



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA
PRÁCTICA DOCENTE, EN LA ESCUELA
PRIMARIA “PRESIDENTE JUAREZ”, DE LA
COMUNIDAD DE PASTÉ, ZINACANTAN,
CHIAPAS: ESTUDIO DE CASO.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDÍGENA
PRESENTA:

ERIKA NALLELY LÓPEZ SÁNTIZ

ASESORA: MAESTRA MARIA GUADALUPE MILLAN
DENA

Ciudad de México

Junio 2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la vida haciendo posible lograr mis metas, porque me iluminas y estas siempre a mi lado para seguir adelante. Gracias padre celestial, por cada una de tus bendiciones que derramaste sobre mi familia, sobre mí y sobre cada una de las personas que hicieron posible, la culminación de este trabajo.

A mi asesora, la maestra Guadalupe, por la orientación y ayuda que me brindó, para la realización de este trabajo, por su apoyo y amistad, que me permitieron aprender mucho más. Así como también, haberme tenido toda la paciencia del mundo. Gracias.

A mi preciosa hija Melanie, porque tuvo que soportar largas horas sin su mamá, sin poder entender a su corta edad, por qué prefería estar frente a la pantalla de la computadora y no jugando con ella. Eres mi orgullo y mi gran motivación y me impulsas a cada día superarme en la carrera de ofrecerte siempre lo mejor. Gracias hijita, porque sin tu ayuda y paciencia no habría logrado desarrollar con éxito, este proyecto.

A mi abuelita María, por ser más que mi abuela, una madre, por ser una mujer excepcional, que ayudó en mi crianza, gracias por los consejos y por siempre preocuparse y estar pendiente de mí. Wokolabal meme.

A mi madre, por su inmenso apoyo y comprensión demostrada en todo momento. Gracias, porque me has proporcionado todo y cada cosa que he necesitado. Tu ayuda ha sido fundamental para la culminación de este trabajo. Quiero que sepas que el objetivo logrado, también es tuyo, por encomendarme siempre con Dios para que saliera adelante, yo sé que tus oraciones fueron siempre escuchadas. Gracias mami te amo.

A mi esposo, por la ayuda que me brindó, que fue sumamente importante en la conclusión de este trabajo. Este proyecto no fue fácil, pero estuve motivándome y ayudándome, hasta donde tus alcances lo permitían.

Te lo agradezco muchísimo, amor.

A mis hermanos, por sus palabras y compañía, que con su amor me han enseñado a salir adelante. Gracias por preocuparse por su hermana mayor.

En especial a ti ranita, por tu gran apoyo, por cuidar de Melanie, cuando yo tenía que trabajar, para avanzar y culminar este trabajo. Gracias.

Y a todos los que me brindaron palabras de aliento, y ayudaron a que este gran esfuerzo se volviera realidad. Muchas Gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
---------------------------	----------

Capítulo 1. Contextualización de la investigación

1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Justificación.....	7
1.3. Indicadores de análisis.....	9
1.4. Objetivo general.....	11
1.5. Objetivos específicos.....	11
1.6. Metodología.....	11
1.7. Sujetos de la investigación.....	13
1.8. La técnica de investigación.....	14
1.9. La estrategia de aplicación.....	14
1.10 Referente teórico metodológico.....	15

Capítulo 2. Análisis de la comunidad y de la institución

2.1 Referencias contextuales de la comunidad.....	17
2.1 Ubicación geográfica.....	17
2.2 Organización social y política.....	17
2.3 Servicios con que cuenta la comunidad.....	18
2.4 Actividades económicas.....	19
2.5 Contexto Escolar.....	20
2.6 Estructura de la institución.....	20
2.7 Descripción de la escuela.....	21

Capítulo 3. Antecedentes de las políticas educativas

3.1 De la modernización educativa al Plan Nacional de Educación 2012-2018.....	22
3.2 Precedentes del enfoque por competencias.....	26
3.3 Concepto de competencias.....	29

