenida principal; cuenta con infraestructura y espacios físicos en buenas condiciones, se conforma por doce grupos, 2 por cada grado escolar, el personal académico, administrativo y de intendencia es completo, además de contar también con profesor de educación física y de Usaer, el total de alumnos que asisten a la escuela oscila entre 370 y 380, la cantidad de alumnos en las aulas es de entre 30 y 35 niños.

La escuela se distingue por su apertura y disposición para aceptar los programas emitidos por la SEP, (Prieb, Escuela segura, Pec, Eduquemos para la paz, Ver bien para aprender mejor, entre otros). La escuela se organiza de manera que los programas se desarrollen lo mejor posible.

También se ha destacado en concursos como el del Himno nacional, la escolta, olimpiada del conocimiento y la prueba enlace. El alumnado ha ido en aumento en los últimos años, la deserción es muy poca y obedece a factores como cambios de domicilio, principalmente, puesto que algunas familias de los alumnos son migrantes. Respecto a la relación entre los docentes, se percibe un buen ambiente de trabajo, se muestran comprometidos y realizan un trabajo colaborativo. No es muy usual que realicen paros de labores magisteriales y que suspendan clases por menesteres sindicales.

Escuela B, se ubica en una zona urbana, las instalaciones físicas se encuentran en buenas condiciones, el personal docente, administrativo y de intendencia está completo, incluyendo a los profesores de educación física y de Usaer. El total de alumnos oscila entre 590 y 600, distribuidos en 20 grupos, con alrededor de 30 y 37 niños en cada aula.

La escuela ha adoptado solo algunos de los programas que ofrece la SEP, (Eduquemos para la paz, Ver bien para aprender mejor y recientemente se incorporó al Pec). Sus participaciones en concursos a nivel zona, escasas ocasiones han sido destacadas.

Escuela C, se ubica en una zona con alto índice de marginación, los espacios físicos se encuentran en buenas condiciones, la planta docente es muy rotativa, los profesores se cambian de esa escuela constantemente por lo retirado de la zona. A menudo hay grupos sin maestro y por esa razón los maestros atienden a su grupo y a los alumnos de otros grupos. El personal directivo, administrativo y de intendencia se encuentra completo. Hay maestros de educación física y la escuela no cuenta con el servicio de Usaer.

La totalidad de alumnos fluctúa entre los 580 y 590 distribuidos en 19 grupos con cerca de 30 y 35 alumnos en cada aula. La mayoría de los alumnos tienen muchas carencias económicas y afectivas, entre sus familias los problemas de violencia, pobreza y alcoholismo son comunes, debido a que muchas de ellas son hogares mono parentales o donde los tutores son otros familiares y no los padres.

El único programa en el que la escuela se encuentra adherida es el PEC. La participación en los concursos que promueve la zona ha sido escasa y poco destacada, también los resultados en la prueba enlace se encuentran muy por debajo de los resultados obtenidos por las escuelas del rumbo, sin embargo, tampoco se encuentra en el último lugar.

Existen elementos que son comunes en las tres escuelas, en cuanto a la existencia de materiales y servicios que ofrecen a los niños. Dentro de los primeros se observa que los equipos de Enciclomedia, se encuentran en

condiciones inservibles por falta de mantenimiento adecuado, cuentan con aula de medios (equipos de cómputo), las bibliotecas de aula y las colecciones de los libros del rincón se encuentran incompletas y desorganizadas, en relación a los segundos, las tres cuentan con la dotación de los desayunos escolares para los alumnos.

La siguiente tabla muestra datos de los docentes que participaron en la investigación

Nombre*	Sexo	Formación	Años de Servicio	Tiempo laborando en la escuela	Grado y grupo que atiende	Formación continua**	Escuela
Ana	F	Licenciatura en Educ. Primaria	7	7	1º A	Cursos de actualización	A
Sonia	F	Normal Básica	23	3	1º B	_____	A
Berenice	F	Normal Básica	25	1	6º A	_____	A
Luis	M	Licenciatura en Educ. Primaria	7	1	6º B	Cursos de actualización	A
Ismael	M	Licenciatura en Educ. Primaria	3	3	6º A	Cursos de actualización	B
Matilde	F	Normal Básica	26	2	1º B	_____	B
Víctor	M	Licenciatura en Educ. Primaria	15	10	6º B	Cursos de actualización	C
Fernanda	F	Licenciatura en Educ. Primaria	6	2	1º B	Cursos de actualización	C
Juan	M	Normal Básica	12	7	6º C	_____	C
Elena	F	Licenciatura en Educ. Primaria	6	6	1º C	_____	C

*Los nombres reales de los docentes fueron cambiados por motivos de confidencialidad.**Se refiere a las actividades que han realizado para continuar su formación profesional.Los 10 docentes entrevistados se encuentran laborando el doble turno.

2.2.3. Momentos del trabajo de campo.

El trabajo de campo estuvo guiado por los momentos que a continuación se describen.

a) Selección y acceso a la escuela

El criterio para seleccionar las escuelas donde se llevaría a cabo la investigación inicialmente fue que pertenecieran al Programa de Reforma Integral a la

Educación Básica, (PRIEB), en este primer momento solo seleccioné la escuela A, porque era una de las escuelas donde se inició la implementación de la Reforma, posteriormente, en todas las escuelas se implementó la reforma, en tales circunstancias el criterio de selección para las escuelas B y C, fue la facilidad del acceso a ellas.

El acceso a las tres escuelas sucedió en forma directa, es decir con el permiso solo de los directores sin recurrir a las autoridades de la zona escolar o la dirección operativa, tal evento fue posible gracias a la relación con ex compañeros de trabajo y su amistad con los directores.

b) La entrada al escenario

Cuando obtuve el permiso de entrar a la escuela, (A) acudí todos los días viernes a tratar de socializar y familiarizarme con los maestros, (el ingreso a las escuelas B y C, sucedió en un momento posterior, al de la escuela A); de cierto modo tenía presente las tres actividades importantes en este momento de la investigación que señalan (Taylor y Bodgan, 1999:50)

- La primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación.
- El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo.
- El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas.

La estancia en las escuelas me permitió obtener datos sobre el contexto escolar, sus características particulares y una noción sobre las relaciones interpersonales y laborales de los maestros, las secretarías por mandato de los directores me proporcionaban la información necesaria sobre aspectos administrativos de la escuela, que registré con la intención de obtener una visión general sobre la dinámica escolar. Durante ese periodo, también se dieron algunas pláticas

informales con algunos maestros lo que me permitió registrar acontecimientos de suma importancia, al mismo tiempo observaba detalles de su vida cotidiana.

En términos generales, durante este tiempo que acudí a las escuelas a hacer las observaciones percibí un poco de aceptación e integración.

c) La selección de los informantes

De alguna forma, las secretarías, los directores y algunos maestros ya me habían proporcionado datos valiosos para la investigación sin haberlos elegido intencionalmente como informantes. Las conversaciones se dieron en forma natural. Sin embargo, para la realización de las entrevistas y las observaciones en los salones de clases, si usé un criterio particular de selección, el cual fue que estuvieran trabajando con la RIEB, así que los docentes que cubrían este requisito fueron los que atendían los grupos de primero y sexto. En la escuela A se entrevistaron y observaron las clases de los cuatro docentes, en la escuela B solo fue posible entrevistar a dos y en la escuela C, accedieron a ser entrevistados dos maestras de primer grado y dos maestros de sexto grado; en las escuelas B y C no fue posible realizar observaciones en el aula por falta de tiempo, se realizaron observaciones pero en otros escenarios.

d) El acopio de la información

Los instrumentos para el acopio de la información fueron las entrevista grabadas, los registros de observación y las notas de campo, durante la primera parte del ciclo escolar realicé observaciones en los salones de clases, (escuela A) al mismo tiempo registré datos importantes en mis notas de campo, sin olvidar que la vía de análisis de la investigación es inductiva, y que no partimos de hipótesis establecidas para acceder al campo y comprobarlas, sino más bien es inductiva porque se va reconstruyendo el objeto de investigación en el camino, de esta forma las observaciones me fueron ayudando a delimitar más el objeto de investigación y también a ordenar los temas o ejes que abordaría con las entrevistas.

El desarrollo de las observaciones se acompañaba con pláticas informales que me aportaban datos relevantes y registraba en mis notas de campo, en total realicé 15 observaciones en diversos escenarios, entre ellos, los recreos, las juntas de consejo técnico, talleres generales de actualización, festivales ceremonias y clases de los docentes)

En un segundo momento de visitas a las escuelas me dediqué a realizar las entrevistas a profundidad con los maestros, (escuelas A, B y C)

2.2.4. Estrategias para el análisis e interpretación de la información.

Los registros de observación, las notas de campo, y las entrevistas grabadas me arrojaron una cantidad de datos pertinentes para realizar la interpretación, y el análisis de la información.

En este trabajo, el concepto de análisis supone:

Examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada. (Rodríguez, Gil y García, 1999:200)

Al tener frente a mí la información recabada, la leía una y otra vez, tratando de encontrar la relación entre un tema y otro. Respecto a las entrevistas, mi atención se centraba en los que saltaban a la vista y que eran recurrentes en el discurso de los maestros sobre el trabajo con la nueva propuesta⁸; se hacían presentes el trabajo con los proyectos, las investigaciones, la aplicación de la prueba enlace, la falta de tiempo para desarrollar las actividades de la reforma⁹, los argumentos

⁸ Los docentes expresaban todo tipo de situaciones referentes a su trabajo, su inconformidad sobre el salario, vivencias en incidentes con los colegas, padres de familia, la directora y los alumnos, su gusto por la actualización en algunos casos y en otros la apatía por la misma, la preocupación por los alumnos que no logran desarrollar sus aprendizajes como ellos quisieran entre otros; sin embargo, desde un principio mi interés estaba centrado en lo que significaba para ellos la nueva propuesta, así que al hacer el análisis de los datos, me enfoqué en aquellos aspectos que hicieran referencia a este suceso.

⁹ Es preciso aclarar que en el discurso de los docentes hablar del enfoque por competencias en cierto modo equivale a hablar sobre la reforma, los libros de texto o “la nueva propuesta”, como suelen nombrarla.

sobre el distanciamiento de la propuesta y las necesidades reales de los alumnos, sus manifestaciones de agrado o desagrado, principalmente.

Respecto a las observaciones el interés se centraba en los cuestionamientos: ¿Qué hacen los docentes en el aula? ¿Cómo concretan los planteamientos del enfoque por competencias?

Efectivamente los registros de observación daban cuenta de lo que los docentes hacían en el aula: combinar actividades nuevas y viejas, atender demandas administrativas, realizar actividades propias de la dinámica escolar, brindar atención a los padres de familia, etc.

En este mar de información, mi preocupación era ¿Cómo organizarla? Todos los temas me eran interesantes y de suma importancia, pero de qué manera estructurarlos, fue lo que me ocasionó conflictos e incertidumbres.

Dentro de todo lo observado y registrado, di mayor atención a la forma en que los docentes integraban a su labor pedagógica las actividades de la reforma.

Después de varias lecturas a la información y de un sinfín de bosquejos sobre cómo estructurarla y darle una interpretación y un sentido opté por organizarla y centrar el análisis en cuatro ejes: primero, las opiniones en relación a la reforma y el trabajo por competencias, segundo, los factores que posibilitan el desarrollo de la propuesta y los que de alguna forma lo obstaculizan, tercero, las vivencias experimentadas en relación a la nueva propuesta y cuarto, aspectos sobre el desempeño profesional de los docentes frente a grupo.

A lo largo del proceso de organización, codificación, comprensión y análisis de los datos estuvieron presentes los planteamientos teóricos de la metodología propuesta por Rodríguez, Gil y García, (1999) y en los planteamientos de Taylor y Bodgan, (1987).

Los cuestionamientos y los objetivos planteados en un inicio fueron replanteados en varias ocasiones antes de tomar la forma definitiva. Lo que siempre estuvo presente y resultó inamovible fue el interés por comprender cómo significan los

docentes la implementación de una nueva propuesta pedagógica en el marco de una reforma.

Un momento crucial, fue cuando me vi inmersa en dos aspectos sumamente importantes hacia los que se perfilaba la investigación: comprensión de los significados o el análisis del cambio en las prácticas de los docentes. La estrecha relación de ambos temas entre sí me ocasionó serias confusiones sobre el destino final de la investigación. Para resolver tal situación me remití al planteamiento inicial de la misma, a una nueva lectura de los datos obtenidos y a las investigaciones realizadas en relación a mi objeto de estudio, lo cual me dio la pauta para sostener y precisar la finalidad definitiva de la investigación: profundizar en los significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias en el marco de la actual reforma.

En suma, el proceso de investigación detallado, entrañó prolongados momentos de incertidumbre y confusión. Únicamente las múltiples lecturas de los datos, la revisión de la teoría, el apoyo de las asesorías y el intercambio de conversaciones con los compañeros, me ayudaron a esclarecer los claroscuros del proceso de análisis y comprensión de los significados.

En los capítulos 4 y 5 muestro la estructura definitiva que da cuenta de los significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias, los hallazgos obtenidos nos brindan imágenes de los contextos de la práctica docente y las vivencias, dificultades, contradicciones y logros que experimentan los docentes frente a grupo en el marco de una reforma.

CAPITULO 3

**La formación por competencias en el ámbito de la educación
básica.**

CAPITULO 3

La formación por competencias en el ámbito de la educación básica.

En el marco de las transformaciones del siglo XX Surge una propuesta para redefinir el aprendizaje...Se busca una formación en la que el desarrollo de una competencia vaya más allá de la simple memorización o aplicación de conocimientos de forma instrumental en situaciones dadas. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real.

González, J. (2010:7)

Actualmente el inusitado avance de la ciencia y la tecnología ha provocado serios cambios en las estructuras de la sociedad contemporánea, el aspecto económico se ha convertido en una de las esferas más importantes; evento que ha desembocado en el fenómeno de la globalización y la conformación de las sociedades del conocimiento. En este contexto, los organismos que dirigen la economía mundial de nuestros tiempos como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico principalmente, se han tomado la atribución de orientar el rumbo de la educación. Desde la perspectiva económica, la educación debe brindar una formación en los sujetos que les permita incorporarse exitosamente a la vida laboral y productiva; por ello el enfoque educativo que privilegia es el de competencias.

Sin embargo, debido a que el término competencias es asumido tanto en el campo laboral y educativo, ha sido objeto de múltiples rastreos sobre su genealogía,¹⁰ de tal manera que su significado se ha vuelto polisémico y controvertido. Al grado que el paradigma educativo basado en competencias se percibe de dos modos contradictorios. El primero, se concibe como un enfoque orientado a formar sujetos únicamente para el campo laboral y productivo y el segundo encaminado a desarrollar todas las capacidades de los individuos, incluida la laboral, teniendo como base las teorías psicogenéticas del aprendizaje.

¹⁰ Díaz Barriga, A. (2006) Sacristán, G. (2008); Coll, C. (2007)

Desde mi punto de vista, la raíz de las contradicciones estriba en que la formación por competencias, se ubica justo en el punto donde convergen las necesidades educativas y las productivas.

En nuestro país, el enfoque por competencias tuvo sus inicios en la educación superior¹¹. La orientación del enfoque se ubicaba inminentemente desde la perspectiva laboral.

En este contexto, las políticas educativas a partir de la década de los años 80 hasta nuestros días han tenido como un punto de referencia importante los cambios y procesos del desarrollo económico y la globalización y por ende el desarrollo de competencias se ha convertido en tarea principal.

La intención de que la educación escolarizada responda a las necesidades que la sociedad actual demanda, ha ido en aumento, de tal manera que la idea de desarrollar competencias en los alumnos, se ha extendido a los demás niveles educativos como es la educación media y básica.

En lo que respecta a la Educación Básica, se han detectado serias deficiencias, motivo por el cual, en las reuniones internacionales a favor de la infancia y la educación, el tema central ha sido buscar la forma de atender las necesidades educativas de los niños para mejorar su calidad de vida. En los acuerdos tomados se destaca la necesidad de adoptar un modelo educativo que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los alumnos, caracterizados por su distintas formas de aprendizaje ocasionadas por los avances de la ciencia y la tecnología que imponen nuevas formas de aprender y de convivir.

¹¹ En México se han ido implementando diversas políticas gubernamentales tendientes a impulsar la educación basada en normas de competencias. Este modelo surgió a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STyPS), siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. La política oficial se concreta en 1993 con un proyecto de Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación definido por la SEP y la STyPS. De este proyecto se desprende la creación del Sistema Normalizado por competencias Laborales (1995), cuyos enlaces son el Sistema de Certificación Laboral y el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. La propuesta de Educación Tecnológica se implementó en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). (Santos, V. 2009:150)

En este sentido, percibo dos concepciones distintas del enfoque por competencias: la primera, la que es adoptada por el nivel educativo medio y superior, que se caracteriza por su fuerte inclinación hacia la productividad y la medición del desempeño laboral de los individuos, y la segunda, la que es adoptada en el nivel de educación básica, es una concepción derivada de las teorías psicogenéticas del aprendizaje, y de modelos pedagógicos constructivistas.¹²

En adelante, me referiré al enfoque por competencias concebido desde esta segunda perspectiva.

3.1. El enfoque por competencias. Perspectiva teórica y metodológica.

El argumento del que parte la concepción del enfoque por competencias desde la perspectiva educativa se ubica en la necesidad de formar sujetos capaces de interactuar, convivir e intervenir de manera adecuada en las situaciones diarias que se suscitan en la sociedad contemporánea, caracterizada por los cambios tan acelerados donde las estructuras sociales, la dinámica de la vida y las relaciones han cambiado. Hoy en día se necesitan individuos capaces de resolver los problemas diarios con acierto y responsabilidad, como señala Perrenuod, P. (1999) “En la vida, por ejemplo, cada quien enfrenta situaciones en las cuales debe saber discutir para obtener lo que quiere: explicarse, obtener información, justificar su comportamiento, incluir sus opciones, defender sus derechos y su autonomía. Son situaciones comunes que se encuentran en el trabajo, en la familia, en la vida de la ciudad”.

¹² La aportación más sobresaliente que hicieron las ciencias de la educación en el siglo XX fue el cambio de paradigma conductista por el paradigma constructivista en el proceso de enseñanza aprendizaje. El conductismo fue ampliamente criticado porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, el sujeto que aprende es un ser pasivo. En el constructivismo el individuo es un ser activo, el conocimiento y el aprendizaje son, en gran parte el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo. Las teorías de aprendizaje derivadas del constructivismo se han convertido en una de las herramientas pedagógicas más importantes, que los docentes de educación básica deben conocer y llevar a la práctica para el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. (García, I. 2010:37)

Desde esta perspectiva el término competencias se entiende como la capacidad para poner en acción los conocimientos construidos, haciendo uso de habilidades, destrezas, actitudes y valores que permitan resolver las distintas situaciones problemáticas a las que nos enfrentemos en la vida diaria. Varios autores Perrenoud, (2002), Coll, (2007), Bogoya (2000), Torrado (2000), Tobón (2007), coinciden en considerar que una competencia se refiere a la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que hacen al individuo capaz de responder a las exigencias individuales o sociales de manera idónea, y en una situación real específica.

Una competencia es algo que se sabe hacer. Pero no es un simple saber hacer, una habilidad. Es una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. La competencia nunca se reduce a conocimientos procesales codificados y aprendidos como normas, aunque se sirve de ellos cuando es pertinente. (Perrenoud, P. 1999)

Las competencias en educación se asocian a cuestiones sobre la movilización de capacidades cognitivas, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes teniendo como base las teorías constructivistas del aprendizaje.

Cuando se hace referencia a que una competencia pone el énfasis en el saber hacer, el hacer (habilidades y destrezas) no es una actitud mecánica, porque ese hacer necesita de un saber (conocimientos) esa combinación de conocimientos, habilidades y destrezas está mediada por los valores de los individuos, que los hacen reflexionar sobre las consecuencias de su actuar.

De esta manera, el enfoque por competencias, se asume como el vehículo para concretar los planteamientos de lo que el informe Delors de 1996 señala como los cuatro pilares de la Educación para el siglo XXI¹³

Sin embargo, la implementación del enfoque por competencias en la educación suscita algunas consideraciones preliminares. Al respecto Coll, C. (2007), señala que si bien es cierto que:

¹³ Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, a aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. p. 91.

Los enfoques basados en competencias han supuesto un avance en muchos aspectos, especialmente en lo que concierne al tipo de aprendizajes que hemos de promover desde la educación escolar y, por extensión, a la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares que deben formar parte del currículum escolar.

También advierte lo siguiente:

Tal vez el riesgo principal del enfoque basado en competencias sea similar al que han tenido que afrontar en el pasado otros enfoques, con éxito casi siempre más bien escaso o moderado: el de presentarse y ser presentado como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Sus aportaciones son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso.

Al respecto, Díaz, A, (2006) coincide, con este autor al decir que:

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizajes escolares,... se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños,...el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme.

El enfoque por competencias concretado en la educación implica nuevos planteamientos en la dinámica escolar y también en el quehacer cotidiano de los docentes, es preciso también transformar sus prácticas como enfatiza Perrenoud, P. (2002) "... nos encaminamos hacia una nueva profesión, en que el desafío es hacer aprender más que enseñar. El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos".

En este contexto, la planeación, el desarrollo de las clases y la evaluación, adquieren una concepción distinta a la acostumbrada, como lo veremos a continuación:

1.- La planeación

La planeación de los docentes constituye un elemento imprescindible para desarrollar su labor en el aula con los niños. Desde la perspectiva del enfoque por competencias, la planeación necesita ser flexible; en un primer momento se pueden planear las actividades que habrán de realizarse para desarrollar contenidos de aprendizaje, pero en el transcurso, estarán sujetas a cambios y modificaciones dependiendo de las características y necesidades de los alumnos, y de los aprendizajes.

Planear por competencias trae como consecuencia enfatizar que lo importante es el desarrollo de la competencia y que para hacerlo se deben identificar los indicadores de desempeño que contribuyen al logro de la misma. (Frade, L. 2008:168)

La cita refiere a que es más importante planear actividades que permitan al alumno movilizar sus conocimientos, y no solamente almacenar un sinfín de saberes sin utilizarlos, por ello se alude a una mayor integración de las asignaturas, el trabajo transversal de algunos temas y la realización de proyectos.

Con la planeación se busca crear situaciones de aprendizaje para generar el interés de los alumnos por aprender, más que seguir actividades página a página para cumplir con un programa.

2.- El desarrollo de las clases

Sin duda alguna, este es el momento medular del trabajo de los maestros en el aula, es en este espacio, temporal y geográfico donde se despliegan las actividades que dan sentido y orientación a sus prácticas, el enfoque por competencias plantea directrices sobre las cuales es primordial detenerse a reflexionar un poco.

Los puntos de este momento que consideramos dignos de revisarse son: el trabajo con los contenidos de aprendizaje, los medios que utiliza para la

enseñanza, la forma en que organiza las situaciones de aprendizaje y la relación que establece con los alumnos.

El trabajo con los contenidos de aprendizaje.

Las estrategias didácticas y metodológicas para el trabajo con los contenidos de aprendizaje en el enfoque por competencias son el desarrollo de proyectos y la resolución de problemas. Los proyectos porque tienden a una mayor integración de los aprendizajes, y la resolución de problemas implican la puesta en juego de procesos metacognitivos de los estudiantes.

Los conocimientos disciplinarios son tratados como recursos para movilizarse. No es suficiente que los alumnos aprendan de memoria los contenidos de aprendizaje sino que sepan utilizarlos en contextos problemáticos de su vida cotidiana dentro de la escuela y fuera de ella.

En el sentido de que se plantea una formación más integradora, los temas que guardan una estrecha relación, han de trabajarse de manera transversal, en las asignaturas y grados que se aborden.

Los medios de enseñanza.

Los recursos que los maestros usan para el desarrollo de sus clases, mayoritariamente se remiten al uso de los libros de textos, los cuadernos del alumno, el gis y el pizarrón. En el enfoque por competencias, se propone crear los materiales adecuados a las necesidades y características de los alumnos, y también a los contenidos de aprendizaje. De esta forma los medios de enseñanza serán una rica variedad de herramientas para que los alumnos construyan sus propios aprendizajes.

Actualmente, el uso de las tecnologías constituye una herramienta valiosa para que los alumnos accedan a la información local y global, con una orientación pertinente. Esta situación les puede reportar grandes beneficios para su formación.

Organización de las situaciones de aprendizaje.

El aula considerada como un espacio donde los aprendizajes escolares tienen lugar, y donde los alumnos permanecen largos periodos, es importante para el desarrollo de competencias. Que las actividades se organicen de manera que los alumnos estén en constante interacción entre ellos mismos y el maestro. La distribución de los pupitres ha de procurar que todos, alumnos y maestros, experimenten una cercanía propicia para el diálogo, la participación, la cooperación y el intercambio de dudas y opiniones.

El trabajo por parejas, triadas o equipos de cuatro o más integrantes, quizás no sea garantía de que realmente se realice un trabajo colaborativo, pero es valioso porque acerca a los alumnos a la convivencia, a la conversación, la toma de decisiones, el establecimiento de acuerdos y el respeto mutuo, elementos que son propicios para una formación basada en competencias.

La relación con los alumnos.

Desarrollar competencias implica una nueva relación con los alumnos en relación con los aprendizajes y la relación directa y personal dentro del salón de clases.

Desde la concepción de enseñanza tradicional, el maestro es el poseedor de los conocimientos, es quien valida los aprendizajes de los alumnos, acepta o rechaza, en base a su criterio personal y sus propios conocimientos; posee la palabra y decide a quien y cuando concedérsela; en aras de una mejor relación entre alumno y maestro, que propicie una formación más democrática, el enfoque por competencias, implica una renovación de esa relación, en dicha relación, "...el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias" (Perrenoud, P. 2002:84)

Se invita al alumno exponer sus dudas sin recriminaciones, y se le concede un papel protagónico, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal relación el papel del profesor consiste en facilitar, propiciar, guiar y orientar situaciones de aprendizaje. La forma de relación con los alumnos implica negociar con ellos y establecer acuerdos mutuos sin imposiciones, es decir, el trabajo del profesor ya no consiste en enseñar, sino en hacer aprender, por lo tanto, en crear situaciones favorables, que aumenten la probabilidad del aprendizaje al que se dirige la enseñanza. (Perrenoud, P. 2002:75)

De esta manera, el profesor no sanciona los errores, más bien los aprovecha para reorientar los procesos de aprendizaje de los niños.

En relación con el tratamiento de la diversidad, los docentes diseñan estrategias que atiendan las particularidades de los alumnos, con la intención de favorecer una integración educativa y renunciar a la exclusión, por ser diferentes en cualquier aspecto, ya sea en relación a la adquisición de los aprendizajes o a su formación personal.

La evaluación.

En una pedagogía centrada en la acción, es decir, en la movilización de los saberes, la evaluación no se reduce a pruebas que midan exclusivamente los conocimientos adquiridos. Implica evaluar a los alumnos en el desarrollo de situaciones problemáticas, donde recurran a los conocimientos como herramientas para resolver problemas.

Por tal motivo, la evaluación es formativa, valora los procesos de aprendizaje y no solo mide los resultados, “La evaluación por competencias es un proceso continuo, cuya característica principal es la dificultad para identificar en que momento comienza y cuando termina” (Frade, L. 2008:298)

Al respecto, (Rodríguez, L. 2008:205) advierte que:

No hay nada más alejado de un enfoque centrado en competencias que sostener la ilusión de que las competencias se desarrollan cuando son palomeadas como temas trabajados dentro de una secuencia programática,

en el entendido de que al ver la competencia en clase ésta se aprende como tema visto.

Para la evaluación formativa, es importante gestionar la autoevaluación de los alumnos, y considerar otros elementos como la participación en clases, las tareas extraescolares, sus aptitudes y destrezas, entre otros aspectos que permitan hacer una valoración integral de su proceso de formación.

La formación mediante el desarrollo de competencias intenta romper con las prácticas destinadas a almacenar conocimientos para aprobar pruebas mensuales o bimestrales; y pondera la necesidad de hacer de la escuela el espacio donde los alumnos aprendan de manera libre lo que les sea de utilidad para desempeñarse con éxito en la vida cotidiana.

De esta forma, el enfoque por competencias encuentra su justificación en el argumento de que: para que la escuela se acerque a la vida diaria de niñas/os es necesario que las asignaturas y las áreas se integren para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea. Para que las nuevas construcciones sean significativas, es indispensable que partan de los intereses y saberes previos de los alumnos/as y que sean útiles para enfrentar problemas en el presente y en el futuro. (Garduño, T. 2008:16)

3.2. Reformas y adopción del enfoque por competencias.

Ante la necesidad de responder a las demandas encomendadas a la educación básica, los encargados de la política educativa a partir del año 2003 iniciaron una serie de cambios en los cuales las reformas curriculares fueron la opción que consideraron más viable, el punto central de las reformas ha sido la adopción del enfoque por competencias en el diseño curricular.

La reforma a la educación preescolar sucedió en el año 2004, teniendo como propósito central la transformación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientadas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias. La reforma a la educación secundaria se realizó en el año 2006, cuya generalización acaba de

terminar en el año 2009, vale mencionar que el proceso de su implementación enfrentó serias dificultades, en parte por la heterogeneidad del nivel y también por cuestiones de índole política, en un inicio hubo serias controversias entre los agentes implicados, pero finalmente después de algunos consensos y disensos, se implementó su desarrollo. La RES, (Reforma a la Educación Secundaria) busca transformar las prácticas docentes a fin de promover aprendizajes efectivos en los estudiantes desarrollar sus competencias que les permitan obtener una formación pertinente y de calidad para poder acceder a la siguiente etapa de sus estudios y poder conducirse de manera acertada y responsable.

Respecto a la actual reforma de la educación primaria, la cual describiré ampliamente por ser el marco contextual en el que se desarrolla el trabajo de investigación, inicio comentando que el nombre oficial de la Reforma es “Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), solo que es válido preguntar ¿Porqué Básica? Si se lleva a cabo solo en la primaria.

Al margen de tantos aspectos que son posibles de polemizar en cuanto a la reforma de la educación primaria, me limito a exponer el marco político que la sustenta y los aspectos centrales de su contenido.

3.2.1. Política educativa que fundamenta a la RIEB

En lo que a materia educativa se refiere, en la educación básica, a partir del ciclo escolar 2008-2009 a través de la Secretaría de Educación Pública, y otros sectores relacionados con la educación se puso en marcha la implementación de la Reforma Integral a la Educación Básica, esta decisión es asumida por el derecho que la ley le confiere al gobierno federal de nuestro país.

Con base en el Art. 3^o¹⁴ plasmado en la Constitución política, la educación se pronuncia como laica, obligatoria y gratuita, además que el diseño de planes y

¹⁴ “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

programas queda en manos del Ejecutivo Federal en turno. Con fundamento en este artículo y la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública, elaboró el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual, junto con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se encargarán de orientar las acciones pertinentes para el logro de una mejor educación en el país.

a) El programa sectorial de educación 2007-2012

En lo que respecta a la Educación Básica, el principal objetivo del Programa Sectorial de Educación es elevar la calidad educativa para que los alumnos mejoren su formación básica, tengan a su alcance los medios para acceder a una mejor calidad de vida e incidan en el desarrollo del país.

La estrategia principal para el logro del objetivo planteado es efectuar una reforma integral a la educación básica con la cual se pretende:

1.- “Asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos de revisión y adecuación. Esta acción tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo”, es decir, se tomarán como referentes para el replanteamiento de las formas de enseñanza en las aulas, las evidencias que proporcionen los exámenes de enlace y pisa.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia;

- I. Garantizada por el art. 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.
- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segunda párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”

2.- Estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto. En consecuencia con los planteamientos curriculares basados en el desarrollo de competencias en los alumnos, se pretende que los docentes tengan la posibilidad de crear otras formas de enseñanza y utilización de los nuevos materiales bibliográficos.

3.- Revisar y adecuar el perfil de egreso de la educación básica. Dadas las actuales demandas de nuestra sociedad, permeadas por el creciente avance de la ciencia y la tecnología y también las demandas del ámbito laboral y productivo, el perfil de los alumnos de educación básica habrá de ser congruente con tales requerimientos y también con los que se solicitan para el ingreso al siguiente nivel de escolarización.

4.- Establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizajes esperados en todos los grados, niveles y modalidades de la educación básica. Lo cual permitirá tener una visualización de los logros obtenidos y de los aspectos en que es necesario dedicar mayores esfuerzos.

5.- Experimentar e interactuar con los contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y la comunicación¹⁵. La incorporación de la tecnología al ámbito educativo, (el uso de la enciclopedia y el acceso al manejo de las computadoras y al internet, mediante las aulas de medios habilitadas en las escuelas), tiene la intención de acercar a los alumnos al uso de herramientas que les permitan interactuar convenientemente en su entorno cotidiano.

El punto central y más relevante de la reforma es la adopción del enfoque centrado en el desarrollo de competencias, como fundamento teórico y metodológico de los planes y programas de estudio.

c) La alianza por la calidad de la educación.

¹⁵Programa Sectorial de Educación 2007-2012 presentado por la secretaria de educación pública en diciembre del 2008. Consultado en : http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Por otra parte, es necesario mencionar que el Gobierno Federal pactó la Alianza por la Calidad de la Educación, (ACE) con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (SNTE) en el mes de mayo del 2008, el objetivo central de la Alianza es: “propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (ACE. 2008:5)

La ACE, contempla procesos prioritarios organizados en cinco puntos:

1.-Modernización de los centros escolares. Este punto refiere a la dotación de infraestructura a las escuelas para que mejoren las condiciones físicas de sus espacios.

2.-Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Implica la creación de mayores oportunidades para que los maestros y autoridades se actualicen y mejoren su desempeño profesional.

3.-Bienestar y desarrollo integral de los alumnos. Se pretende crear programas que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos dentro y fuera de la escuela.

4.-Formación integral de los alumnos para la vida el trabajo. Proporcionar a los alumnos una educación consecuente con sus necesidades actuales.

5.- La evaluación, evaluar para mejorar. Gestionar la rendición de cuentas como principio para una mejor regulación de las escuelas y sus logros.

En lo que respecta al punto cuatro, la estrategia es desarrollar una reforma curricular, orientada al desarrollo de competencias y habilidades, el acuerdo es impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica para formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial. La reforma inicia en el ciclo escolar 2008-2009 y se generaliza en el 2010-2011.¹⁶

3.2.2. Alcances y limitaciones del diseño curricular.

¹⁶ Alianza por la Calidad de la Educación p.21-22

El mapa curricular de la educación primaria se encuentra en estrecha relación con el de la educación preescolar y secundaria. El motivo, crear una mayor integración entre los tres niveles de la educación Básica.

La intención de organizar y definir los campos formativos y las asignaturas de la educación, responde a la finalidad de cumplir los propósitos formativos requeridos en el perfil de egreso de los estudiantes de educación básica.

El campo formativo: *Lenguaje y comunicación*, se desarrolla en los grados de 1º a 6º (ver anexo 1), y enmarca la asignatura de español, en lo que respecta a la asignatura estatal: Lengua adicional, se precisa que tiene como propósito fomentar que los alumnos cursen la enseñanza de una lengua adicional, misma que puede ser una lengua materna o extranjera, la decisión y el diseño de contenidos dependerá de cada entidad tomando en cuenta los lineamientos nacionales, y las necesidades, características e intereses de los niños.

El campo formativo: *Pensamiento matemático* se desarrolla a lo largo de los seis años de la educación primaria dentro de la asignatura de matemáticas.

El campo formativo: *Exploración y comprensión del medio Natural y social, o Exploración de la naturaleza y la sociedad*, en 1º y 2º grado abarca contenidos de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y del campo de la tecnología. En los demás grados, 3º, 4º, 5º y 6º se desarrolla a través de las asignaturas por separado de Ciencias Naturales, geografía e historia.

El campo formativo: *Desarrollo personal y para la convivencia*, se desarrolla mediante los contenidos de las asignaturas de Educación Física, Formación Cívica y ética, además de Educación Artística. Y de manera indirecta, este campo formativo establece vínculos con Historia, Geografía y Ciencias Naturales.

Las ocho asignaturas del mapa curricular atienden de manera transversal, varios temas y propuestas didácticas que se inclinan a brindar y desarrollar en los alumnos de educación básica las competencias pertinentes para su formación *personal, social, científica, ciudadana y artística*.

En el anexo 2 podemos observar la distribución del tiempo que se emplea para la enseñanza de cada una de las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación primaria. Ahí se muestra a cuál materia se dedica más tiempo para su enseñanza y en qué grados, a cuales asignaturas se les destina el mismo número de horas, cuáles de ellas se abordan en forma lineal durante toda la primaria y cuáles presentan algunas variaciones en su organización temporal o sistemática.

La asignatura a la que se dedica mayor cantidad de tiempo es español, principalmente en los primeros 2 años. La asignatura estatal ocupa el mismo número de horas en toda la primaria; en los dos primeros grados, para la enseñanza de las matemáticas se emplean 6 horas semanales y en los demás grados 5 horas por semana.

La asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en primero y segundo utiliza 2 horas a la semana para su enseñanza; a partir del tercer año, se divide en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, y el tiempo que requiere se amplía a 6 horas semanales, 3 para C. Naturales y 1.5 para Historia y Geografía respectivamente.

Para el desarrollo de las asignaturas restantes (Educación Física, Formación Cívica y Ética y Educación Artística) se emplea una hora a la semana en el transcurso de toda la Educación Primaria.

De manera global, las horas semanales que se dedican a la enseñanza de todas las asignaturas son 22.5, y dan un total de 900 horas anuales, lo cual abarca el periodo de un ciclo escolar.

Grosso modo, esta es la organización curricular para la educación primaria. Si bien es cierto que el fundamento pedagógico descansa en un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, también resulta cuestionable la forma en que los planteamientos son aterrizados en los planes y programas de estudio y demás materiales bibliográficos en los que se materializa la propuesta, como los libros de texto, guías articuladoras y demás. Un enfoque por competencias atiende a la construcción de los aprendizajes en una forma más integradora, y menos

fragmentada. Sin embargo, observamos que la enseñanza se encuentra separada en asignaturas igual que el plan de estudios anterior, la realización de proyectos se sugiere solo en algunas asignaturas y su forma y estructura difieren en cada una de ellas.

Tomemos como ejemplo el caso de primer grado, el trabajo por proyectos se sugiere en las asignaturas de español y exploración de la naturaleza y la sociedad. Observamos que los temas de los proyectos de español marcados en el primer bimestre no guardan una relación con los que se marcan el proyecto de exploración de la naturaleza y la sociedad. Así mismo los temas de las demás asignaturas son independientes de los temas de los proyectos. Quizás la opción viable para trabajar un proyecto más integrado sería seleccionar los temas afines de todas las asignaturas y desarrollarlo en un bimestre y de acuerdo a las características y necesidades de los niños.

Sin embargo, en el fondo prevalece la idea de una organización lineal y secuenciada de la enseñanza.

El cambio curricular sustentado en el enfoque por competencias se vuelve un obstáculo cuando el diseño del plan y los programas no resulta accesible para el o los destinatarios. En este caso, para los maestros, la lectura resulta tediosa y no se observa una secuencia lógica y estructurada lo que ocasiona dificultad para que los maestros comprendan los planteamientos, no para que los desarrollen puntualmente sino para que valoren lo que les resulte útil y asuman una postura crítica y fundamentada. Sin embargo, en cada asignatura se observa una estructura didáctica y pedagógica muy distinta, incluso algunos temas se repiten en varias asignaturas, lo que ocasiona que como señala Andere, E. (2009:24)

Un maestro de primero de primaria debe aplicar seis diferentes enfoques pedagógicos y organizacionales para enseñar a sus pequeños, lo correspondiente a español, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad, formación cívica y ética, educación física y educación artística, además de los temas transversales...y las competencias para la vida.

Otro aspecto importante es que los materiales educativos principalmente los libros de texto han recibido críticas por especialistas e investigadores en cuanto al contenido, forma y estructura. Los maestros al respecto opinan que su contenido es más reducido, a diferencia de los anteriores, señalan que ahora lo que se pretende es que los alumnos sean más prácticos.

La idea que se plantea en la propuesta es disminuir la dependencia del libro de texto y explorar otros materiales educativos que contribuyan a ampliar y poner en práctica los conocimientos y habilidades de los alumnos. Pero en la realidad esta idea no resulta convincente para los maestros puesto que para ellos el libro de texto es una herramienta importante y muy útil para desarrollar su labor docente.