Capítulo 4. Competencias en la práctica docente

4.1 Concepciones de la práctica docente.....	36
4.2 Práctica docente en el medio indígena.....	39
4.3 Formación para maestros en el medio indígena.....	44
4.4 Perfil y funciones de los ATP.....	48

Capítulo 5. Codificación y análisis de datos

5.1 Trabajo de campo.....	56
5.2 Resultados.....	57
5.3 Análisis de los resultados.....	64

REFLEXIONES FINALES.....	71
--------------------------	----

FUENTES.....	73
--------------	----

ANEXOS.....	76
-------------	----

INTRODUCCIÓN

La educación dirigida a los grupos indígenas se caracteriza por un sinnúmero de problemáticas, que van desde lo político hasta lo propiamente pedagógico, situaciones que por años han obstaculizado el desarrollo de los sujetos y las comunidades a las que pertenecen. Es decir, que no permiten el crecimiento ya sea individual o colectivo de los individuos que se encuentran en un proceso educativo.

La presente investigación se refiere al tema de las políticas educativas, específicamente el enfoque por competencias, política reciente que supuestamente guía las acciones de los maestros en las aulas escolares. En este sentido se pretende conocer cuáles son los medios de actualización a partir de los cuales los profesores de la escuela primaria “Presidente Juárez” se enteran de estas nuevas políticas.

La investigación de esta problemática se realizó por el interés de conocer cómo estas constantes renovaciones educativas impactan en la función docente, esto permitió identificar una diversidad de problemáticas que frecuentemente enfrentan los profesores y la poca atención de las autoridades educativas ante estas dificultades.

Durante la investigación de campo, se presentaron algunas dificultades como, la poca participación de los docentes en la aplicación del cuestionario, la falta de disponibilidad de tiempo para responder mejor el cuestionario, lo que originó que las respuestas de algunos fueran muy limitadas y confusas.

En el Capítulo 1. Contextualización de la investigación, se identifica y se define la problemática que llevó a realizar esta investigación, y cómo influye en la práctica de los docentes que laboran en las escuelas de las comunidades indígenas; así mismo, la justificación en donde se sustenta el por qué y para que se realizó.

Se manejan indicadores de análisis ya que, se consideró que ayudarían a definir de manera más clara los conceptos que, se usarían para explicar mejor el tema de

investigación, posteriormente, se plantean los objetivos tanto general como específicos que orientaron el trabajo de investigación.

Por último en este capítulo se presenta la metodología de tipo cualitativo, ya que en este trabajo de investigación se cuestionaron hechos sociales que no son cuantificables, metodología a la que se recurrió para hacer más factible la investigación y lograr el objetivo deseado, mediante el uso de instrumentos como el cuestionario semiestructurado para recabar la información.

En el Capítulo 2. Análisis de la comunidad y de la institución, se presenta este capítulo con la finalidad de recalcar la importancia de la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de la comunidad de Pasté.

Se describe de manera detallada la escuela en donde se llevó a cabo la investigación de campo, así como la localización geográfica de la comunidad, es decir que se mencionará la distancia y el tiempo que se necesita para trasladarse a ella, los municipios con los que colinda y la relación que existe entre ellos y si se continua hablando o no alguna lengua indígena.

Se mencionará, también cuales son las leyes por las que se rigen tanto de forma social como político, así como, se nombran de manera muy general los cargos de autoridad que se asignan, y si cuenta con los servicios básicos de vivienda y cuáles son las actividades que se realiza para cubrir los gastos familiares.

En el Capítulo 3. Características de las políticas educativas, expone las transformaciones y cambios que han sufrido a lo largo de cada sexenio presidencial, asimismo, se plantea la actual situación educativa que establece la Reforma Educativa en el Acuerdo 592, que es el desarrollo de competencias, para formar sujetos competitivos, responsables, activos y capaces de aprovechar los avances tecnológicos.

Se hace referencia sobre, la historia de cómo surge el enfoque por competencias y cuáles fueron las bases y los objetivos para elaborarla, también se proponen una

serie de conceptos de competencias que, formulan varios autores y cómo influye en la enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes.