3.2.3. Sobre la gestión de la Reforma a la Educación primaria; aciertos y desaciertos.

“Siendo el inicio de un proceso de cambio en los programas el impacto en el docente siempre da lugar a dudas y temor al nuevo desempeño, sin embargo durante la presentación de cada uno de los bloques del diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica los docentes se fueron involucrando en el conocimiento de los elementos que conforman los programas de estudio, así como su relación con los libros de texto y las guías articuladoras detectando fortalezas y debilidades en la aplicación del plan de estudios de 1993 comparándolas con la estructura del plan 2009 haciendo uso de la transversalidad al elaborar sus planeaciones de acuerdo al enfoque y evaluación por competencias. La mayoría de los participantes mostraron una actitud positiva al cambio de las prácticas docentes dispuestos a implementar sus competencias profesionales en el desarrollo de proyectos tanto individuales como colectivos. Así mismo hubo manifestaciones contrarias ante algunas dudas que se fueron disipando con el intercambio de experiencias y opiniones que fueron fortalecidas con la participación de las maestras que trabajaron con la Reforma en la etapa de prueba, cabe mencionar que en cada una de las jornadas las dinámicas

grupales fueron factor fundamental el relajamiento de los docentes y el aprovechamiento de los tiempos de cada una de las actividades. Concluyendo que el factor fundamental para el cambio es la actitud positiva en cada uno de los participantes en el proceso educativo”¹⁷

Para promover la explicación sobre los fundamentos de los planes y programas de estudio de la educación primaria las autoridades educativas organizaron cursos de capacitación, asesorías a los maestros, impartición de diplomados con valor escalafonario, y los cursos de los TGA¹⁸ que se imparten al inicio del cada ciclo escolar. Han sido diseñados para comprender y analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos y la estructura metodológica de los planes y programas de estudio 2009, los libros de texto y demás materiales educativos con los que los maestros trabajarán la propuesta basada en el desarrollo de competencias.

Desde la perspectiva de las autoridades educativas; como se muestra en el relato inicial, el despliegado de capacitaciones, cursos y diplomados, y la actitud positiva de los docentes hacia el cambio en sus prácticas son los factores indispensables para lograr mejores resultados en la educación. No obstante, la realidad que pude captar mediante la investigación realizada muestra lo que a los docentes investigados les ha tocado vivir y enfrentar en este proceso de cambios.

La forma de interacción con la Reforma.

Hay un dicho que manifiesta que mientras sigamos haciendo lo mismo obtendremos siempre los mismos resultados; en relación a cómo los docentes frente a grupo interactúan con los planteamientos pedagógicos de la Reforma, se observa que las estrategias siguen siendo las mismas, cursos, capacitaciones, diplomados, a los que tienen que asistir.

Los diplomados se ofrecen en horarios sabatinos en los centros de maestros y cuentan con valor escalafonario. Abordan diversos temas entre ellos el de la RIEB,

¹⁷ Fragmento de un comentario hecho por un capacitador de los cursos de la Reforma, retomado del sitio: <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/la-rieb-un-reto>

¹⁸ Los Talleres Generales de Actualización, (TGA) suceden cada año al inicio del ciclo escolar, se abordan temas diferentes con los cuales se pretende fortalecer la labor pedagógica de los docentes.

como comúnmente se le llama. Los demás diplomados también están enfocados al fortalecimiento de la enseñanza basada en competencias y contenidos de la reforma. Se organizan en módulos y se han ofrecido a los docentes que trabajan con grupos de primero, segundo, quinto y sexto grado. La dinámica de trabajo en estos diplomados consiste básicamente en lecturas previas por parte de los docentes, y en sesiones conducidas por un capacitador. La evaluación se basa principalmente en trabajos y tareas que los docentes tienen que elaborar y entregar para acreditar el diplomado.

Los cursos-taller que se ofrecen al inicio de cada ciclo escolar, llamados talleres generales de actualización TGA, se han enfocado también al conocimiento de los planes y programas de estudio y los fundamentos de la RIEB, denominados “El enfoque por competencias en la educación básica” y “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula”, se trabajan en forma en colegiada en las escuelas, el coordinador por lo general es el director de la escuela.

Estas actividades suelen ser más accesibles para los docentes porque son en periodos laborables es decir, en sus horas de trabajo, a diferencia de los diplomados en los cuales tienen que inscribirse y asistir en horarios fuera de su trabajo.

Lo limitado de las acciones de formación.

Si bien las autoridades educativas consideran acertado ofrecer los cursos y diplomados mencionados anteriormente, como estrategias de formación pedagógica que contribuyan al fortalecimiento de sus prácticas docentes, el impacto suele ser muy débil, por una parte debido a que se suscitan eventos que permean la finalidad de tales actividades, por ejemplo el acceso a los diplomados es limitado, y los grupos se encuentran saturados. No todos los docentes tienen la oportunidad de quedarse inscritos. Las personas que imparten las sesiones de trabajo no cuentan con la preparación académica necesaria para desarrollar las actividades, y por otra parte los curso-taller, que se imparten al inicio del ciclo escolar tienen como limitante el tiempo de duración y la escasa preparación de

los directores para impartirlos, por lo que los docentes se quedan con muchas dudas sin resolver.

El apoyo y acompañamiento pedagógico hace falta y es necesario para los docentes, porque las dudas les van surgiendo en el transcurso del proceso, entonces no tienen a quien acudir, para que los oriente, en los cursos y diplomados acceden a la parte teórica de la Reforma, pero durante el ciclo escolar al realizar su labor docente cotidiana, como ellos dicen “en la práctica” van surgiendo otras interrogantes de carácter didáctico que les genera incertidumbre y la sensación de que lo aprendido en los diplomados y cursos les resulta insuficiente.

Indicios de acompañar la formación pedagógica de los docentes.

Si bien es cierto que los cursos y diplomados resultan insuficientes, para fortalecer el desarrollo de la labor docente en el aspecto pedagógico. También es cierto que al interior de las escuelas en las juntas de consejo técnico las cuales constituyen el espacio privilegiado donde los docentes se reúnen para tomar acuerdos, de carácter pedagógico, social y administrativo; se ha iniciado la focalización de este espacio poniendo énfasis en la comprensión lectora. Para tal caso, en cada una de las juntas se propone el desarrollo de actividades que impacten en la comprensión lectora de los alumnos. Los docentes organizados en equipos se dan a la tarea de leer, exponer y compartir sus conocimientos, experiencias y opiniones respecto al contenido de los temas abordados en cada ficha de trabajo, y discuten la viabilidad de implementar esas estrategias en el aula con sus alumnos.

La siguiente tabla muestra los temas abordados en las guías de trabajo en las juntas de consejo técnico ocurridas en los últimos seis meses del ciclo escolar 2009-2010.

No de Guía de trabajo.	Tema que aborda	De qué se trata...
3	Revisión del significado de "comprender textos"	Las actividades sugeridas tratan de reflexionar sobre los distintos significados que puede tener un texto.
4	Dialogar, intercambiar y compartir significados.	Se trata de reflexionar sobre nuevas maneras de interpretar distintos textos.
5	El texto informativo en el aula.	Se trata de cómo abordar los textos informativos en el aula.
6	Leer ciencia.	Se proponen estrategias para abordar temas relacionados con la ciencia.
7	Leer historia.	Se brindan sugerencias para abordar lecciones de historia.
8	Evaluar la lectura en el día a día del aula.	Se trata de reflexionar sobre la evaluación de la lectura y se proponen tres niveles: literal, inferencial y crítico

Fuente: Elaboración propia.

La intención de abordar los temas mencionados es brindar herramientas a los docentes que les permitan fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos, y dar seguimiento a los planteamientos de la reforma traducidos en la siguiente frase "aprender a leer para seguir aprendiendo a lo largo de la vida"

Otro de los programas implementados es el de 11 + 1 acciones para mejorar la lectura que consiste en una programación de actividades para favorecer la lectura en los alumnos, el programa involucra a directores, maestros, alumnos y padres de familia.

Lo que quiero puntualizar es que a la par con el desarrollo de la Reforma se han iniciado estrategias para su fortalecimiento. Una muy notoria es la del trabajo con las fichas en las juntas de cada fin de mes que abordan diversos temas pero todos en estrecha relación con el desarrollo de competencias en los alumnos.

Es así, como la formación por competencias se ha ido desplegando, desde su perspectiva teórica y metodológica hasta la concreción en el mapa curricular de la educación primaria. Al margen de los aciertos y desaciertos que han ocurrido en el camino, lo que es un hecho es que la Reforma al plan y los programas de estudio de la educación primaria está avanzando hacia su consolidación en el año 2012.

Lo plasmado en este tercer capítulo pretende mostrar el contexto en el cual va transcurriendo la implementación del enfoque por competencias en el marco de la reforma a la educación primaria. Al mismo tiempo las circunstancias en las que se desarrolla, lo que a su vez ocasiona que la apropiación por parte de los docentes suceda de tal o cual forma, otorgándole distintos significados. Como veremos a continuación en el siguiente capítulo que muestra cómo los docentes articulan a su labor docente de cada día los planteamientos del enfoque por competencias, y los significados que para ellos tiene.

CAPITULO 4

La Significación de la propuesta en el ámbito de la práctica. Su articulación en la cotidianidad de la formación.

CAPITULO 4

La Significación de la propuesta en el ámbito de la práctica. Su articulación en la cotidianidad de la formación.

“...La nueva propuesta así como se están viviendo las cosas no es real por muchas cosas, la pintan muy bonito, pero no es así, bueno hay algo que si está bien, como por ejemplo los proyectos, está bien que se modifique la forma en cómo vamos a enseñar, pero lo que no está bien es que luego te pidan buenos resultados mediante la pruebas estandarizadas que es lo que nos preocupa también...” (Entrev. V.6)

La relación que los docentes establecen con la propuesta pedagógica basada en el desarrollo de competencias que fundamenta a la actual Reforma se encuentra mediada por los significados que los docentes le atribuyen.

En este capítulo expongo los hallazgos que obtuve mediante el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a docentes y los registros de observación de sus clases. Por tal motivo, en un primer momento detallo, los significados que los docentes atribuyen a la propuesta, las expresiones más inmediatas son: “la propuesta es buena, pero no se adapta a las necesidades reales”, “es lo mismo pero en otra presentación” o “la propuesta está bien, pero el tiempo es el que falta”

La primera categoría que elaboré para explicitar los significados que los docentes atribuyen al enfoque por competencias tiene que ver precisamente con esta ambivalencia de aceptación y rechazo.

En un segundo momento, analizo las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas, la forma en cómo intentan concretar los planteamientos de la propuesta e incidir en los procesos formativos de los alumnos. Ahí pude darme cuenta de que en la realización de las actividades de carácter pedagógico se entrecruzan demandas que tienen que ver con lo administrativo, organizativo, el aspecto político y social. Por tal motivo, los docentes realizan actividades variadas, que

van desde la repetición, la copia, el dictado, hasta el trabajo en equipo, las exposiciones, investigaciones y el trabajo autónomo.

La segunda categoría que desarrollo para mostrar el análisis de estas prácticas tiene que ver con lo que los docentes hacen en las aulas y la relación que establecen con los planteamientos de la propuesta basada en competencias.

En otras palabras, en este capítulo muestro el *cómo* los docentes significan la propuesta pedagógica basada en el desarrollo de competencias desde su discurso y desde su quehacer docente en las aulas.

4.1. El enfoque por competencias desde la voz de los docentes, entre la aceptación y el rechazo.

La primera reacción de los docentes al referirse a la implementación del enfoque por competencias en las aulas, es manifestar su agrado o desagrado. Hay maestros que la aceptan y otros que la rechazan como se observa en los siguientes fragmentos de entrevista:

“...pues la propuesta se me hace buena, los planes, los programas, los proyectos considero que están bien...” (Entrev. A.1.)

“Considero que es funcional porque los niños deben desarrollar ciertas habilidades por ejemplo, en cuanto a la capacidad que tengan para desarrollar ciertas actividades, como se trabaja por proyectos es lo que se está tratando de que los niños desarrollen esas capacidades, esas habilidades, que desarrollen sus competencias para la vida...” (Entrev. F.1.)

Estos fragmentos de entrevista ejemplifican una de las primeras impresiones que los docentes tienen sobre la propuesta del enfoque por competencias, la aceptan porque consideran que es buena y que incide de manera provechosa en los procesos formativos de los alumnos. Sin embargo, también existen docentes que manifiestan enfáticamente su desagrado hacia la propuesta como se muestra a continuación:

“Para empezar, esos libros a mi no me gustan se me hacen muy aburridos, porque es puro investigar, investigar, no vienen libros de lecturas o cosas así como que a ellos (los alumnos) les interesen, o que puedan hacer solos, además a mi grupo no le gusta eso de las investigaciones no sé a los demás, a ellos no...” (Entrev. E.1.)

“Se me hace pesado porque por ejemplo los libros vienen ya para niños de otro nivel, que ya se supone que están leyendo y no es así, les falta mucha maduración...” (Entrev. S.1.)

Las maestras que manifiestan su rechazo hacen referencia a la escasa utilidad que tienen para ellas los libros de texto con los que trabajan el desarrollo de la propuesta y la dificultad para realizar investigaciones.

Para otros docentes, la valoración acerca de la propuesta varía de acuerdo a la interacción que establecen con ella, tal como lo comenta uno de los maestros entrevistados:

“Bueno al principio yo opinaba de una forma negativa, pero ya al trabajarla con los niños se me ha hecho una forma de trabajar muy buena es algo que, está bien, yo he trabajado con sexto solo dos veces, el año pasado y éste, pero si me gustó, el trabajo con los nuevos libros, la nueva forma de explicarles al hacer las actividades que son algo bueno para ellos porque ya viene un poco más extenso lo que es este, la explicación, ahora los niños tienen que investigar, es decir, empaparse de lo que se les está solicitando, investigar en internet, en libros, así en otras fuentes, y claro eso les va a ayudar mucho.” (Entrev.J.6)

En los fragmentos transcritos se observan las primeras reacciones de los docentes mostrando su agrado, o desagrado al establecer contacto inicial con la propuesta. Sin embargo, al continuar con el análisis, detecté que aún cuando la aceptan o la rechazan existen otros puntos en los que la mayoría coincide cuando se refieren a

la valoración general que le atribuyen en el ámbito de la práctica cotidiana. Los principales son que falta tiempo para su desarrollo, la sensación de que es lo mismo que las propuestas anteriores y que es buena pero no se adapta a las necesidades reales.

4.2. Utilidad, adaptación y ajuste, criterios para valorar la pertinencia de la propuesta.

a) Es lo mismo pero en otra presentación.

Para algunos docentes el desarrollo del enfoque por competencias, no es algo nuevo. Comentan que ya desde hace algunos años habían empezado a trabajarlas sobre todo en las escuelas de tiempo completo. Utilizaban un mapa de competencias, los proyectos de aula, y las fichas de diagnóstico¹⁹. Tienen la sensación de que desarrollar la propuesta del enfoque por competencias no es algo nuevo. Los siguientes argumentos dan cuenta de ello:

“Yo siento un poco más de responsabilidad para nosotros como maestros creo que es algo diferente a comparación de otros años, lo de las competencias no, esas yo creo que desde siempre se han manejado, si no se es competente pues no se va a lograr nada, lo que cambia es la forma de trabajo...” (Entrev.J.6.)

“Yo creo que de alguna manera es lo mismo en otra presentación, estamos trabajando los mismos temas, dosificados de distinta manera en otra presentación, porque los libros anteriores traían bien concreto, por lo menos en español y matemáticas, los temas a estudiar y traía ahí por ejemplo, el contenido, el contenido básico, y ahora, hay que buscarlo más; estamos manejando los mismos contenidos en cuanto por ejemplo en

¹⁹ En el ciclo escolar 2004-2005 la administración federal de servicios educativos en el D.F. propuso para las escuelas de tiempo completo el desarrollo de 12 proyectos, denominados “Proyectos de aula” en los cuales se especifican las actividades a realizar y las competencias a desarrollar en los alumnos; también se propusieron las fichas de diagnóstico para valorar el grado de aprendizajes de los alumnos, también se señalan las competencias que los niños y niñas manifiestan ; además se incluye el mapa de competencias donde se especifican las competencias a desarrollar en los alumnos en cada uno de los ciclos escolares.

español a tipos de texto en tipología pero cuando se trata de semántica y sintáctica no lo estamos viendo como antes...” (Entrev.L.6.)

Desarrollar las competencias de los alumnos, es un planteamiento que se ha hecho presente desde la anterior Reforma educativa,²⁰ Quizás lo nuevo en esta Reforma es la metodología que se propone para desarrollarlas, como son el uso de los proyectos y el énfasis en la investigación. Al trabajarla en las aulas los docentes comparan esta forma de trabajo con la anterior y encuentran algunas semejanzas, en cuanto al aspecto didáctico, y también algunas diferencias en cuanto a la forma de abordar la enseñanza. Sin embargo, para algunos docentes es como una moda pasajera. El siguiente argumento ejemplifica esta situación:

“La propuesta me da la impresión que es como todas las que ha habido. Sólo que ahora como hay más acceso a la tecnología va a ser mucho más fácil para nosotros entenderla. Porque ¿qué hacen? sacan una reforma, y medio le informan a unos y a otros los dejan a ver que le hagan como puedan; ahorita creo que si se han preocupado un poco más, bueno eso entre comillas, dicen que les importa mucho que los maestros apliquen las nuevas tecnologías pero resulta que no se fijan en los detalles. Seguimos viviendo la misma dinámica, como que nos capacitan y ya con eso cumplen con su función y ya. (Entrev.B.6)

Se observa un poco de escepticismo y desconfianza en el argumento de la docente al referirse a la propuesta enmarcada en la actual reforma. Se nota que por su trayectoria le ha tocado vivir y experimentar las reformas anteriores, y por eso esta nueva propuesta la está viviendo como algo pasajero y que finalmente todo sigue siendo lo mismo. La expresión “no se fijan en los detalles” alude a que existen aspectos que los reformadores no toman en cuenta, y que los docentes frente a grupo conocen bien. Al respecto Pablo Latapí menciona que:

²⁰ Aunque desde 1993, en el plan y programa curricular se incluía tímidamente el concepto de competencia, no fue sino hasta 2004, cuando se echó a andar una nueva generación de planes y programas de estudio bajo la influencia del movimiento de educación por competencias. (Andere, E. 2009:21)

Las múltiples reformas curriculares emprendidas desde la SEP, han tenido escasa repercusión en la práctica porque no parten de la problemática real de la docencia. Los maestros suelen verlas como episodios que pasan mientras ellos permanecen (Latapí, P. 2009:101)

La cita anterior refiere a que las reformas se imponen sin consultar a los docentes sobre sus necesidades en relación al ejercicio de su labor docente, es decir, no se les pregunta qué aspectos son los que consideran que deben cambiar, o cuáles son las áreas de su práctica en las que necesitan más apoyo y asesorías; y también se observa una ausencia del conocimiento de sus condiciones de trabajo, es decir sus problemáticas reales no se toman en cuenta.

En estas circunstancias, los docentes tienen que empezar a desarrollar las nuevas formas de enseñanza porque su carácter es oficial y como ellos dicen “viene de la autoridad”.

b) La propuesta está bien, pero el tiempo es el que falta.

La mayoría de los docentes argumentan que al concretar la propuesta en las aulas les hace falta tiempo para desarrollar las actividades de los proyectos. Los siguientes argumentos clarifican esta situación:

“Si, si están bien los proyectos, pero qué crees, luego el tiempo no alcanza, por ejemplo tenemos dos exámenes, previos al del enlace, luego el del enlace de verdad, las cinco evaluaciones bimestrales, la de la olimpiada del conocimiento, y el que le hacen a esta escuela por estar dentro de PEC²¹; son diez evaluaciones, en las que yo tengo que dar cuenta de las cosas, y así a que horas voy a estar con los proyectos” (Entrev.B.6.)

²¹ El Programa Escuelas de Calidad, (PEC) es implementado y gestionado por el gobierno federal, a grandes rasgos, consiste en brindar recursos económicos a las escuelas para que mejoren su gestión, satisfagan sus necesidades físicas y materiales y mejoren los resultados educativos; a cambio se pide la rendición de cuentas y evidencias de las actividades realizadas. Además, se realiza una evaluación a los alumnos para conocer sus avances y desempeño académico, la inscripción a este programa es voluntario y depende de la decisión del colegiado docente de las escuelas. En este caso, la escuela en donde labora la profesora entrevistada si está inscrita en este programa.

“Los proyectos considero que están bien, el problema son los tiempos, los tiempos reales en el aula no son tan factibles, en primer año hay que tomar en cuenta que hay niños que ya saben leer, hay otros que no saben leer, y hay que hacer una adecuación...” (Entrev. A.1.)

“Los proyectos tienen mucha lectura, más lectura que actividades, creo que son buenos, el problema son los tiempos y los parámetros para un examen tampoco creo que los alcancen...” (Entrev. M.1.)

La variedad de actividades que los docentes realizan los lleva a considerar que les falta tiempo para desarrollar las actividades de la propuesta. Principalmente se observa que existe una preocupación por la resolución de los exámenes. Como menciona una maestra “son diez evaluaciones” que se realizan en el ciclo escolar, y para las cuales ella debe trabajar con sus alumnos.