En el Capítulo 4. Competencias en la práctica docente, presenta algunas nociones de la práctica docente referidas, como un conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro en el cual se expresan los conocimientos adquiridos a partir de un proceso educativo.

Se dedica también, un apartado sobre la práctica del docente que se desarrolla en el medio indígena, porque son los sujetos principales de esta investigación ya que en base a sus opiniones, se revelan datos importantes referente a los objetivos del tema de la investigación, por supuesto se incluye también el tema de su formación y actualización, ya que, son la base para ofrecer y desarrollar su función con resultados favorables. Lo que se cuestiona sobre quiénes son, cuáles son sus funciones, y el perfil profesional de los encargados de la actualización y capacitación de los docentes de educación indígena, es decir del Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

En el Capítulo 5. Codificación y Análisis de datos, se expone el trabajo de campo, que menciona la institución a la que se acudió y sus características como, escuela de modalidad indígena, se comenta si se presentan algunas dificultades o no al ingresar a la escuela, ya sea con los docentes o los alumnos y al momento de aplicar el instrumento.

Se describe, a los sujetos de la investigación, en este caso los maestros y maestras que decidieron participar, y se especifica la estrategia de cómo se realizó y en qué consistió el cuestionario que se aplicó. Se empleó, de manera muy ordenada para que posteriormente, no se presentara alguna dificultad al examinar las opiniones.

Finalmente, se codifican los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios, empleando algunas tablas para organizar los datos y a partir, de los resultados se realiza un análisis. Por último, se presentan las conclusiones y aportaciones personales a las que llegué, con esta investigación, seguida de la bibliografía y finalmente los anexos.

CAPITULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Las políticas educativas que, se desarrollan en cada sexenio marcan reglas, principios, acciones o actividades, que la gran mayoría de maestros sobre todo ubicados en comunidades indígenas desconocen o llegan a conocerlas de manera superficial, porque se desarrollan en los niveles directivos, donde se desconocen todas las realidades educativas de nuestro país. A pesar de que el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), imparte cursos de actualización e informa sobre estas políticas educativas, a los maestros de educación indígena, se carece de la estructura de seguimiento y evaluación a corto plazo, de la aplicación de los aprendizajes obtenidos en esos cursos. Por todo lo anterior, los maestros de comunidades indígenas, continúan con su actividad docente tradicional dejando una gran distancia con las políticas educativas modernas. Una de estas políticas a las que se hace referencia, es el *enfoque por competencias* que será del interés central en este trabajo.

Algunos docentes principalmente de comunidades indígenas, desconocen porque surgió este enfoque por “competencias educativas”, también desconocen cómo aplicarlo e incluso algunos profesores no llevan a cabo esas políticas, por falta de conocimiento o interés, o aparentan aplicarlas para evitar sanciones administrativas. El problema también se da, por la falta de interés y apoyo por parte de las autoridades encargadas de impartir los cursos de actualización, pues algunos consideran que con solo entregar los planes y programas a los maestros, ya han realizado su trabajo.

En cuanto a los cursos de actualización, muchas veces se dan de manera superficial y en cascada, lo que significa que el asesor técnico, que los imparte, no domina a la perfección la temática. De la misma forma, las prácticas de evaluación no se llevan a cabo, para conocer si el maestro, aplicó los conocimientos sobre los temas, que vio en los cursos de actualización, en este caso, de la política de educación por competencias.

Este enfoque por competencias, está estipulado en el discurso de las políticas educativas, sin embargo, no quiere decir que se lleve a cabo, ni que se le dé seguimiento a la aplicación de sus objetivos establecidos.

Por ello me pregunto:

¿Cómo los maestros de las comunidades indígenas llegan a conocer y a aplicar las políticas educativas?

Cuando las aplican ¿qué problemas enfrentan y como los resuelven?

¿Tienen algún seguimiento o apoyo pedagógico que los retroalimente?

En caso de aplicarlas: ¿qué problemas de carácter pedagógico han tenido?, y ¿qué resultados han obtenido?

¿Qué opinan los docentes sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este enfoque?

1.2 Justificación

A partir, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, en el que se establecía una transformación hacia mejoras educativas y nuevas propuestas para la formación inicial y continúa de los docentes en servicio, se han llevado a cabo varias reformas. La última reforma del 2006 se plantea el establecimiento del enfoque por competencias, que son transmitidas a los maestros del Subsistema de Educación Indígena, a través de cursos de formación y actualización. La instancia responsable de esto, es la DGEI y a través del Programa Asesor Técnico Pedagógico, que se encarga de enviar a los ATP's, a las escuelas que necesiten o soliciten asesoría y apoyo educativo.

Es así, que supuestamente el enfoque por competencias, que se derivó de la reforma del 2006, es quizás ampliamente conocido y aplicado por los docentes del subsistema.

El enfoque por competencias, retoma aspectos importantes para la educación, porque tienen que ver con el ser humano de manera integral y lo plantea de la siguiente manera:

En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). (Plan de estudios 2006:10,11).

En otras palabras, la manifestación de una competencia es, lograr desarrollar en el alumno sus habilidades y capacidades, para resolver problemáticas inmediatas en un contexto determinado, logrando así aprendizajes significativos.

Los cursos de actualización, que se planean para dar a conocer estas políticas a los maestros, muchas veces los coordinadores o ATP, no han comprendido bien el sentido pedagógico de las políticas educativas, por ello, no las transmiten de forma adecuada y queda a un nivel puramente teórico. Aunado a esto, no existe la práctica en esos cursos, y a los maestros se les olvida rápido lo que aprenden, y cuando lo ponen en práctica no tienen asesoría pedagógica para ello.

Además, en este enfoque por competencias, se debe prever las diferencias culturales y es algo aún más complicado para el maestro, quien también toma un rol muy importante en este “enfoque por competencias”, ya que, debe de estar capacitado para poder lograr la pertinencia educativa.

Como ya se mencionó, los maestros del medio indígena son los últimos en enterarse de las nuevas políticas educativas que se plantean a nivel nacional, lo que ocasiona la falta de interés, la falta de conocimiento y siguen trabajando de forma tradicional. Y presentan una serie de problemas como son:

- Inasistencia de los profesores

- Falta de interés
- Asistencia solo para cubrir puntos y evitar la sanción económica.
- Falta de interés de autoridades educativas
- Falta de seguimiento y asesoría pedagógica

Problemas que repercuten en la práctica de los docentes, y lo que lleva a una falta de capacitación y actualización adecuada.

En este trabajo, se intenta conocer el proceso por el cual, los maestros llevan a la práctica las políticas educativas en este caso, el enfoque por competencias. Es importante investigar cómo es que los maestros se enteran de las nuevas políticas educativas, si es mediante los cursos de actualización y si tienen algún seguimiento o asesoría pedagógica.