El otro aspecto que se observa es que la lectura en los niños también es una prioridad para los docentes. Tal parece que el desarrollo de la propuesta no considera o no atiende a estas demandas. Sin embargo, en relación a este aspecto de la lectoescritura, haciendo una revisión del plan y el programa de español para primer grado, uno de los propósitos fundamentales es que:

Los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas situaciones comunicativas (Plan y programa, SEP, 2009)

Lo que sucede entonces es que falta información y comprensión sobre el contenido de los planes y programas o que la metodología que se sugiere para el desarrollo de la lectoescritura es distinta a la acostumbrada por los docentes.

En efecto, los libros de texto por su estructura parecen estar dirigidos a niños lectores, pero también es cierto, que además de las actividades de los libros de texto también se sugieren otras actividades llamadas actividades permanentes que se refieren al trabajo con la lectoescritura. Resulta interesante, observar que

los docentes perciben un distanciamiento entre la propuesta y aspectos que suceden en su práctica cotidiana en las aulas, porque sienten que no hay correspondencia para satisfacer las demandas educativas a las que se enfrentan como son las evaluaciones y el proceso de lectoescritura. Se percibe en su discurso como cosas fragmentadas y con una lógica distinta, es decir, para ellos, una cosa es la propuesta concretada en los proyectos y las actividades de los libros de texto, otra son las evaluaciones y otra la enseñanza de la lectoescritura.

El otro argumento sobre la falta de tiempo, tiene que ver con que la propuesta contiene muchas actividades donde se pide la elaboración de material por parte de los docentes y además investigar sobre los temas que se van a abordar. Al respecto, los docentes comentan que el tiempo con el que ellos cuentan les obstaculiza la realización de estas actividades, porque trabajan el doble turno, y los fines de semana los dedican a sus familias. Por tal motivo, elaborar material con antelación a sus clases es algo que se les complica. Prefieren encargárselo a los alumnos, pero el inconveniente que se presenta es que no todos cumplen.

Las condiciones en las que los docentes realizan su labor también los obliga a considerar que el tiempo es un factor determinante para el desarrollo de nuevas formas de enseñanza, como lo expresa una de las maestras de primer grado:

“... el problema es cuando estás en el grupo y te das cuenta de que las cosas no son así, si nada más se trabajara la pura propuesta estaría bien pero que no te metieran ningún otro proyecto más; como el de vamos por los 600 puntos, el pete, eventos del 18 de marzo bailables poesías, estamos hablando de tiempos, entonces tienes que adecuar o intercalar, con las actividades de la SEP, que no van a dejar de existir porque ya están, lo que se tiene que hacer es compaginar volvemos a lo mismo el tiempo es el que falta” (Entrev. A.1.)

“El tiempo es el que falta” se les escucha decir, constantemente con cierto agobio. La dinámica de la escuela primaria se percibe saturada de múltiples actividades de distinto carácter e interés. El proyecto Vamos por los 600 puntos, es una

estrategia para mejorar la lectura en los alumnos propuesto por el gobierno federal. El PETE es un plan para mejorar la organización de las escuelas inscritas en el PEC y los eventos sociales y cívicos son parte de la cultura escolar de las escuelas primarias. La propuesta basada en el desarrollo de competencias, es concebida por la maestra como “las actividades de la SEP”; ante tal situación su proceder es de “compaginar” unas y otras actividades.

c) La propuesta es buena pero no se adapta a necesidades reales.

“Es muy contradictorio de parte de la autoridad o de quien hace los libros de texto, no adaptarse a las necesidades reales de la escuela” (Entre.L.6.)

El desarrollo de competencias en el contexto de la actual Reforma se encuentra vinculado al desarrollo de proyectos didácticos y las actividades sugeridas en los planes y programas de estudio. Desde la perspectiva de la SEP, la propuesta responde a los requerimientos de las necesidades educativas de los y las alumnas que cursan la primaria actualmente. Sin embargo, los docentes entrevistados no comparten esa idea. Por el contrario, argumentan que la propuesta está alejada de sus necesidades, pues consideran que las actividades están pensadas para otro tipo de niños y para maestros en otras condiciones de trabajo. Además argumentan que el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven los niños no es el propicio para que puedan desarrollar las actividades que se proponen, sienten que la propuesta funcionaría para aquellos alumnos que cuenten con las condiciones propicias para el aprendizaje, buena alimentación, apoyo en casa con tareas y materiales y una buena disposición para aprender. Pero contrariamente, se enfrentan con niños mal alimentados, descuidados y abandonados con escaso o nulo apoyo en casa, con dificultades para aprender, conductas de alta violencia y agresividad y una escasa formación en valores. En tales circunstancias, un cuestionamiento interesante es ¿Cuáles son las necesidades reales del trabajo de los maestros, desde su perspectiva?

Los siguientes fragmentos de entrevista permiten tener una visión de lo que los docentes consideran como sus necesidades reales:

“... otro problema por ejemplo, es la falta de los materiales para trabajar que se sugieren, por ejemplo te manda mucho a páginas de internet y yo creo que no tiene que ser así porque luego no sirve el internet por ejemplo y eso obstaculiza, entonces mejor que el maestro planee el tema que se va a trabajar, pero considerando los materiales que realmente existan y que los niños puedan tener acceso a ellos para que realmente se realicen las actividades” (Entrev.1.6.)

En esta apreciación el maestro adapta sus actividades a las necesidades reales que enfrenta como es la falta de materiales. Entonces diseña sus actividades como dice “considerando los materiales que realmente existen y que los niños puedan tener acceso a ellos”. En este caso se refiere al uso de la Enciclomedia para realizar las actividades que se proponen y donde tienen que acceder a las páginas de internet que se sugieren. Pero también el otro aspecto que menciona el profesor es sobre la falta de los libros que se recomiendan para su consulta, como se muestra en el siguiente relato:

“...si se indica a los niños revisar tal o cual libro debería de existir, para que las cosas fueran reales, porque sino solo hablamos de cosas imaginarias o ficticias, pensamos que los niños lo van a conseguir, pero no, ni de chiste, o sea en estas condiciones donde ellos viven tienen poco acceso a materiales educativos, la idea es que los niños consigan la información pero en estas condiciones solo algunos van a poder hacerlo pero la gran mayoría, no, no puede hacerlo, ni siquiera de internet, porque no lo tienen en su casa, y no pueden estar pagando todos los días.

Luego también tiene que ver que los niños no están acostumbrados a investigar, están acostumbrados a que todo se los de el maestro, y además también aquí se necesita el apoyo de los padres de familia, y también en la escuela se necesitan los materiales completos de las bibliotecas de aula y del rilec, para que tengan acceso a ellos, pero la realidad es que esas bibliotecas ya están incompletas, así es que como te digo los niños solos no

pueden hacer todo, se necesita la colaboración de los padres de familia”
(Entrev.V.6.)

Su argumento muestra que es necesario contar con los materiales sugeridos y que se necesita la colaboración de los padres de familia para el desarrollo de las actividades y el gusto o interés de los niños y niñas por investigar. La realidad es que los padres colaboran poco y los niños tienen dificultades para realizar otro tipo de actividades diferentes a las que están acostumbrados como menciona el profesor, “están acostumbrados a que todo se los dé el maestro”

Otro aspecto que los docentes perciben es que la formación de los niños presenta ciertas contrariedades que condicionan su desempeño escolar, como se argumenta en el siguiente relato:

“También creo que otra cosa importante es la nueva observancia que tienen los papás en cuanto a la educación de sus hijos, y las autoridades sobre los derechos de los niños... yo creo que la sociedad se ha desvalorizado tanto, que te llegan aquí los niños y creen que te pueden hacer lo que sea, a porque tengo derechos, tengo derecho a jugar, y tengo derecho a hablar, a expresarme, ajá y yo digo, y por eso pueden decir barbaridad y media y las groserías que se les ocurran? Antes te respetaban más cumplían con sus cosas ahora ya no; y eso dificulta y alenta el trabajo diario, mira por ejemplo, el hecho de que en casa no se les enseña a ser responsables se vuelve un obstáculo por que eso se nota en los detalles que parecen insignificantes luego no traen los útiles completos, que vamos a trabajar tal página del libro, -ay es que no lo traje- y entonces, ¿qué hacen? pues nada, se distraen y pierden esos conocimientos que pudieron haber adquirido, o a ver vamos a trabajar con la tarea que les encargué,- ay es que se me olvidó- y se les puede olvidar todo el mes y para ellos no pasa nada y entonces vuelvo a lo mismo ¿qué haces? Pues ni modo se trabaja con quienes se pueda pero obviamente eso causa un atraso” (Entrev.L.6)

Con alumnos de estas características los docentes tienen que desarrollar sus clases y buscar las estrategias que les permitan propiciar algún tipo de aprendizaje.

Sobre la colaboración de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de los alumnos, muestro el siguiente relato de una maestra de primer grado, el cual da cuenta de la situación que viven algunos niños y niñas y el apoyo que reciben o no de sus padres o tutores:

“Las mamás trabajan y pues no pueden apoyar totalmente a sus hijos, por ejemplo tengo problemas con un niño que ha faltado mucho últimamente un chaparrito, un tal Bryan, que ya no ha venido, ah, es hermano del niño que tiene el maestro David, que los papás estaban separados, y el niño se quedó con la mamá, y sí, lo traían a la escuela, y venía, pero no se que pasó que ahora se los llevó el papá a vivir con él pero, como trabaja, quien se hace cargo de ellos son las tías pero ni los cuidan porque no los traen a la escuela, el otro día vino la mamá a preguntar por él y le saco la lista y le digo mire desde tal día el niño no ha venido, y me dice: - a mí, me dijo mi cuñada que usted ya lo había dado de baja y por eso su papá ya no lo manda, eso no es verdad le dije, -yo creo que su papá nada más inventó eso para no traerlo a la escuela, y ese niño pues ya no ha venido y tengo otra niña igual que se llama Montserrat, esa niña igual es hija de papás separados, que tienen problemas que el señor le quiere quitar los niños a la señora, y están en problemas ahorita, no me ha venido, otra niña igual que su mamá se tenía que ir a trabajar y no había quien los trajera a la escuela. Los encargaba con la vecina, y así igual ya no viene, así que tres ahorita están faltando ya tengo menos niños en lista, deporsí eran poquitos, eran 29, y de esos, hubo dos bajas, después los problemas de los niños que te digo son tres, entonces ahora son 24, y esos también faltan seguido, que viven lejos y que luego se les hace tarde para llegar, y ya mejor no vienen, este grupo que me tocó es donde más problemas ha habido, a mi no me había tocado un grupo así, yo había trabajado con niños normales, pero no

así, pues ya ves hay muchos factores que impiden desarrollar así las actividades normales” (Entrev.F.1.)

Las circunstancias particulares que viven los alumnos en su entorno familiar condicionan en gran medida su estancia en la escuela y el transcurso de su proceso de aprendizaje.

De tal suerte que los docentes perciben una escasa adaptación de la nueva forma de enseñanza con las necesidades específicas que demanda su labor docente.

El siguiente cuadro resume lo que los docentes consideran como necesidades reales:

Elementos que inciden en el proceso formativo de los alumnos.	Descripción y utilidad.	Necesidades reales. (Desde la perspectiva de los docentes)
Los recursos materiales y didácticos	El uso de la Enciclomedia permite el acceso a mucha información útil para el aprendizaje de los niños y niñas. Los libros ayudan a la adquisición de estrategias y hábitos de lectura.	Muchos equipos de Enciclomedia no funcionan y no se puede trabajar con ellos, las aulas de medios resultan insuficientes para todos los alumnos. No se encuentran en existencia los libros sugeridos, y por otra parte, los materiales para que los maestros realicen su planeación son insuficientes.
La colaboración de los padres de familia	Los padres de familia apoyan a sus hijos en la elaboración de tareas que consisten en investigar, elaborar carteles, etc.	En repetidas ocasiones los niños y niñas no viven con sus padres o viven con alguno de ellos, debido a que tienen que salir a trabajar no pueden apoyarlos en las actividades de la escuela.
La disposición de los alumnos para aprender	Los alumnos presentan iniciativa y creatividad para desarrollar actividades de aprendizaje y desarrollar sus competencias.	Se observa en los niños dificultad para realizar investigaciones, serios problemas de conducta y dificultades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

En el marco de la actual Reforma, la nueva forma de enseñanza toma como elementos fundamentales el uso de los recursos didácticos, entre ellos las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la colaboración activa de los padres de familia en las actividades educativas de sus hijos y la disposición de los

alumnos para aprender, poner en práctica sus habilidades cognitivas y destrezas comunicativas, entre otras. Sin embargo, los docentes refieren, como se muestra en este apartado y se resume en el cuadro anterior, que la realidad en las aulas dista en demasía de lo que se pretende que sea, vemos la inexistencia de los materiales necesarios y requeridos, la ausencias de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos, y por ende, la falta de motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y cumplimiento responsable de los requerimientos escolares, a esto es lo que los docentes entrevistados denominan “necesidades reales”.

Al respecto, uno de los maestros señala lo siguiente:

“Entonces si tenemos que estar luchando con tres cosas; con la autoridad que son el plan y programas, con los padres de familia y la sociedad, porque no contamos con su apoyo y con la poca responsabilidad de los alumnos y sus problemas de aprendizaje” (Entrev.L.6.)

El siguiente relato de otra maestra de primer grado, enfatiza que una cosa es lo que se dice y otra lo que sucede:

“La única confusión sucede a la hora de la hora, has de cuenta que el gobierno te dice bueno pues esta es la propuesta funciona así y así pero que crees no tengo los materiales completos, te doy unas copiecitas y luego te mando los de verdad, ajá si, y ese luego se tardó casi medio año y mientras ¿qué hacemos? pues a trabajar como se pueda y con lo que haya, aunque luego digan que eso no es lo que se espera pero entonces nos damos cuenta de que no hay un compromiso real de las autoridades, a ver, como no dicen, bueno aquí están sus materiales como les dijimos, y estamos aquí para apoyarlos en lo que necesiten. Entonces si hablaríamos de cosas reales no ficticias” (Entrev. M. 1.)

En repetidas ocasiones se escucha decir a los docentes que la realidad de su trabajo con los niños y niñas que atienden en las aulas, es poco conocida por las autoridades educativas. Por tal motivo a la hora de diseñar e implementar nuevos

métodos de enseñanza y el uso de otros materiales, provoca en los docentes acciones distintas a las esperadas.

La valoración que los docentes hacen sobre la propuesta basada en el desarrollo de competencias, se resume principalmente en frases como “es lo mismo, pero en otra presentación”, “la propuesta es buena, pero el tiempo es el que falta” y “es buena, pero no se adapta a necesidades reales”. Pese a lo mencionado, la propuesta se lleva a cabo sin objeción alguna, porque los docentes asumen que viene de la SEP, y es obligatorio echar a andar la Reforma, cómo señala una de las maestras “la propuesta de la SEP ya está y no va a dejar de existir, lo que se tiene que hacer es compaginar con las demás actividades”

En este sentido, el “compaginar” se basa en los criterios de utilidad, adaptación y ajuste, de la propuesta con el trabajo diario en las aulas.

4.3. El enfoque por competencias y su concreción en las aulas, coexiste con otros modos de enseñanza.

Los maestros retoman las actividades de la reforma que consideran les son útiles para lograr los objetivos que se han planteado con sus alumnos. En primer grado que aprendan a leer y escribir y en sexto grado que puedan resolver los exámenes requeridos. No realizan los proyectos tal como vienen señalados en los planes y programas o en los libros de texto.

Resulta entonces que los maestros en las aulas realizan actividades mixtas, las de los libros de texto (proyectos y actividades de las otras asignaturas) y las que ellos consideran que son útiles para sus alumnos. Sustituyen, amplían, reducen, adecuan o seleccionan las actividades a desarrollar.

Al respecto, una de ellas comentó:

“Trabajo las dos cosas, porque luego te piden evidencias para entregarlas a la dirección pero casi no me agrada porque siento que se tardan más en aprender a leer... yo me acuerdo que antes en enero ya sabían leer y todos eh” (Entrev.S.1.)

La maestra se refiere a que tiene que desarrollar las actividades que vienen en los proyectos porque la dirección escolar le solicita que muestre evidencias sobre su trabajo con la nueva propuesta. Ella manifiesta un cierto desagrado por esa forma de trabajo.

Otra maestra comentó:

“...les hago de todo porque no podemos desechar totalmente lo anterior, haz de cuenta que les hago cuestionarios para que los memoricen y luego les hago mapas conceptuales o en matemáticas ocupo material, concreto saco mis billetes y les hago preguntas en forma oral, a ver el 70% de 200, ¿cuánto es?, el 50% de 200, ¿cuánto es?, y así me sigo preguntándoles y si me contestan con entusiasmo, les enseño a que razonen, y luego, ¿ qué crees?, el porcentaje ya venía en el examen, y si no se los enseño pues no saben” (Entrev. B. 6)

En el caso de sexto grado el maestro comentó:

“Retomo algunas actividades que son pertinentes y aplicables, retomo lo que más se pueda de contenidos para prepararlos para los exámenes, ahorita por ejemplo estamos ocupados con los de ensayo para el enlace” (Entrev. L.6)

En el caso de este grado la importancia de las actividades depende de la utilidad que tengan para el logro de los intereses u objetivos del maestro. Su preocupación es que los niños obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas, y por ello se da a la tarea de buscar actividades, estrategias y materiales didácticos como son los ejercicios fotocopiados, para que los niños los resuelvan y actividades que los ejerciten en la resolución de las pruebas antes mencionadas.

En la combinación de actividades que se realizan en el aula, puede distinguirse una jerarquía entre las actividades, es decir, algunas son más prioritarias que otras. Los mismos maestros lo comentan:

“...vamos dejando a un lado los proyectos y le damos prioridad a otras actividades...” (Entrev. L. 6.)

“...el objetivo es que aprendan a leer y escribir, ya después podrán trabajar otras actividades...” (Entrev. S. 1.)

Las actividades didácticas de la reforma si se realizan pero en un segundo plano, se aplazan para después y si hay tiempo, primero lo “importante” según los objetivos de los maestros, en primer grado que aprenda a leer y escribir, y en sexto que puedan contestar los exámenes.

Sobre esta situación ya Justa Ezpeleta (2004) ha comentado que es común que coexistan nuevas prácticas con otras en uso, movidas por lógicas distintas.

De tal suerte que en mismo día de clases en un mismo salón pueden observarse dos formas de enseñanza con una lógica distinta. Por ejemplo, al inicio de la clase una maestra de primer grado inicia la enseñanza de la lectoescritura basada en método tradicional usando la copia y el dictado, y después pasa a otra actividad donde los niños participan en actividades con fundamentos constructivistas.

La siguiente descripción de un registro de clase (Reg. de observ. 4) en un grupo de primer grado ejemplifica tal situación:

Esta sesión era una clase con algunos padres de familia.

Los niños estaban sentados en sus mesitas, y los papás alrededor observaban el desarrollo de la actividad que la maestra realizaba antes de iniciar la actividad en la que ellos participarían.

La maestra los saluda y anota la fecha en el pizarrón, escribe los números del 1 al 5 y la palabra dictado, al parecer los niños ya saben que van a hacer un dictado porque ella no les da más explicaciones.

M: empezamos, No 1 ama, (la dice recalcando la letra de inicio) los niños escriben la palabra que la maestra les dicta, una de ellas voltea a ver el cuaderno de su compañera y la maestra le llama la atención diciéndole:

M: Melanie no veas, tú a lo tuyo, la niña no dice nada y continúa tratando de escribir la palabra, la maestra espera unos segundos y dicta la segunda palabra, M: No 2 mima, la repite varias veces para que los niños la escuchen bien y la escriban, los espera un momento y dicta la siguiente, M: No 3 mamá, los niños tratan de escribir las palabras con las letras que conocen, permanecen callados, la maestra pasa entre las filas revisando que las vayan escribiendo, continúa el dictado de las demás palabras, M: No 4 Memo, aquí les enfatiza que Memo es un nombre propio y les dice M: Memo es nombre de un niño

entonces.... Lanza la aseveración como algo incompleto, y los niños responden completando la aseveración que la maestra quiere destacar sobre como se escribe la palabra Memo, As: empieza con mayúscula, la maestra asiente con la cabeza y ahora les pide que repitan la palabra, M: repitan ustedes, los alumnos repiten en coro y en voz alta la palabra, Memo, muy bien les dice la maestra, y procede a dictar la última palabra, M: No 5 Mimí, otra vez repite la palabra varias veces para que los niños la escuchen bien, y les señala, -M: Mimí es nombre de una niña-, recordándoles que lo deben escribir con mayúsculas porque es un nombre de persona. Termina el dictado y le dice a los niños que anoten la fecha y su nombre en otra hoja. Los papás les dicen a sus hijos que se apuren a escribir las palabras del dictado.

La maestra se acerca una niña y le escribe algo en el cuaderno. Se va acercando a los demás y los ayuda a marcar en el cuaderno los signos para que escriban bien. Al parecer es para la otra actividad que van a realizar.

La maestra camina hacia el frente del salón y señalando en el pizarrón las palabras del dictado les empieza a preguntar, M: ¿cuál fue la primer palabra que dictamos?, los alumnos contestan, As: ama, muy fuerte y en coro, la maestra les dice, M: leemos ama, los niños vuelven a repetir la palabra, As: ama, les pregunta ¿cuál fue la segunda? Los niños la repiten a coro As: mima, y así continúa preguntándoles por las demás palabras; ambos las repiten, la maestra y los alumnos.

Al término del repaso de las palabras la maestra les recoge los cuadernos y los deja en su escritorio para después calificarlos, mientras tanto les dice a los papás, M: papás esta es la forma en la que se les debe dictar vean como les dicto y eso va a ser todos los días, les he explicado que la mayúscula va al principio de los nombres.

Los papás la escuchan atentamente, nadie le hace preguntas ni comentarios, se dan por enterados de que la maestra realizará todos los días un dictado y en casa apoyarán a los niños con otros dictados de palabras.

Terminada la actividad mencionada, la maestra da la indicación de que saldrán al patio a realizar la siguiente actividad.

En el patio hacen un círculo incluyéndose todos, docente, papás y niños, la maestra comienza a dar la explicación de la actividad.

M: la actividad consiste en decir yo tengo un tic tic en la cabeza y fui al doctor, todos nos tocamos la cabeza, sigue otro niño y debe nombrar otra parte del cuerpo.

Así se fue haciendo y los niños y papás nombraron todas las partes del cuerpo.

Después la maestra comenzó a preguntarles a las mamás sobre las actividades que realizan con sus hijos en casa.

M: ¿Sra. Por las mañanas como viste a su hijo? La mamá responde, A pues lo levanto y le digo que se vista si no puede pues ya lo ayudo. M: y usted Sra., dirigiéndose a otra mamá, platíquenos como le da de desayunar a su niño, Sra.: pues le digo que se lave las manos y que se siente a tomarse su leche o licuado, luego le digo a él y a sus hermanos que se apuren para venimos a la escuela. Todos escuchan atentamente y la maestra asiente con la cabeza y le pregunta a otro señor, M: Sr. ¿Nos puede contar que hace su niño después de la escuela? Sr.: pues cuando llega le digo que se quite el uniforme y que se ponga otra ropa, ya después comemos y luego juega un rato y le digo que se ponga a hacer la tarea, cada tercer día lo llevo a taekwando.

La maestra continúa preguntando a cada uno de los papás y mamás sobre lo que hacen sus hijos en la mañana, y en la tarde, los papás y mamás contestan, explican y describen las actividades de sus hijos en casa.

Al terminar, la maestra les explica, M: bueno pues esta es la primera parte del proyecto, niños regresamos al salón. Todos volvemos nuevamente al salón.

Como se puede apreciar en el desarrollo de esta clase la maestra hace una combinación de actividades. En la primera parte de la mañana emplea un método basado en la repetición y la copia para la enseñanza de la lectoescritura, y en la segunda desarrolla un proyecto que ella misma lo elaboró y le puso el nombre "Quién soy yo". En él hizo una vinculación entre las asignaturas de Exploración de la naturaleza, Educación Física y Formación Cívica y Ética, abordando los temas sobre el reconocimiento de las partes del cuerpo, las diferencias entre niños y niñas, la noción del tiempo relacionado con las actividades que ellos realizan en un día, y el reconocimiento de frutas y verduras como parte de una buena alimentación; Implícitamente aprendieron hábitos alimenticios, de higiene y uso adecuado del tiempo libre.

La asistencia de los padres de familia a la realización de esta clase es muy valiosa puesto que ellos también aprendieron junto con los niños los temas que tienen una estrecha relación con su vida cotidiana.

Las actividades de inicio fueron amenas y agradables tanto para los niños como para los padres de familia y sirvió para recuperar las experiencias previas de los alumnos.

En las actividades posteriores, la maestra realizó junto con la participación de los padres de familia las actividades sugeridas en los libros de texto correspondientes a las asignaturas que contemplaba su proyecto.

Por otra parte, en los grados de sexto la preocupación de los docentes se centra en que sus alumnos adquieran y desarrollen habilidades que les permitan resolver con acierto las pruebas estandarizadas.

La combinación de actividades que se realiza es entre aquellas que consisten en debates, exposiciones, investigaciones y ejercicios parecidos a la prueba enlace, cuestionarios y transcripciones de información.

El siguiente registro de observación se llevó a cabo en un grupo de sexto grado (Reg. de observ. 6):

Los alumnos se encuentran sentados en filas y por parejas;

M: guarden sus estampitas les voy a dar una hojita, a ver en el ejercicio que hicieron ayer, varios se equivocaron aún a pesar de que ya lo vimos en quinto.

Empieza a explicarles la actividad de la fotocopia, es un tema de matemáticas, después de que la resuelven en forma grupal, les da la indicación de que la peguen en el cuaderno.

Pasa a otro tema de la misma asignatura

M: En otra hoja anotamos la indicación.

La maestra escribe en el pizarrón la actividad que van a realizar "Anota el número que corresponda", empieza a explicarles el valor posicional de los números, escribiendo tablas en el pizarrón que contienen las unidades, decenas y centenas simples y las unidades, decenas y centenas de millar.

M: ¿listos? Porque les voy a preguntar. Inicia a cuestionar a los alumnos.

M: ¿Dali, si yo digo 5 unidades de millar, cuánto es?

A: 5,000, responde con entusiasmo.

M: ¿Bryan, si tengo ocho centenas, fíjate bien ocho centenas cuántas unidades son? Fíjate bien, usa tus dedos.

A: dos, su respuesta es incorrecta, el grupo le grita la respuesta y finalmente responde: ochocientas unidades.

La maestra continua preguntando a los demás niños, unos aciertan y otros no hasta en un segundo o tercer intento.

Después de esta actividad pasan al trabajo con los libros de texto.

M: abrimos nuestro libro en la página 20.

Empieza a leer la lectura y las actividades que se van a realizar; luego les hace preguntas relacionadas con el texto:

Cuándo decimos telescopio, ¿Qué se nos viene a la mente?

As: algo interesante, las galaxias, las estrellas, la luna el universo, una lente, cosas que no vemos; casi todos los alumnos expresan su comentario sobre la pregunta que la profesora hizo.

Enseguida el libro sugiere que los alumnos realicen un debate sobre el tema del telescopio, y efectivamente los niños empiezan a debatir y comentar sobre el telescopio, quién lo inventó, qué es y para qué sirve, lo que favoreció el desarrollo del debate es que los niños realizaron de tarea una investigación previa sobre el telescopio, la tarea fue en formato libre, es decir cada quién investigó lo que quiso sobre el telescopio no hubo preguntas cerradas y elaboradas previamente.

Después del debate la profesora les sugiere:

M: si tienen oportunidad el fin de semana vayan al Universum o a la torre latinoamericana, ahí podrán observar un telescopio de verdad.

La actividad siguiente fue realizar las actividades sugeridas en el libro de texto, que consistieron en elaborar un mapa conceptual con la información del telescopio.

Como puede observarse en este registro de observación, además de las actividades de los libros de texto se desarrollan otras actividades en materiales fotocopiados para complementar el aprendizaje de los niños.

4.3.1. El arraigo de formas de enseñanza tradicionales y la confiabilidad que los docentes le transfieren.

Se observa en el desarrollo de la clase de primer grado mostrada en el apartado anterior, la preferencia que la maestra tiene por el uso de un método tradicional para la enseñanza de la lectoescritura. Muchas interrogantes surgen al respecto, ¿Porqué si es una maestra joven utiliza un método tan antiguo?, ¿Porqué si ha asistido a cursos de actualización aún continua con estas formas de enseñanza?, ¿Acaso los nuevos métodos de enseñanza de la lectoescritura propuestos por los especialistas son un fracaso a la hora de que los docentes los llevan a la práctica?, ó ¿Existe dificultad y temor por parte de los docentes para experimentar nuevas formas de enseñanza? Muchas preguntas y pocas respuestas claras. En palabras de la docente, ella considera que la metodología propuesta para el desarrollo de la lectoescritura sugerida en los planes y programas le resulta poco útil, y que los materiales como son los libros de texto y el recortable le son insuficientes y de escasa utilidad, como vemos a continuación:

“Para mi el inconveniente de los proyectos de español para los niños de primero es que viene muchas actividades de lectura, es decir que los niños para que hagan las actividades deben de leerlas y entonces como no saben, yo se las tengo que leer entonces los mal acostumbro a hacerles las cosas yo, en primero si es mucha lectura, y no está mal el problema es que son de primer año y unos leen y otros no. Además las actividades se me hacen buenas pero se descuidan los hábitos la forma de los trazos, la ubicación espacial no salirse de los cuadros, etc.

En primero es mucha repetición, si es bueno que identifiquen pero eso no es el chiste mi objetivo es que identifiquen, que lo asimilen y que se lo apropien yo puedo poner el letrero ventana, lo ven lo señalan lo nombran pero el día que yo quite el letrero ventana tiene que saber reconocerlo y escribirlo” (Entrev.A.1)

La maestra en su relato se refiere a las actividades que vienen en uno de los proyectos de español en la sección “A escribir”. La actividad consiste en dar nombre a cada uno de los lugares y objetos que hay en el salón, poniéndoles una etiqueta con su nombre y después con esas palabras crear otras nuevas. El propósito de la actividad es que los niños y niñas cuando observen esos letreros puedan crear otras nuevas palabras. Como podemos darnos cuenta la intención de las actividades sugeridas es distinta a la que la maestra entiende. Para ella esta actividad consiste solamente en identificar, pero como dice “está bien que identifiquen pero ese es no es el chiste” es decir ella quiere que aprendan a escribir la palabra en forma convencional, “mi objetivo es que identifiquen, se lo apropien y lo asimilen”. Ella espera que cuando los niños no vean el letrero ya puedan escribirlo. Detrás de todo este argumento prevalece la idea de que el aprendizaje de la escritura consiste en repetición y copia de letras y palabras. Al preguntarle a la maestra si con el desarrollo de las actividades de los proyectos los alumnos logran aprender a leer y escribir ella respondió lo siguiente:

“No por eso tiene que ser repetición, repetición y repetición constante de la escritura y lectura de las palabras por eso uso otros métodos y otros materiales que refuercen la lectoescritura” (Entrev.A.1.)

La maestra se muestra convencida de lo que argumenta y se puede apreciar que asigna un alto grado de confiabilidad al método tradicional que usa, puesto que les informa a los padres de familia que esa es la forma en la que trabajará con los niños y niñas desde el inicio del ciclo escolar hasta el mes de diciembre: “ahorita me importa que aprendan a leer y que se creen hábitos, con eso voy a trabajar de aquí a diciembre, lectoescritura y hábitos”

Las maestras de primer grado muestran un alto grado de confiabilidad al uso de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura:

“... les tengo que enseñar bien las letras, por eso uso el método tradicional, para que aprendan que las letras y las sílabas al juntarlas se forman las palabras, y ya los pongo a leer, además yo les pedí este material

(señalando un libro de lectoescritura) razonan más se les graba la forma de las letras, con la repetición se aprenden las letras, las sílabas, les dejo hacer planas y ya luego vienen, leen y ven otros libros y dicen aa esta es la letra e y así van empezando a leer, pero es a través de la repetición, así se les va grabando y ya después solos pueden leer otros textos...”
(Entrev.F.1.)

Sobre el proceso de lectoescritura las opiniones de las demás profesoras entrevistadas son similares, por tanto, la repetición y la copia son la constante en el quehacer diario de las maestras de primer grado.

En los grupos de sexto, se realizan actividades que reafirmen en los alumnos los conocimientos adquiridos, porque para los docentes la adquisición de conocimiento es un elemento prioritario como menciona uno de ellos:

“En primaria considero que a los niños se les debe guiar más, como llevarlos más de la mano, porque son más pequeños, o sea si se puede escucharlos, escuchar su opinión pero yo tengo que centrarlos y ubicarlos, como que no considero oportuno dejar que ellos solos construyan sus aprendizajes, ay que encauzarlos, darles lo que les hace falta, en cuanto conocimientos claro, en el examen de diagnóstico uno se da cuenta de cómo andan y si veo que andan mal, pues me tengo que regresar a ver temas que no vieron o que no aprendieron, por ejemplo para el segundo bimestre, te pide que les enseñes el área lateral de prismas y cuadrados y resulta que no se saben ni el área ni el perímetro de las figuras entonces me tengo que regresar, adecuar, entonces esas adecuaciones esas otras actividades pues nos restan tiempo para hacer las otras actividades que vienen en los proyectos, entonces fíjate, si la actividad es que saquen el área lateral de unas figuras, y si no se saben sacar ni el área ni el perímetro, entonces como van a construir, o de donde van a sacar o saber el área y perímetro de figuras, entonces no, ahorita no, aunque yo los quiera dejar construir, no van a poder, por eso te digo que hay que irlos guiando más en este nivel y no puedo ser tan permisivo. (Entrev. L.6)

Este argumento explica en gran medida la forma en que los docentes conducen sus procesos de enseñanza, el contenido sigue ocupando un lugar central y prioritario.

4.3.2. Desarrollo de los proyectos y actividades de los libros de texto bajo el criterio de útil y pertinente.

Básicamente las actividades de los proyectos consisten en investigaciones, trabajo en equipo, plenarias, discusiones, exposiciones de trabajos, elaboración de maquetas y materiales, realización de experimentos y conclusiones al grupo o a la comunidad.

Sobre el desarrollo de los proyectos se encontraron algunas diferencias debido al grado escolar. Es decir, no es lo mismo el trabajo con proyectos para los grupos de primer grado que para los de sexto grado, con base en esta distinción, se observaron las siguientes cuestiones:

Los proyectos en los grupos de sexto grado.

Se observaron dos modalidades para abordarlos. Una consiste en desarrollar los proyectos como vienen marcados en el libro de texto, pero haciendo las adecuaciones que ellos consideran pertinentes y necesarias para el grupo. Seleccionan las actividades que consideran útiles, sustituyen unas por otras, algunas las amplían otras las reducen u obvian, según las circunstancias y las condiciones particulares en las que sucedan las clases.

A manera de ejemplo veamos lo que pasa con algunas actividades de los proyectos.

Actividades de los proyectos	Lo que sucedió con ellas
Reunirse en equipos e investigar en la comunidad qué elementos existieron en la época de sus abuelos.	No todos los equipos obtuvieron información, por lo que se realizó de manera grupal.
Recopilar los trabajos por equipo y exponerlos ante la comunidad.	Se realizó de manera general, frente al grupo expusieron sus investigaciones.
Investigar las causas de la desaparición de las especies.	Se realizó con base en una guía de preguntas.

Seleccionar un moderador y sacar conclusiones.	El moderador fue el maestro.
Elaborar un mapa de la comunidad.	No se realizó, porque el maestro no la consideró pertinente.
Actividad en Enciclomedia.	No se realizó porque el equipo no funciona
Investigar sobre quien inventó el telescopio.	Los niños realizaron la investigación y participaron en el debate que se organizó.
Auto evaluación.	Los niños la realizan solitos y les gusta mucho, evalúan casi siempre su desempeño con indicadores positivos.

Fuente: Elaboración propia.

La otra modalidad es que los maestros diseñan sus propios proyectos, toman como eje un proyecto de español, porque son los más amplios y en él van incorporando o vinculando temas de las otras asignaturas que se relacionen con lo que están trabajando.

Los proyectos en los grupos de primer grado.

En la asignatura de español es donde se sugiere el trabajo por proyectos. La siguiente tabla muestra lo que pasó con la realización de actividades de un proyecto de primer grado. (Proyecto 1, Con orden todo funciona mejor, Libro de español 1er grado)

Actividades del proyecto	Lo que sucedió con ellas
Formar equipos y platicar.	Al principio fue difícil organizarlos, lo hicieron y platicaron sobre sus cosas favoritas, se les explicó la toma de turnos.
Tu maestro te dará una tarjeta con tu nombre para que la decores.	La maestra les dio las tarjetitas y escribieron su nombre copiándolo de una tira que tienen.
Para registrar quién asistió a clases quién no, el maestro colocará dos cartulinas en un lugar visible, una para los compañeros que vinieron y otra para los que faltaron.	Utilizó un pellón, los niños no identificaban la letra con la que empiezan los nombres, le preguntaban a la maestra.
Todos los días cuando llegues al salón busca dentro de la caja el letrero con tu nombre y pégalo en el lado de la asistencia.	Se confundían con los nombres, no los identificaban claramente.
Cada semana elijan a un compañero para que se encargue de colocar, cada día todos	Se realizó por orden alfabético, un niño

los letreros de los niños que faltaron.	diferente por día.
La lotería de nombres. Tu maestro te repartirá cartones con nombres de todos los niños y niñas y semillas para marcar los nombres. Ayúdate con los letreros de los nombres de tus compañeros.	La actividad no se realizó porque los niños no conocen las letras y menos las palabras.
Su maestro seleccionará al azar diferentes nombres y en grupo tendrán que pensar diversas palabras que empiecen con la misma letra.	La actividad si se realizó como se señala.
Encontrar palabras que terminen o que empiecen con las letras de los nombres de los integrantes de tu familia.	La maestra la dejó de tarea.
Leer "El pleito de las codornices" del libro <i>Cuando Brahmadata era rey de Benarés...</i> Lo encontrarás en la Biblioteca Escolar.	No se realizó porque el libro no se encuentra disponible en la biblioteca.

Fuente: Elaboración propia.

La intención de mostrar estas tablas no es de medir o calificar el desempeño de los maestros, sino hablar sobre la preferencia de actividades que muestran sobre la conducción de los procesos de enseñanza, de tal manera se observa que la selección de actividades tiene que ver con los criterios de útil y pertinente. Es decir, las actividades se realizan si el docente considera que son de utilidad para los propósitos que se han planteado, y si son pertinentes dadas las circunstancias particulares en las que se desarrolla la clase. Por ejemplo la actividad que se refiere al uso de un libro en especial de la biblioteca de aula no se llevó a cabo porque no se encuentra en existencia. La elaboración y uso de la lotería de nombres, no se realizó porque la maestra no la consideró útil dadas las condiciones de aprendizaje de los niños. Mi propósito no es argumentar que es necesario que las actividades se realicen tal como vienen planteadas en los proyectos. Estoy consciente de que a la hora de llevarlas a cabo debe existir una flexibilidad para adaptar las actividades a las circunstancias particulares en las que sucede la clase. El punto de mi análisis se centra en mostrar que los docentes tienen sus propias concepciones sobre los procesos formativos y en base a ellas toman decisiones sobre la forma de orientar sus formas de enseñanza.

4.3.3. La sobre posición de lógicas en el trabajo formativo: del énfasis constructivista a la formación de un especialista en responder pruebas estandarizadas.

Por otra parte, un hecho que salta a la vista en el desarrollo de la labor de los docentes es el proceso de evaluación. La nueva propuesta hace énfasis en una evaluación formativa, atenta más a los procesos que a los resultados, y sin embargo, sucede exactamente lo contrario. La preocupación de las autoridades educativas y de los maestros es que se deben mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas y por ese motivo, gran parte del tiempo escolar se dedica a la ejercitación de los alumnos para que puedan resolverlas, ya que la mayoría de los docentes entrevistados tienen la percepción de que las actividades de los proyectos no contribuyen a que los alumnos puedan resolver los exámenes. Al respecto uno de ellos comenta:

“Si llevan a cabo las actividades de los proyectos, es muy activo, este, y a los niños les gusta, yo estoy de acuerdo en esa parte, hay actividades que están muy bien, pero el problema es que, o sea cuando viene una evaluación no es como vienen en los proyectos, no es la evaluación de ese tipo, a mi me preocupa en los últimos días cuando me dicen, tu evaluación en enlace salió así, a los niños si se les aplica un examen estandarizado, no muestran los resultados ahí de lo que se trabaja en los proyectos, aquí con los niños realizamos investigaciones, por ejemplo, hicieron una investigación sobre la base de los camiones, y otros así por el estilo, han realizado trabajos, que tengo ahí de redacciones propias y esas redacciones demuestran el interés del niño, sus conocimientos, sus habilidades, etc., pero ya en un examen cuando se les aplica, yo no veo avances, o sea están bien los trabajos que hacen de los proyectos pero para los exámenes yo no veo que les sirvan” (Entrev.V.6.)

La aplicación de exámenes se ha convertido en un factor que abrumba a los maestros y los obliga a tomar decisiones sobre su quehacer docente. Como vemos la maestra se muestra preocupada y confundida porque siente que el

tiempo no le permitirá avanzar y lograr consolidar aprendizajes con sus alumnos, y también se puede apreciar que la evaluación se está reduciendo a un mero proceso de medición.

Al respecto Díaz, A. comenta:

Somos el país en el mundo que se llevaría la medalla de oro tres veces por la evaluación que se hace...Mientras un académico en Estados Unidos es evaluado cada seis años, nosotros somos evaluados múltiples veces y a veces en el mismo año. (2008:24)

El comentario de este profesor investigador es en relación a los procesos de evaluación del nivel superior, pero en la educación básica parece estar ocurriendo la misma situación.

Los docentes se sienten presionados con la gran cantidad de actividades que se ven obligados a realizar. Tal vez por eso comentan que el tiempo no les alcanza para desarrollar los proyectos. Sobre las competencias argumentan que el tiempo es insuficiente, y que además se contrapone a los mecanismos de evaluación de las pruebas estandarizadas.

“Si quieren que se trabaje por competencias el tipo de evaluación debería ser otro, por ejemplo en historia, evaluar sus competencias podría ser que redacten una carta al presidente de la República dónde expongan sus motivos de porqué vamos a celebrar el bicentenario, de porqué es importante, entonces tienen que hacer dos cosas ahí, ser competentes para hacer una carta formal y retomar sus conocimientos previos en historia y todo eso redactarlo, trabajar la ortografía, la puntuación, etc. Una evaluación así sería pertinente en un trabajo por competencias, ahí se podría ver qué tan competente es para redactar una carta formal, pero ya ves que no es así, te piden una prueba estandarizada” (Entrev. L.6.)

Los docentes perciben un distanciamiento entre la forma de enseñanza que se sugiere en la reforma, y la aplicación de las pruebas estandarizadas. Les resulta

hasta contradictorio y las actividades son consideradas de escasa o nula utilidad para la resolución de dichas pruebas.

El impacto de la aplicación de la prueba ENLACE²², ocasiona malestar en el trabajo de los docentes y los obliga a tomar la decisión de buscar actividades distintas a las de los proyectos y actividades de los libros de texto. Escogen actividades que se reducen a la mera ejercitación para aprobar la prueba. La preocupación es constante, y en las reuniones de consejo técnico el tema central que se aborda reiteradamente es “¿Qué estrategias se han de implementar para mejorar los resultados de la prueba enlace?” Después de analizar los resultados obtenidos los docentes consensan en acuerdos para mejorar los resultados los cuales suelen ser: mejorar la lectura en los alumnos, que los exámenes bimestrales sean tipo enlace, ejercitar a los niños en el llenado de los óvalos, hacer exámenes de ensayo parecidos a los del enlace, concientizar a los niños y padres de familia sobre la importancia de esta prueba, entre otros.

A partir de lo expuesto, puedo sustentar que la articulación del enfoque por competencias adquiere diversos significados según sean las circunstancias particulares de la labor docente de los profesores. Dentro de tales significados los más destacados es una ambivalencia de aceptación y rechazo en un primer acercamiento, después, en la intención de articularla a su práctica docente, le asignan una valoración bajo los criterios de utilidad, adaptación y ajuste con lo que ellos consideran sus necesidades reales. En un segundo momento, cuando intentan concretar los planteamientos se hace visible la coexistencia de diversos modos de enseñanza movidos por lógicas distintas, pero supeditadas a las prescripciones de “las autoridades educativas”, dentro de estas formas se observa el arraigo de formas de enseñanza de antaño y la confiabilidad que los docentes les otorgan como estrategias eficientes de enseñanza para lograr los propósitos educativos planteados. La otra situación que se destaca es la ponderación de la

²² La prueba estandarizada denominada ENLACE (Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares) se aplica una vez al año en todas las escuelas del país, debido a que éste, se encuentra suscrito a los países miembros de la OCDE, sirve para obtener el resultado de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, por cierto, nuestro país ha presentado los resultados más bajos, en relación con otros países.

resolución de pruebas estandarizadas, como una acción para mejorar la calidad educativa.

Es así como la propuesta curricular basada en el desarrollo de competencias encuentra en su camino una compleja realidad educativa que le dificulta concretarse en las aulas y generar prácticas docentes distintas a las acostumbradas.

Capítulo 5

Múltiples factores que inciden en la concreción del enfoque por competencias en las aulas.

Capítulo 5

Múltiples factores que inciden en la concreción del enfoque por competencias en las aulas

Cualquier transformación de la escuela no puede comenzar desde afuera, sino desde su interior, con el concurso de sus maestros, alumnos, padres, directivos y de todo su personal de apoyo. (Lizárraga, M. 2006:98)

En este capítulo hablo sobre las dificultades que los docentes hallan en la cotidianidad de su quehacer en las aulas para innovar sus prácticas en el contexto de la reforma. En el capítulo anterior mostré el *cómo* los docentes articulan a sus prácticas docentes el enfoque por competencias y los significados que le otorgan, siguiendo con ese orden de ideas, en este capítulo intentaré mostrar el *porqué*, producen tales significados. Los factores son innumerables, siendo los principales la organización escolar existente en las escuelas primarias, el predominio de tendencia instructiva sobre la enseñanza, y la ausencia de reflexividad sobre la propia labor docente, aspectos que enseguida expongo.

5.1. Dinámica organizacional de la escuela primaria.

La organización de las escuelas primarias que participaron en la investigación es similar por la característica que comparten de ser escuelas que están inscritas en el PEC. Para mostrar la dinámica de su organización la describo en tres aspectos esenciales que son el aspecto administrativo, el aspecto social y el pedagógico.

❖ El aspecto administrativo.

El quehacer diario de los maestros se encuentra regido administrativamente por un documento que se denomina Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Es un plan derivado del Programa Escuelas de Calidad (PEC) un

programa subsidiado y gestionado por el gobierno federal, para mejorar la organización de las escuelas y elevar la calidad de la educación. Su principal función es dotar a las escuelas de los recursos necesarios para su desarrollo, y a la vez exigir la rendición de cuentas a través de evidencias que justifiquen los gastos realizados. El PEC, tiene ya cerca de 10 años operando en las escuelas, pero el PETE, ha empezado a operar actualmente en el ciclo escolar 2009-2010. El objetivo general es mejorar la organización de las escuelas, reconocer donde está la escuela y hacia dónde quiere ir, generar condiciones y ambientes propicios para enriquecer las prácticas pedagógicas. Para su desarrollo hace énfasis en el trabajo colectivo, la transformación de las prácticas cotidianas de los actores, actitudes de liderazgo, y participación colaborativa, atención y seguimiento de la evaluación.

Los elementos que lo constituyen son: la autoevaluación inicial, la misión, la visión, los valores, los objetivos, las estrategias, las metas, los indicadores y las actividades; y se organiza en cuatro dimensiones que son: la pedagógica curricular, la organizativa, la administrativa y la de participación social y comunitaria. Este plan es un tanto parecido a lo que antes era el proyecto escolar, solo que más renovado y mejorado. El plan anual de trabajo sigue estando presente ahora como un elemento del PETE.

La autoevaluación inicial se refiere al diagnóstico que se hace, para reconocer las fortalezas y debilidades de la escuela en las cuatro dimensiones (Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y la Comunitaria y de Participación Social) para que a partir de lo encontrado se diseñen los objetivos, las estrategias, las metas y las actividades.

En la misión y la visión, la escuela (todos los actores que la integran) enuncia sus propósitos, el tipo de educación que brinda, los valores que la destacan, el rumbo hacia donde pretenden ir, y la perspectiva que tienen a futuro. El plan está diseñado para desarrollarse a corto, mediano y largo plazo, y se plantea un seguimiento y evaluación del mismo para establecer los ajustes necesarios. De esta forma, si atendemos a la organización de este plan, habremos de darnos

cuenta de que la renovación de los planes y programas y de estudio incide directamente en la dimensión Pedagógica Curricular. En esta dimensión se contemplan los aspectos sobre el conocimiento de los planes y programas, las estrategias didácticas y estilo de enseñanza de los docentes, la atención a los estilos y ritmos de aprendizaje, la planeación de clases, la evaluación de los alumnos, la relación maestro-alumno, organización del tiempo dedicado a la enseñanza, el uso, disposición y aprovechamiento de los materiales didácticos. En palabras de los docentes esta dimensión es la más importante y la más “pesada”.

❖ El aspecto social

En este aspecto se agrupan todas aquéllas actividades que se realizan en fechas importantes y que tienen un carácter cívico y social, tales como las celebraciones del 16 de septiembre,(aniversario de la independencia), 20 de noviembre, (aniversario de la revolución mexicana), festival de diciembre (la navidad), 30 de abril (día del niño), 10 de mayo (día de las madres), 15 de mayo (día del maestro), en junio la clausura de fin de cursos y todos los días lunes las ceremonias cívicas.

Para tales eventos los maestros preparan las participaciones de los alumnos que consisten básicamente, en bailables, tablas rítmicas, poesías, acrósticos, representaciones teatrales, cantos y escenificaciones, todo lo cual requiere de tiempo para su preparación y puesta en escena. Además, los maestros se organizan para la realización de actividades específicas sobre los festivales, como son el diseño y elaboración de las invitaciones, distintivos y ornato que se usan en los festivales.

❖ El aspecto pedagógico.

Dentro de este aspecto las actividades que los maestros realizan es el trabajo con los materiales educativos propuestos por los planes y programas vigentes además de otras actividades y materiales que les sirvan de apoyo para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, y las que la política educativa dicta a través de la supervisión y dirección de la escuela. Dentro de ellas se encuentran los concursos del Himno nacional, de escoltas, la olimpiada del conocimiento, de los símbolos

patrios y otros más. También se desarrollan actividades encaminadas a mejorar los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas sobre la formación de los alumnos, como es el proyecto vamos por los 600 puntos en enlace, que abarca estrategias y actividades para el mejoramiento de la comprensión lectora y la realización de ensayos de pruebas tipo enlace.

Con la multiplicidad de actividades que los docentes realizan, el tiempo para las actividades en el ámbito de lo pedagógico se ve afectado considerablemente.

❖ Las juntas de Consejo Técnico Consultivo

En las juntas de consejo técnico que se realizan los días viernes de cada fin de mes, el objetivo principal es que los maestros discutan en colegiado los aspectos que se refieren al ámbito de lo pedagógico. Sin embargo, a veces se abordan los demás asuntos de la escuela que no precisamente tienen que ver con este aspecto.

Ciertamente como señala (Lizárraga, M. 2006:)²³, las juntas de Consejo sirven para tratar menesteres administrativos, festivos, ceremonias, y otros intereses o necesidades mediáticas que preocupan a los maestros reduciendo el tiempo y el espacio para lo pedagógico.

También el espacio de las juntas de consejo técnico suele ser el lugar y momento donde se instrumentan las decisiones de las políticas educativas. Llegan ahí las indicaciones de las autoridades sobre lo que los maestros tienen que hacer.

Las juntas de consejo técnico que presencié muestran una amalgama de actividades donde se entrelazan las decisiones de las autoridades y las tradiciones y costumbres de la escuela. Se discuten y se toman acuerdos sobre la forma en

²³ (Para un estudio más amplio de la cultura escolar de los maestros de primaria revisar la investigación “La escuela primaria: entre los límites y la innovación” Lizárraga Ma. Del Carmen (2006: 98-116)

que habrán de compaginar todas las actividades que se requieren. A continuación describo los puntos del orden del día de una de las juntas de consejo técnico.

REUNION ORDINARIA DE CONSEJO TECNICO

26 DE MARZO DE 2010

Propósito de la reunión: Que en colegiado se analicen y definan las líneas de acción del programa “Vamos por los 600 puntos”, así como las estrategias a desarrollar y que se llevarán a cabo en cada grupo, con el objetivo de mejorar el resultado de la prueba ENLACE.

ORDEN DEL DIA

1. Bienvenida.
2. Pase de lista
3. Lectura del acta anterior.
4. “Vamos por los 600 puntos”

*2º ejercicio de evaluación tipo enlace. Análisis de resultados. Estrategias y acciones para la mejora de resultados.

*Lectura, velocidad, entonación, fluidez y comprensión.

*Focalización del consejo técnico. Guía de trabajo 5.

ASUNTOS GENERALES

- a) Concurso de expresión literaria de símbolos patrios
- b) Concurso himno nacional
- c) Prevención de accidentes
- d) Acuerdo 499
- e) Influenza. Medidas sanitarias de prevención.
- f) 30 de abril, día del niño
- g) Festival de 10 de mayo
- h) Evaluaciones 4º bimestre. Entrega de calificaciones.

Los puntos del 1 al 3 se pueden considerar como el protocolo o preámbulo de las juntas de consejo técnico.

Lo que respecta al punto cuatro se trata de las indicaciones que determinan las autoridades inmediatas, en este caso, la supervisión escolar. El programa “vamos por lo 600 puntos” se refiere a las actividades que se deben realizar para mejorar los resultados de las prueba enlace. Las estrategias para tal fin son el mejoramiento de la lectura y la realización de ensayos para el examen de enlace. Los maestros consideran que mejorar la comprensión lectora de los alumnos está bien, lo que los abruma es tener que llenar los controles de lectura, donde tienen que informar a la dirección escolar y ésta a su vez, a la supervisión, el nivel de lectura de cada uno de los alumnos, indicar la velocidad, entonación, fluidez y comprensión con la que leen. Esta actividad les quita mucho tiempo y también los niños sienten la actividad como un concurso. Lo único que les interesa es saber cuántas palabras están leyendo por minuto, y queda poco tiempo para saber si comprendieron lo que leyeron o no.

Por la obsesión de querer mejorar los resultados de la prueba enlace se ha dado la indicación a las escuelas que apliquen exámenes de ensayo de tal prueba y que además discutan y acuerden estrategias para mejorar esos resultados, lo que da como resultado que los docentes ocupen gran parte del tiempo en llenar controles de lectura, aplicar pruebas tipo enlace y buscar ejercicios o actividades que sirvan a los niños a resolver exámenes. Las actividades y acuerdos de la junta de consejo se plasman en un libro de actas donde firman todos los participantes la directora y todos los maestros y maestras. Posteriormente se hace del conocimiento de la supervisora para que esté enterada de que efectivamente se abordaron los puntos indicados.

La focalización de las juntas mediante las guías de trabajo, consiste en actividades sobre comprensión lectora de diversos textos. La guía de trabajo viene diseñada para que los maestros realicen las actividades. El tiempo estimado son tres horas, pero dada la carga de la agenda, se acomodan las actividades de manera que se realicen en menos tiempo. Obviamente el nivel de análisis y profundidad es escaso.

La otra parte del orden del día que se refiere a los asuntos generales es donde se patentizan los rituales, fiestas y eventos que la escuela realiza siempre. Tales actividades ocupan un lugar irremplazable en la vida escolar y por eso se les asigna un tiempo para organizarlas.

Los concursos son actividades consideradas oficiales porque se tienen que realizar por mandato de las autoridades. Por ello se abordan en la junta de consejo técnico. Todas estas actividades implican tiempo, para su organización y desarrollo.

5.2. Predominio de una tendencia instructiva sobre la enseñanza.

a) Proyectos y actividades inconexas.

La organización escolar de la escuela primaria se caracteriza por la saturación de actividades que se le encomiendan, tanto en el aspecto social, administrativo y pedagógico. Aunado a esta situación existen distintos y variados programas que se desarrollan al interior de la misma. La adopción de los programas tiene la intención de favorecer las condiciones y los procesos de formación y aprendizaje de los niños, aunque ello implique tiempo y dedicación.

Las propuestas que inciden de manera directa en el trabajo pedagógico de los docentes son el programa “Vamos por los 600 puntos”, los concursos, las estrategias de Comprensión Lectora y “Las actividades de la Reforma” como los docentes suelen nombrar al desarrollo del enfoque por competencias. Aún cuando la intención de adoptar y desarrollar proyectos y programas para mejorar los procesos formativos de los alumnos, los docentes perciben cierta separación entre unos y otros, incluso hasta mencionan que resulta una contrariedad entre las propuestas. El siguiente argumento refiere esta situación:

“Es totalmente contradictorio que en los planes y programas digan que nuestro avance debe de ser adecuado a las necesidades de los alumnos, al tipo de aprendizaje que tienen los alumnos, a las capacidades que tienen y al ritmo de trabajo del grupo y que luego nos presenten una prueba estandarizada donde todos deben de saber lo mismo no importa si su

aprendizaje, si su ritmo, si el método es adecuado o no, es totalmente contradictorio que en los planes se diga una cosa y que las autoridades hagan otra cosa como una prueba estandarizada”(Entrev.L.6.)

El argumento deja entrever que el docente percibe un distanciamiento entre los planteamientos de la nueva propuesta y la operación de la prueba Enlace, es decir las siente como separadas y con una lógica distinta, el mismo docente se pregunta:

“¿Entonces que quieren? ¿Que los evalúe?, ¿Que desarrolle sus competencias?, ¿Qué mejoren su comprensión lectora? o que los prepare para que salgan bien en la prueba estandarizada para ver si a México le van a dar dinero o no; y pues bueno, todas las demás evaluaciones que ya sabes vienen de esa forma, la de enlace, olimpiada, y la del ingreso a secundaria, estamos a marchas forzadas y no nos podemos detener a ver si desarrollamos competencias, estamos a presión y por eso debemos priorizar” (E.L.6)

Las actividades de proyectos y actividades dan la impresión de ser cosas distintas, separadas o fragmentadas. Tal situación obstaculiza la potencialidad de las actividades encaminadas a modificar las prácticas de los docentes e incidir favorablemente en los procesos de formación de los alumnos.

Como bien manifiesta Díaz, A. (2005:9) “vivimos una vorágine de nuevas propuestas que no logran concretarse en las formas de trabajo escolar”

b) La falta de materiales.

En el desarrollo de la gestión de la reforma, que como ya vimos se llevó a cabo principalmente a través de cursos de capacitación y asesorías, los principales obstáculos que los maestros manifiestan en el proceso de acercamiento a los nuevos materiales educativos, sobre su uso y manejo es la falta de los mismos, como señala una de las maestras:

“... Estamos a más de la mitad del ciclo escolar y es la fecha que yo no cuento con mi juego de materiales por lo menos para planear mis clases, se los tengo que andar pidiendo a los niños, pero obviamente no me los puedo llevar a casa así que tengo que planear aquí..” (Entrev.L.6.)

Otra maestra de sexto grado se encuentra en una situación muy similar:

“...de hecho ya ahorita estamos en febrero y no tengo los materiales completos solo cuento con un plan y programa pero ni siquiera se me ha quedado un juego de libros del alumno, se los tengo que pedir prestados para poder ir planeando. (Entrev.B.6.)

Indudablemente la falta de los materiales educativos que los maestros y alumnos necesitan utilizar para realizar las actividades de aprendizaje causa un descontento y malestar entre los docentes y aumenta la antipatía por las autoridades, como lo señala la maestra:

“...al final de cuentas a la SEP no le interesa saber las condiciones de nuestros niños, ni las condiciones en que nosotros trabajamos, solo quieren resultados y ya, únicamente los que estamos frente a grupo sabemos la realidad que vivimos” (Entrev.L.1.)

La expresión citada manifiesta que los docentes se sienten olvidados y poco atendidos por las autoridades educativas, con el hecho de no proveerlos de los materiales que necesitan para realizar su labor docente conforme a lo que se plantean en los planes y programas. Desprovistos de los materiales, (los libros de texto, las guías articuladoras, los planes y programas, Enciclomedia, etc.) difícilmente pueden realizar las actividades como se sugiere. Sobre tal situación una de las maestras comenta lo siguiente:

“... pero si no tenemos internet, por ejemplo los libros dicen trasládese a la página tal del libro tal de Enciclomedia, pero no hay ni la página tal, ni el libro tal...” (Entrev.B.6.)

En los medios masivos de información se promueve el desarrollo de una educación de calidad, haciendo énfasis en el uso de las nuevas tecnologías,

nuevas estrategias de enseñanza, en la importancia de elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos mediante el uso de los libros de las bibliotecas de aula; y sin embargo en la realidad poco se hace al respecto como puede apreciarse en los fragmentos de entrevistas que he mostrado.

c) El peso de la dimensión social sobre la pedagógica.

El aspecto social en la organización escolar es comprendido en dos aspectos. Primero se considera el aspecto social a las actividades que se refieren al desarrollo de festivales en las fechas conmemorativas que tienen lugar a lo largo del año escolar; y en segundo término a aquellas actividades que tienen que ver con las situaciones familiares de los alumnos y la atención que los maestros les brindan en relación a sus problemas emocionales y de salud. Los siguientes fragmentos de entrevistas y relatos dan cuenta de tal situación:

“... pues puede ser la economía lo que obstaculiza porque hay niños que vienen de lugares retirados se tardan como media hora a pie para llegar aquí a la escuela, me comentaba una mamá, bueno maestra pues es que mi hijo falta, porque nos venimos caminando, me vengo ala paso de él, pero llegamos tarde, cuando llegamos tarde, la puerta ya está cerrada y no nos dejan entrar, pues ya me regreso con él y por eso falta, y bueno pues son personas humildes de bajos recursos económicos, sino también tengo niños de mamás solteras, ellas solas trabajan y no les dedican tiempo a los niños, en casa no se preocupan por revisar el trabajo y las tareas de los niños, en los cuadernos, qué falta por hacer, qué tareas te dejaron qué te encargó la maestra, no, no tienen esa responsabilidad, para con ellos...” (Entrev.F.1.)

El discurso ideológico que actualmente se maneja es que nos encontramos inmersos en la nueva sociedad del conocimiento, que la globalización y el avance de la ciencia y la tecnología afecta y acelera la producción de los conocimientos, que los alumnos son más “despiertos” como coloquialmente suele decirse, que la educación compete a todos los involucrados, por ello se han creado los consejos de participación social en los que se pretende que los padres de familia se

integren a las labores de la escuela y apoyen la organización de la misma y los procesos formativos de los alumnos. Sin embargo, las situaciones descritas que he mencionado anteriormente me llevan a preguntarme si los padres de familia o encargados de los niños que apenas pueden con el sustento de los menores y apoyarlos con tareas y materiales, porque a veces son analfabetas y no tienen conocimientos académicos para apoyarlos, ¿tendrán el tiempo y la posibilidad de apoyar las labores de la escuela? Quizás sea un poco difícil, de tal manera que la información que se difunde se convierte en una falacia, puesto que al interior de las escuelas se viven situaciones distintas a las que se difunden en los medios de información.

Al respecto una de las maestras comentó lo siguiente:

“... a lo mejor sí, los chicos son inteligentes, pero no tienen apoyo en casa, hay niños que tienen problemas, como son chiquitos todo te platican, luego me dicen es que se peleó mi abuelito y le sacaron sangre, o mis tíos se pelearon, o no vine ayer porque mi mamá nos encerró, o se enojó mi abuela y corrió a mi papá, o mi papá se emborrachó y le pegó a mi mamá, muchas cosas que los chicos viven y traen en la cabeza, y bueno digo si a uno como adulto le afectan los problemas ahora a los niños, pues más, y así tu crees que el niño se va a concentrar en clase, así va a poner atención a lo que uno le está indicando, a ver vamos a realizar este proyecto, vamos a realizar esta actividad, pues no, están distraídos jugando su lápiz, o como que están en otro planeta, que le va a importar la contaminación o el cancionero, las canciones de cri-cri...” (Entrev.F.1.)

En este relato, se observa que la profesora considera importante escuchar las anécdotas o problemas de sus alumnos, antes de pedirles o exigirles resultados académicos, es decir, se muestra interesada y empática ante las problemáticas de sus alumnos.

El conocimiento de las condiciones socioeconómicas de los alumnos orilla a los profesores a adecuar sus actividades didácticas, como lo señala la siguiente profesora:

“... yo creo que están bien las actividades porque con ellas los niños desarrollan otras habilidades, pero pues si no traen sus materiales como lo van hacer, pues ya yo les pongo otras actividades para que no se queden sin hacer nada; son muchas cosas el ambiente en el que vivimos está muy mal, hay muchas familias desintegradas, niños que se quedan solos en sus casas sin que nadie les revise tareas o el material que necesitan para el otro día” (Entrev.S.1.)

Los fragmentos de entrevistas y relatos mencionados muestran que la dimensión social de la labor de los docentes que abarca, desde mi propia perspectiva, los sucesos que se refieren a festivales y a la atención de las necesidades afectivas de los alumnos derivadas de sus condiciones económicas y culturales, resulta tan amplia y a la vez demandante que ocupa un lugar preponderante en la agenda diaria de los docentes, inclusive por encima de la dimensión pedagógica curricular.

d) Dificultad para desarrollar la práctica con otro formato pedagógico.

Parte de las prácticas docentes tradicionalistas aún siguen presentes en las aulas manteniendo su vigencia. En los distintos registros de observación realizados en las aulas de los docentes se observa la presencia de estas prácticas.

En los grupos de primer grado las que se refieren a la repetición, la copia, el dictado y en los de sexto la transcripción de textos y el uso de cuestionarios con preguntas cerradas y en ambos grados, la dependencia del libro de texto, la verticalidad de las relaciones en las interacciones entre maestro alumno, principalmente.

En la caracterización del enfoque transmisivo que realiza Juan Ignacio López Ruiz, (2000:54) destaca los siguientes aspectos que a continuación describo y que por absurdo que parezca, son los que continúan presentándose en las aulas:

- ✓ Los maestros que desarrollan su práctica bajo el enfoque trasmisivo, no toman en cuenta, en el desarrollo de las actividades los puntos de vista de los alumnos en relación a sus expectativas, intereses, conocimientos y

experiencias; cuando el docente plantea alguna cuestión sobre los contenidos, lo que espera del alumno es una respuesta precisa y convergente con la explicación científica de la realidad y no su particular interpretación o razonamiento que realice en base a la interacción directa con su entorno.

- ✓ En este enfoque, el libro de texto y el maestro son la principal fuente de información en el aula, los contenidos se transmiten en forma verbal y algunas veces con el apoyo de materiales audiovisuales que apoyen la explicación magistral, existe en la enseñanza un predominio de una relación unidireccional. Las actividades en equipo, y las discusiones o debates entre los alumnos son nulas.
- ✓ En cuanto a la enseñanza, los docentes suelen realizar resúmenes de los conceptos y principios básicos estudiados al concluir cada tema, limitándose a la aplicación de los contenidos explicados a un contexto meramente académico, sin que exista la preocupación por la funcionalidad de los conocimientos escolares para el desenvolvimiento de los alumnos en su vida cotidiana.
- ✓ En este paradigma la evaluación de los aprendizajes escolares se identifica con la calificación de los conocimientos adquiridos por los alumnos por medio de un examen o prueba tradicional. El principal indicador del progreso de los estudiantes es el nivel de conocimiento conceptual reflejado en la prueba final de evaluación.

El enfoque por competencias intenta romper con este paradigma, es decir:

En este enfoque educativo es importante diseñar actividades en las que lo primordial no sea la memorización de contenidos, sino el uso que los estudiantes puedan hacer de los contenidos revisados y la actitud que se vaya fomentando para poderlos transferir a diferentes escenarios (González, J. 2010:9)

En este contexto el papel del docente pasa de ser el trasmisor de los conocimientos a ser investigador y facilitador de los aprendizajes.

Con base en la información obtenida en las entrevistas y observaciones se percibe cierta dificultad de los docentes para desarrollar su práctica pedagógica bajo parámetros distintos a los acostumbrados, los siguientes fragmentos de entrevistas refieren esta situación:

“En primer año hay que tomar en cuenta que hay niños que ya saben leer, hay otros que no saben leer, hay que hacer una adecuación, por ejemplo mi grupo me costó mucho trabajo por la situación de que unos venían adelantados, unos ya sabían leer y otros no, el estar adelantados me obstaculizó el trabajo, el problema no era tanto que ya supieran leer, sino que por eso se distraían y solo querían jugar, o seguir haciendo actividades como en preescolar, pintar, y jugar, la situación era que no podían estar sentados ni siquiera los cinco minutos que se necesitan para escuchar una explicación” (Entrev.A.1.)

En este argumento se observa claramente que la maestra considera importante que los alumnos guarden silencio para escucharla, el orden y la disciplina ocupan un lugar importante en el desarrollo de sus clases.

Por otra parte, la otra maestra señala que:

“Los libros vienen ya para niños de otro nivel, que ya se supone que están leyendo y no es así, les falta mucha maduración a ellos; los anteriores libros estaban bien porque traían mucho material y estos no están bien delgaditos, además te piden mucho material, a veces que uno lo haga y otras que los niños lo traigan pero la verdad luego se los encargo y uno que otro lo trae” (Entrev.M.1.)

Como vemos la dependencia de los maestros hacia los libros de texto siguen estando vigente, y no se observa la intención de buscar la manera de acceder a otras fuentes de información.

Sobre las actividades de la nueva propuesta la maestra comentó:

“Yo siento que no avanzo con esas actividades, mira te digo que hay varios más bien la mayoría entran a primero sin saber leer, y luego si me dedico a las actividades de los proyectos, o sea bueno no se puede porque no saben leer, entonces yo les tengo que leer lo que van a hacer, y así cual es el chiste” (Entrev.S.1.)

Aún cuando la propuesta contempla la metodología y las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura, la maestra considera que no es suficiente o que no es funcional, porque recurre a otros métodos y materiales para enseñar a leer a sus alumnos. Esta situación puede deberse a que existe un desconocimiento de los materiales de consulta sobre la metodología para el proceso de lectoescritura, falta de comprensión o falta de confianza en los nuevos métodos.

Sobre el trabajo en equipos la maestra comenta:

“... si los niños fueran otro tipo de niños así como se dice en los planes, que sea participativo, creativo, que sepa hablar, comportarse, a lo mejor si podría yo decirles a ver formen equipos de cuatro niños y hagan la siguiente actividad y ya se organizarían y la harían solo me preguntarían donde tuvieran dudas pero no, ni siquiera saben hacer eso, les digo vamos a trabajar en equipo, primero me tardo un montón en que se integren, porque dicen –no, yo no quiero con ese niño-, -no, es que ella me pega-, -es que él me saca la lengua-, y bueno después de todo ya se forman los equipos, ahora para trabajar, que ya me rayó, que ya me quitó mi lápiz, y así en lugar de que trabajen colaborativamente se están peleando” (Entrev.S.1.)

Por tales motivos muchas veces los docentes renuncian a la idea de que los niños realicen sus actividades por equipo y prefieren que cada uno lo haga en forma individual. Ella considera que el trabajo en equipo funciona solo un poco,

“... lo que siento es que me tardo mucho y ellos también, no digo que no sirva o sea malo, lo que pasa es que es difícil habituarlos a trabajar en equipo por los tiempos, por eso mejor solos, y cada quien a lo suyo, sino no avanzan, además son muy dispersos tengo que estar constantemente callándolos” (Entrev.S.1.)

Otro de los aspectos que muestran la dificultad de los docentes para organizar su enseñanza desde otro enfoque. Es la idea de que los tiempos de antes eran mejores. El siguiente relato muestra esta situación:

“Yo me acuerdo que antes, hace como 10 o 15 años, mis niños en el mes de enero ya sabían leer y todos, eeh después de enero me dedicaba con los que estaban atrasaditos y a reafirmar las silabas como bra, bre, bri, etc.,... y ya para el fin de año ya sabían leer, pero eran otros tiempos, los niños te obedecían, nada más los mirabas feo y se apuraban a trabajar, o los papás venían y yo les daba la queja, y si maestra como no voy a hablar con mi hijo, pero ahora, de que les da por no trabajar ni hacer nada, no los sacas de ahí, a pero para pelearse y decir una sarta de groserías eso si pueden, así que no sabes el tiempo que pierdo en estarlos callando y luego en atender sus quejas de pleito, mira esos dos ya se están peleando (señalando a dos niños que se tiren en el piso; les llama la atención y los niños se sueltan y se van a su lugar), te digo que tengo que estar al pendiente como si fuera su nana, me distraigo tantito, y luego, luego empiezan con su desorden” (Entrev.M.1.)

El trabajo de los docentes desde la perspectiva del enfoque por competencias, implica otro modo de organizar la enseñanza, como menciona Perrenoud

Formar competencias reales durante la etapa escolar supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de hacer clases y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales. (2003:69)

Se trata también de modificar el “modelo de comunicación tradicional”, que ha prevalecido por años en las aulas de las escuelas primarias. Los nuevos métodos de enseñanza como es el trabajo por proyectos y el trabajo colaborativo apuestan a una forma de enseñanza más horizontal y no autoritaria y vertical. Se trata de escuchar, de dialogar, de establecer acuerdos con los alumnos y no de imponer las cosas. Dejar que se expresen libremente sobre temas que sean importantes para ellos, escucharlos y a partir de sus experiencias y conocimientos previos partir hacia la construcción de nuevos aprendizajes. Mediante estas estrategias, se pretende también caminar hacia nuevas formas de convivencia entre los alumnos y alumnas, formas más armónicas y democráticas, que contrarresten el arraigo del individualismo, autoritarismo y silenciamiento en las interacciones escolares entre maestros y alumnos y entre los mismos alumnos.

Indudablemente transitar hacia otras nuevas formas de enseñanza es un camino difícil y arduo, dadas las características de las escuelas, como Lizárraga, M. (2006:114) nos advierte en su estudio:

La institución escolar está mucho mejor preparada para mantener y conservar el orden establecido, gracias a la autoridad que ha ganado la cultura que anida en su seno durante más de dos siglos, que para impulsar cambios.

Esa cultura a la que se refiere tiene que ver con esas prácticas y formas de enseñanza de los maestros que ponderan la copia, la repetición y la memorización mecánica, además de priorizar el silenciamiento de los alumnos y alumnas, la obediencia, el autoritarismo, la sumisión y el individualismo como formas de relación.

5.3. Dificultad para reflexionar o cuestionar la propia práctica.

Este aspecto se refiere a que los maestros rara vez, por no decir nunca, cuestionan su propio desempeño profesional. Cuando se trata de discutir sobre aspectos relacionados con la organización escolar, lo académico o los resultados de los aprendizajes de los alumnos atribuyen las causas a otros actores, a los

alumnos y sus deficiencias, a los padres de familia y su falta de apoyo, a los directores y su falta de liderazgo, a las autoridades y sus equivocadas decisiones o a los colegas y sus irresponsabilidades, pero difícilmente hablan en primera persona, reconocen y asumen sus responsabilidades es decir, que no se les escucha decir – yo creo que mi forma de enseñar tal vez está fallando, o mis alumnos no consiguen aprender porque yo no los motivo o no sé como abordar los problemas de conducta o aprendizaje que se me presentan o tengo dificultades para dialogar con los padres de familia-, entre docentes no es común que comenten sobre los fracasos, dificultades o problemas que enfrentan en el aula, existe cierto recelo por la propia labor docente. Tal evento, permea la realización de un análisis sobre la propia práctica, aspecto tan necesario para fomentar el trabajo colaborativo y el replanteamiento del quehacer diario del aula, el siguiente breve argumento de una de las maestras alude a lo descrito:

“La mala educación no es solo por eso, (se refiere a la confusión de los docentes sobre la nueva propuesta curricular) también las autoridades no cumplen con los materiales para que los maestros podamos trabajar y también porque los padres de familia no se ocupan de los niños como debiera de ser” (Entrev.B.6.)

Es decir, la profesora considera que la mala educación tiene con ver con las autoridades y los padres de familia, pero no se incluye, no habla de lo que pasa con su desempeño como docente.

Las obras de teóricos como Jon Dewey, (1993) Philippe Perrenoud, (2006), Bárcena, F. (2005) entre otros que se refieren al pensamiento reflexivo enfatizan la reflexión de los docentes sobre su propia práctica como factor esencial para desarrollar una “Docencia reflexiva”. En general, reflexionar es pensar, pero en educación la reflexión conlleva la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción y cosas así” (Bárcena, F. 2005:147)

En efecto, los docentes deliberan, eligen, toman decisiones, adecúan, seleccionan, etc, es decir, reflexionan a la hora de realizar su quehacer docente. Sin embargo, estas acciones cuando son esporádicas quedan lejos de constituir una práctica reflexiva porque como señala la siguiente referencia evidentemente a todos nos sucede que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios.” Perrenoud, P. (2006:42)

El autor argumenta que la práctica reflexiva necesita de constancia y sistematización, hasta que la reflexión se convierte en una forma de identidad y de satisfacción profesionales.

En palabras del mismo autor observamos lo siguiente:

Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su propia práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico, se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro, prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares. (Perrenoud, P. 2006:43)

Mediante el análisis de las prácticas de los profesores participantes en la investigación y de las entrevistas puede percibirse una lejana práctica reflexiva. Se muestran indicios cuando toman decisiones, amplían, reducen, seleccionan o adecúan actividades; pero no es una docencia reflexiva sistemática y consistente, que sea capaz de caracterizar a los docentes como sujetos con una identidad de practicantes reflexivos como lo refiere Perrenoud en la cita arriba mencionada.

En la descripción de los elementos de carácter interno y externo que condicionan la forma de significar el enfoque por competencias en los docentes de educación primaria, se observan los distintos contextos de la práctica docente y las experiencias vividas por los profesores en el proceso de interacción con los planteamientos de la actual reforma curricular. Después de este análisis personalmente considero que es una equivocación considerar que únicamente a partir de cambios curriculares, nuevos métodos de enseñanza, infraestructura, medios digitales y capacitaciones a los docentes se lograrán cambiar las prácticas de enseñanza. Esta parte constituye un elemento esencial pero no es el único. Tampoco considero viable ubicarse en los extremos, es decir, afirmar que todo va a cambiar o que nada va a cambiar, porque aunque que con cierta debilidad y poca consistencia se observan indicios favorables en las prácticas de los docentes para transitar hacia nuevas formas de enseñanza, como lo veremos a continuación.

5.4. Elementos que favorecen el desarrollo de la propuesta.

Dentro de las múltiples problemáticas enunciadas se alcanzan a vislumbrar algunas posibilidades de cambio en las prácticas de los docentes. En las siguientes líneas expongo opiniones de los profesores y la realización de ciertas prácticas que se fundamentan en un modo diferente de concebir la enseñanza.

a) Disposición a experimentar distintas formas de trabajo.

El siguiente relato de un registro de observación (Reg. de observ. 3) en un grupo de primer grado.

La maestra pide a los papás repartir a los niños los libros de Educ. Física. Los papás gustosos reparten los libros.

La maestra les dice a los papás que se pueden integrar con sus hijos y además les pide que se acerquen y adopten un niño porque no fueron todos los papás. Inicia con la explicación de las actividades,

M: chiquitos todos atentos.

M: el proyecto es Quién soy yo.

M: abrimos nuestro libro azul de Educación Física en la página 14, un niño se acerca y le dice que él no lleva el libro, la maestra le comenta que luego revisa si está en el estante.

La maestra se dirige a una señora y le dice, M: Sra. Me lee el título, la Sra. Lee el título y las indicaciones, la maestra les dice a los niños, observamos y contestamos.

La indicación que tiene el libro es que nombren y expliquen cada parte del cuerpo, la maestra les pide que observen las imágenes del libro es un niño y una niña que están con su cuerpo desnudo, les empieza a hacer preguntas y los niños van respondiendo; M: ¿hay algo que diferencia a los niños de las niñas? As: sí, contestan en coro y muy fuerte, un niño dice fuertemente –la vagina- y otra niña grita –el pene-, la maestra les pregunta a los demás ¿es verdad lo que dicen sus compañeritos?, los niños contestan al mismo tiempo sí, ¿en qué más somos diferentes? Pregunta la maestra, y un niño responde en el cabello, la maestra pregunta a los demás si eso es cierto y todos gritan que sí.

M: bueno entonces ya se dieron cuenta de que niños y niñas son diferentes en algunas partes del cuerpo, ahora colorean y dibujen las partes del cuerpo que hacen falta ahí en sus libros.

Los papás apoyan a sus hijos a colorear y dibujar las partes que faltan, los niños se muestran contentos al trabajar con sus papás. La maestra les puntualiza, M: si son niños colorean al niño si son niñas colorean a la niña, camina entre las filas y va ayudando y orientándolos, se detiene con un niño y le dice, M: tú no eres niño, eres niña y debes colorear a la niña, la niña responde A: a mí me gusta mucho colorear, se detiene con otro niño y le pregunta ¿has visto a una mamá con el cabello azul? El niño se queda en silencio y la maestra le dice, entonces no, el cabello no va de azul, se para al frente y les dice a todos, M: no dibujar la ropa, vean su cuerpo desnudo conózcanslo, continúa explicando, cuando se bañan deben lavarse todas las partes del cuerpo especialmente la vagina y el pene porque ahí quedan residuos de cuando van al baño, dirigiéndose a las niñas dice

M: niñas debemos lavarnos bien la....es una frase incompleta y las niñas la completan en voz alta y en coro, As: la vagina, ahora se dirige a los niños y hace lo mismo, M: niños debemos lavarnos bien el..., los niños responden completando la frase As: el pene. Terminan esa actividad del libro y pasan a otra de otro libro, M: vamos ahora a la Pág. 21 del libro de Ciencias naturales (El nombre completo del libro es Exploración de la naturaleza y la Sociedad) El título es “Las horas del día”, la maestra le pide a una de las mamás que lea, M: ¿mamá de Lupita quiere leer?

La Sra. Empieza a leer, la maestra hace una pausa para pedirle a los niños que guarden silencio para escuchar lo que la Sra. Va a leer, M: momentito, guarden silencio niños, la Sra. Lee el título y las indicaciones.

La maestra explica la actividad con el libro en una mano y con la otra agarra a un niño que no llevó los libros y molesta a los demás. Como se sigue oyendo mucho ruido porque los niños hablan entre ellos, la maestra les advierte, M: los que no hagan caso tampoco les haré caso después.

La actividad el libro consiste en observar algunas actividades que realizan en la casa por la mañana, tarde y noche, vienen las imágenes y ellos tienen que dibujar un sol que está saliendo a las actividades de la mañana, uno que está declinando a las que hacen por la tarde y una luna a las que hacen por la noche.

Después, levantando la mano participan comentando sobre las actividades que ellos realizan después de la escuela, la maestra coordina las participaciones, A1: yo voy a jugar fútbol, A2: yo voy a karate, A3: yo voy al parque, así van participando todos los niños, después la maestra les dice, M: bueno observamos las imágenes y anotamos el solecito según corresponda. Es la indicación de lo que tienen que hacer en su libro, mientras ellos hacen la actividad, la maestra pasa a las filas a revisar el trabajo llevando de la mano al niño que no llevó sus materiales, lo lleva con ella para evitar que interrumpa a los que si están trabajando, se detiene a platicar con una mamá y luego con otra.

Les explica a los niños, M: los días de cada uno de ustedes no son iguales.

Al terminar, les dice, M: pasamos al libro de la patria página 17 donde dice “Distingo la calidad de los alimentos”, los alumnos ya están inquietos y hacen demasiado ruido, la maestra para centrar la atención de los niños los pone a hacer un ejercicio, M: manos arriba, abajo. Me estiro de un lado, del otro, guardamos silencio y ponemos atención, le pide a una de las señoras que lea el título y las indicaciones, después les dice a los niños, M: fíjense bien vamos a colorear las frutas y verduras de color verde así como indica nuestro libro, empieza a hacerles preguntas sobre las imágenes del libro, M: ¿Cómo se llama? Señalando una figura del libro, los alumnos responden a coro, brócoli, de esta forma les va preguntando si conocen y saben cómo se llama cada una de las frutas y verduras que vienen en el libro, los niños van diciendo el nombre de las que conocen y las que no la maestra se las dice, y les pide a los papás que los ayuden M: papás pueden ayudar a sus hijos a colorear porque son muchas.

Así transcurre el resto de la clase, algunos niños son ayudados por sus papás o mamás, otros hacen la actividad solitos, la maestra pasa entre las filas revisando y ayudando a los

que no pueden hacerlo, por medio de preguntas, ¿de qué color es la manzana?, ¿esto cómo se llama?, ¿de qué color es el trigo?

Observamos que la maestra hace uso de su iniciativa y creatividad, arma su propio proyecto, correlaciona temas de tres asignaturas, le da una secuencia y sale de lo ordinario al convocar a los padres de familia a participar colaborativamente en el desarrollo de las clases de sus hijos. Crea momentos de reflexión entre los niños sobre actividades que acontecen en su vida cotidiana en relación a la alimentación, la higiene, reconocimiento de las partes de su cuerpo y sus actividades recreativas. Todo esto permite la incorporación de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, a procesos de aprendizaje subsiguientes.

Los múltiples factores enumerados en este capítulo, proporcionan una amplia visión del porqué los docentes otorgan los significados al enfoque por competencias expuestos en el capítulo cuatro; de tal manera que considero importante reflexionar sobre la dinámica organizacional de las escuelas primarias, es decir, tener conocimiento de las diversas encomiendas que se le hacen, desde la perspectiva de la política educativa, de los padres de familia y de la sociedad en general, cuáles son los propósitos que a nivel escuela el colectivo docente formula para el desarrollo armónico de sus alumnos, y reconocer los medios con los que cuenta. Tener presente que una nueva propuesta de enseñanza se encuentra condicionada en gran medida por las características particulares de los contextos específicos donde se desea implementar.

Conclusiones

Conclusiones

Acceder al terreno de las prácticas docentes me permitió analizar e interpretar los significados que los profesores otorgan al enfoque por competencias en el marco de la reforma. Dichos significados se producen con base en la interacción social que se suscita en la dinámica de la escuela primaria.

Los significados que los docentes construyen y otorgan a los planteamientos pedagógicos del enfoque por competencias en la forma como se concretan y articulan dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas, dejan ver obstáculos relacionados con la falta de tiempo; la inadecuación con lo que llaman las “necesidades reales de los alumnos”, así como la coexistencia de distintos modos de enseñanza, y el arraigo de formas de enseñanza tradicionales.

Los docentes en un primer momento no muestran dificultad en apropiarse del “lenguaje” de la nueva propuesta, verbalmente muestran conocimiento sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del enfoque por competencias. Muestran la capacidad de emitir juicios de valor, como si es buena o no, y fundamentan el porqué, pero cuando ya se trata de concretizar en el aula, entonces, se observan prácticas que se alejan en cierta forma de una formación por competencias. Los múltiples factores que condicionan este evento, son varios y de distinta índole, los que se recuperan en esta investigación son principalmente la particularidad de la dinámica escolar de las escuelas primarias. Caracterizada por la saturación de actividades de tipo cívico, institucional y social que resta tiempo para las de carácter pedagógico. También la formación académica y profesional de los docentes adquiere una importante revisión, puesto que los hallazgos dan cuenta de ciertas debilidades como la dificultad para reflexionar sobre la propia práctica docente y el predominio de una tendencia instructiva sobre la enseñanza

Hallazgos y aportaciones.

Sobre el trabajo de los docentes en las aulas comparto los siguientes hallazgos:

- a) Los docentes se apropian de la terminología que traen consigo los nuevos materiales. En su discurso integran los términos de competencias,

aprendizajes esperados, movilización de saberes, aplicación de lo aprendido. Comprenden el contenido de los proyectos, actividades de investigación. Saben que la nueva propuesta coloca en un segundo término los contenidos o el conocimiento y da prioridad a la movilización de los saberes; es decir, teóricamente se observa una comprensión de la propuesta. Los inconvenientes resultan a la hora de llevarlos a la práctica con los niños.

- b) El desarrollo de las prácticas de los docentes sucede en contextos donde prevalecen creencias o saberes socialmente construidos. Tales eventos se convierten en hilos de acero o muros invisibles difíciles de romperse, particularmente me refiero al desarrollo del proceso de lectoescritura. Para los docentes es prioritario el trazo y la forma de las letras como aprendizaje inicial de la lectoescritura de ahí la razón de realizar constantemente “ejercicios de maduración” como les llaman. Enseguida, la repetición memorística de las vocales y consonantes, la formación de sílabas, palabras, frases y enunciados. Todo este proceso es parte de los métodos de marcha sintética. Su prevalencia obedece a la creencia de que los niños deben aprender a leer en el menor tiempo posible, de lo contrario, el profesor es considerado como un mal maestro que no logra obtener buenos resultados con sus alumnos, y contra este argumento no ha habido otro que lo desplace. Así que esto explica en gran parte uno de los motivos por los que los planteamientos de la reforma del 93 y la actual sobre el proceso de lectoescritura se han estampado con esta realidad sin lograr consolidarse. Incluso, las fases del proceso de lectoescritura son poco conocidas por los docentes de primer grado, y para los que han tenido un conocimiento más cercano de ellas, argumentan que es inconcebible que los niños “escriban garabatos” y “que se salgan de los cuadritos”.

Otra creencia arraigada es que las actividades en equipo, las plenarias, debates y todas aquéllas donde los niños tienen que hablar, moverse, ponerse de acuerdo, jugar, etc., son consideradas como una pérdida de tiempo. Las actividades significativas son aquellas que realizan

individualmente y en silencio. Los cuadernos llenos de ejercicios y los libros contestados son evidencia de un buen trabajo tanto del docente como del alumno.

- c) El desarrollo de las prácticas de los docentes se supedita a esas creencias que se vuelven muros invisibles difíciles de romperse y dar lugar a otro tipo de prácticas basadas en un paradigma constructivista, con más consistencia que permita disolver el empalme de unas prácticas sobre otras. Como señala López, J. (2000:255), las concepciones y creencias de los profesores sobre el aprendizaje escolar influyen en gran medida el conocimiento y la práctica escolar cotidiana relativa a cada una de las cuestiones curriculares principales: qué enseñar, cómo enseñar y la evaluación.
- d) Al aterrizar curricularmente el enfoque por competencias, en el plan y los programas de estudio de la educación primaria, enfrenta serias transformaciones que dificultan la comprensión de la esencia del paradigma centrado en el desarrollo de competencias.

Finalmente considero que el desarrollo de competencias en el aula es aún una realidad muy lejana, que necesita además de una renovación curricular elaborada congruentemente con el paradigma educativo adoptado, una sólida formación profesional de los docentes frente grupo, que oriente sus procesos de enseñanza hacia una educación más democrática, integral y humanista que permita a los alumnos el desarrollo no solo de sus competencias sino de todas sus facultades y capacidades como ser humano.

Además de una exhaustiva reflexión sobre la viabilidad de implementar propuestas “innovadoras” en la escuela primaria, a fin de que no resulten contradictorias unas con otras, sino por el contrario, coadyuven al fortalecimiento de unas a otras.

Palpar y mirar cara a cara el transcurso de las diferentes clases de los maestros entrevistados, y escuchar sus argumentos, me ha permitido apreciar cada día más la labor docente. Argumentar que la producción de los significados se encuentra mediada por condiciones de los contextos específicos y que existen parámetros

ineludibles de donde los docentes no pueden escapar, y desde ahí es donde orientan y dan significado a su quehacer docente.

Temas pendientes para profundizar.

Una vez planteadas las conclusiones derivadas del análisis de los significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias, me permito exponer algunas temáticas proclives de ser analizadas y reflexionadas en torno al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes frente a grupo y su incidencia en los procesos formativos de los alumnos.

- a) En observancia de la existencia de saberes colectivos socialmente contruidos por los docentes, sería interesante indagar sobre cómo se van construyendo esos saberes y las razones de su arraigo, qué factores intervienen para que los maestros se adhieran fácilmente, incluso los de nuevo ingreso. Porqué un maestro nuevo busca orientación sobre sus prácticas en un profesor con mayor experiencia antes que revisar los materiales bibliográficos, por ejemplo.
- b) Hacer un estudio sobre cómo vincular la realización de ceremonias y festivales, con los procesos formativos de los alumnos, a fin de evitar la percepción de que tales eventos restan tiempo a la realización de carácter pedagógico.
- c) Articular en una sola “melodía” las distintas propuestas implementadas en la escuela primaria a efectos de evitar que los docentes las perciban como fragmentos de cosas distintas y se evite caer en la simulación de las prácticas.
- d) La investigación se focalizó en los grados de primero y sexto, sería conveniente realizar un estudio similar en los demás grados escolares, a fin de indagar sobre la existencia de elementos comunes en los seis grados o por el contrario si la diferencia entre un grado y otro permite o dificulta el desarrollo de una nueva propuesta pedagógica.

- e) El diseño de líneas de formación y actualización profesional que incidan constructivamente en el desempeño de los docentes, y buscar los mecanismos de que el acceso no presente tantos obstáculos.

Finalmente solo me resta decir que las circunstancias y problemáticas que viven los docentes frente a grupo en el marco de la actual reforma develadas en la investigación, conforman la base para la producción de los significados que otorgan al enfoque por competencias y el reconocimiento de los mismos por parte de los reformadores y autoridades educativas, para la toma de sus decisiones, acortará en gran medida el abismo entre la realidad de las aulas y los planteamientos de la Reforma.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

Andere, E. (2009) *Las incompetencias de las competencias*. En: *Maestros reprobados*, Revista Educación 2001 Septiembre, Núm. 172, pp. 21-30.

Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. España: Hora.

Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Coll, C. (2007) *Las competencias en la educación: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de innovación educativa, 161, 34-39.

URL: <http://www.ub.edu/grintie>

Díaz, A. (2005) *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Perfiles educativos, vol. XXVII, núm. 108, pp. 9-30.

Díaz, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz, A. (2008) *Temas de debate en la innovación educativa*. En: Lugo, E. (coord.) (2008) *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, pp. 23-38, México: J.P., UAEM y ANUIES.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.

Díaz, B. Ángel e Inclán, Catalina (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, No 25, enero /abril, Madrid: OEI.

Dewey, J. (1993) *Como pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Estrella, L. (2003) *El impacto de los cursos de capacitación del pareb en el desempeño de los docentes de educación primaria*. Tesis de maestría. México:UPN.

Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril/junio. México: RMIE.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2010) *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Frade, L. (2008) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: SEP-AFSEDF.

Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.

García, I. (2010) *Constructivismo y desarrollo de competencias*. En: Derechos humanos y educación. Revista educación 2001, julio, núm. 182, pp. 37- 40

Garduño, T. (2008) *Una educación basada en competencias*. México: Ediciones SM.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1988). *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

González, J. (2010) *Competencias en la reforma educativa*. En: Las competencias a debate, Revista Educación 2001, marzo núm. 178, pp. 7-11.

Latapí Sarre P. y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular, dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.

Lugo, E. (2008) (coord.) *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México: J.P., UAEM y ANUIES.

Lizárraga, M. (2006) *La escuela primaria: entre los límites y la innovación*. En: López, R. (coord.) (2006) *La cultura escolar en la educación pública, valores, prácticas y discursos*, pp. 98-116. México: Pomares.

Méndez, I. (2005) *Prácticas, acciones e interacciones de docentes y directivo dentro de una escuela en el marco del programa escuelas de calidad*. Tesis de maestría. México: UPN.

Mercado, E. (2007) *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y valdes.

Perrenoud, P. (2002) *Construir competencias en la escuela*. Santiago de Chile:

Dolmen.

Perrenoud, P. (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Pineda, J. (2008) *Determinación social y práctica docente, relaciones sociales en el aula escolar*. Apuntes para la materia Cultura escolar, campo: Formación Docente. México, UPN.

Ramírez, C. (2009) *Estudio sobre el uso del programa Enciclomedia en escuelas públicas de educación básica*. Tesis de maestría. México: UPN.

Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, L. (2008) *La formación por competencias en tiempos de incertidumbre y de cambio*. En: Campero, C. y Rautenberg, (2008) *Caminemos juntos*. México: SEP-UPN

Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., et al, (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. España: Octaedro.

Sandoval, E. (2001) *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, No 25, enero /abril, Madrid: OEI.

Santos, V. (2009) *El terreno de las competencias: entre lo laboral y lo educativo*. En: Quintanilla, G. (2009) (coord.) *Textos para repensar la gestión en la escuela*, pp. 139-167. México: Eón.

SEP. (2008) *Reforma de la Educación Básica*. México: SEP.

SEP, (2009) *Plan y Programas, de la educación primaria*. México: SEP.

SEP, (2008) *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.

Taylor, S.J. y R. Bodgan (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tobón, S. (2007) *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ediciones Ecoe.

Torrado, M. (2000) *Educación para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar*. En: Bogoya, D. et al (2000) *Competencias y Proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad de Colombia.

Weber, M. (1984) *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

Yurén, T. y Araujo, S. (2003) *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre/diciembre, México: RMIE.

Zabala, A. (1998) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

ANEXOS

Mapa curricular de la educación primaria.

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUC.BASICA	PRIMARIA					
	GRADOS					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Lenguaje y Comunicación	ESPAÑOL					
	ASIGNATURA ESTATAL: LENGUA ADICIONAL					
Pensamiento Matemático	MATEMATICAS					
Exploración y Comprensión del medio Natural y social.	Involucra contenidos del campo de la tecnología.	Exploración del Medio natural y social: Ciencias Naturales, Historia y Geografía.	CIENCIAS NATURALES			
			GEOGRAFIA			
			HISTORIA			
Desarrollo personal y para la convivencia	Se establecen vínculos formativos con Grog., hist. y Ciencias Nat.	EDUCACION FISICA				
		FORMACION CIVICA Y ETICA				
		EDUCACION ARTISTICA				

Cuadro No 1 (Plan y Programas de estudio. SEP. p. 46)

DISTRIBUCION DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA LA EDUCACION PRIMARIA				
ASIGNATURA	HRS. SEMANALES	HRS. ANUALES	HRS. SEMANALES	HRS. ANUALES
	1º y 2º	GRADOS	3º a 6º	GRADOS
ESPAÑOL	9	360	6	240
ASIGNATURA ESTATAL: LENGUA ADICIONAL	2.5	100	2.5	100
MATEMATICAS	6	240	5	200
EXPLORACION DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD	2	80	C. NATURALES 3 GEOGRAFIA 1.5 HISTORIA 1.5	120 60 60
EDUCACION FISICA	1	40	1	40
FORMACION CIVICA Y ETICA	1	40	1	40
EDUCACION ARTISTICA	1	40	1	40
	22.5	900	22.5	900

En este contexto, el perfil deseable para los alumnos de Educación Básica incluida la educación primaria es el siguiente:

Que los alumnos puedan:

- Utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en diferentes contextos sociales.
- Utilizar la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones y tomar decisiones.
- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información que provenga de distintas fuentes.
- Interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, pugnar por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar en equipo, reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros, emprender y esforzarse por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

- Reconocer diversas manifestaciones del arte, apreciar la dimensión estética y ser capaz de expresarse artísticamente. (Plan y Programas, SEP. 2009:13-14)

En este sentido, se plantea el desarrollo de las siguientes cinco competencias para la vida:

- Competencias para el aprendizaje permanente, que se refieren a la posibilidad de que los alumnos aprendan a asumir, y dirigir sus propios aprendizajes a lo largo de toda la vida, integrarse a la cultura escrita, movilizar sus diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información, tienen que ver con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; con pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información, con el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones, se vinculan con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando los aspectos históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten, tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia, abordan la forma de relacionarse con los otros y con la naturaleza, comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales, desarrollar la

identidad personal y social, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

- Competencias para la vida en sociedad, tiene que ver con la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo, actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación y el racismo y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.
- Cuadro de competencias a desarrollar en los programas de cada asignatura.

Asignaturas	Competencias a desarrollar
Español	<i>Las que giran alrededor del lenguaje: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios.</i>
Matemáticas	<i><u>-Resolver problemas de manera autónoma.</u>(problemas con una o más soluciones, que descubran los procedimientos más eficaces) <u>-Validar procedimientos y resultados.</u> (formular argumentos que den sustento al procedimiento o solución encontrado/a)</i>
Ciencias Naturales	<i>El alcance de las competencias está ligado a la representación sobre una temática que permita al sujeto actuar, interactuar y reinterpretar o representar ciertas situaciones fenomenológicas y conceptuales dentro de un concepto específico. (Competencia científica básica, que permita desarrollar una visión útil y fructífera de la ciencia).</i>
Historia	<i>Competencias que estructuran los programas:- comprensión del tiempo y del espacio histórico. –manejo de información histórica. –formación de una conciencia histórica para la convivencia.</i>

Geografía	<i>Se plantea el desarrollo de competencias geográficas, éstas se vinculan con el estudio del espacio geográfico y están definidas tomando como referencia las competencias de los campos formativos de preescolar y secundaria.</i>
Formación Cívica y Ética	<i>Aquí se hace referencia al Programa Integral de Formación Cívica y Ética, el cual promueve el desarrollo gradual y sistemático de 8 competencias cívicas y éticas a lo largo de los 6 grados de la Educ. Primaria. 1. Conocimiento y cuidado de sí mismo. 2. Autorregulación y ejercicio. 3. Respeto y aprecio de la diversidad. 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. 5. Manejo y resolución de conflictos. 6. Participación social y política. 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia. 8. Comprensión y aprecio por la democracia.</i>
Educación Física	<i>El programa contempla tres competencias y de cada una se desarrollan 10 bloques en los tres ciclos. 1. La corporeidad como manifestación global de la persona. 2. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. 3. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.</i>
Educación Artística	<i>Se pretende lograr el desarrollo de las siguientes competencias: a) percepción estética, b) abstracción interpretativa, c) comunicación creativa.</i>