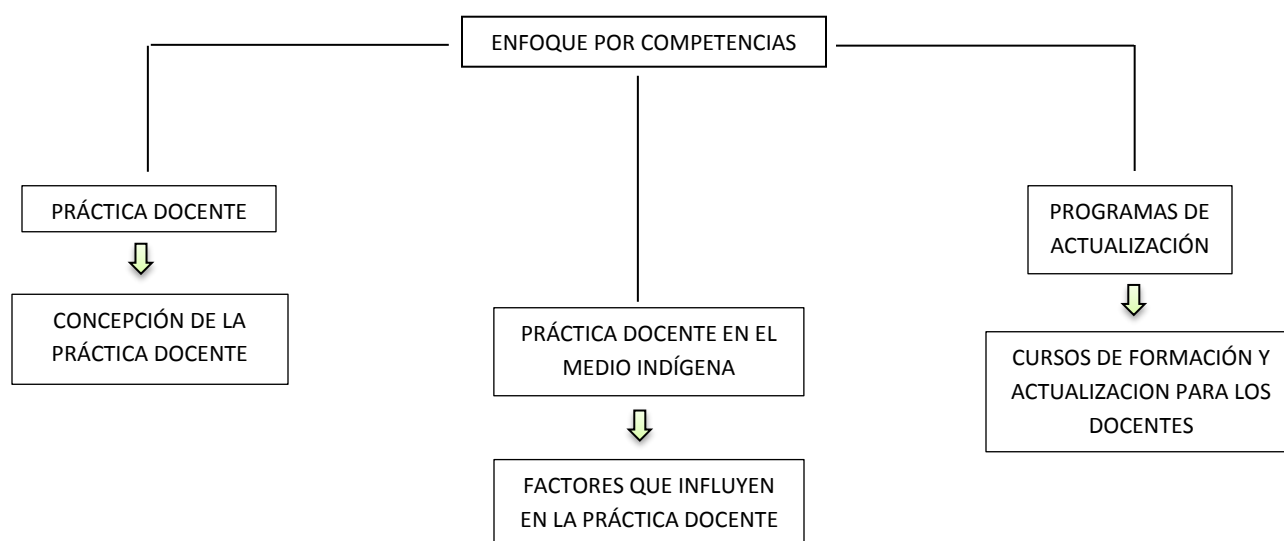
Esta investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Presidente Juárez”, donde se aplicaron cuestionarios y entrevistas a los maestros, de seis grados diferentes para, conocer la información y el conocimiento, que tienen sobre el enfoque por competencias, si lo aplican o no y las ventajas o desventajas que tienen al aplicarlo. Si, como docentes que se desempeñan en el medio indígena, son actualizados oportuna y adecuadamente sobre las políticas y enfoques, que se plantean actualmente como es, el enfoque por competencias, que deberán desarrollar con los educandos y lograr las metas que se esperan de ésta.

1.3 Indicadores de análisis

- **Enfoque por Competencias:** a través de este indicador, se analizará en qué consiste este enfoque, el tipo de competencias que se plantean en el Plan Nacional de Educación Básica, los objetivos y resultados que se pretenden obtener con su aplicación. Y los antecedentes del enfoque por competencias, así como, los conceptos de competencia, de acuerdo a algunos autores consultados.

- **Programas de Actualización:** llevará a investigar los procesos, mediante los cuales los maestros conocen las políticas educativas y si se han difundido, a través de dichos procesos el enfoque por competencias, el tiempo y el espacio en donde reciben los cursos de formación y actualización, quien o quienes, son los encargados de impartir esos cursos, y si existe un acompañamiento pedagógico o alguna retroalimentación al respecto.
- **Práctica Docente:** aportará información sobre el papel de los docentes, desde el punto de vista de la sociedad como, el responsable para la formación y transformación educativa. La concepción y el contraste, entre práctica docente o praxis de acuerdo a autores consultados, y que a partir de ello el docente deberá ser técnico y reflexivo.
- **Práctica Docente en el Medio Indígena:** este indicador, mencionará algunos factores de ventaja y desventaja, que enfrentan los docentes que laboran en zonas indígenas, en su práctica diaria, también como, obtienen los resultados esperados en la enseñanza-aprendizaje, impartido a sus alumnos no únicamente, basándose en el programa curricular establecido por el plan de estudios sino, a partir de situar en su práctica, sus experiencias a lo largo de su formación académica y asimismo de sus saberes culturales.

Y se estructura conforme al siguiente esquema:



1.4 Objetivo general

Investigar, como son informados y actualizados los docentes, de la escuela primaria “Presidente Juárez”, de la comunidad de Paste Zinacantan, Chiapas, sobre las nuevas políticas educativas, como el enfoque por competencias, si lo aplican, así como, los problemas y resultados que han obtenido, al utilizarlo.

1.5 Objetivos específicos

- Analizar, los medios por los que los docentes, se actualizan y se capacitan.
- Conocer, si el docente aplica este nuevo enfoque por competencias.
- Investigar, si tienen asesoría pedagógica y si son evaluados después de aplicar, el enfoque por competencias
- Conocer, las opiniones de los y las docentes, sobre el enfoque por competencias.
- Identificar, si obtienen resultados favorables, al haber aplicado el enfoque por competencias.

1.6 Metodología

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, porque se investigan hechos sociales que no son cuantificables, además de que aporta información de la vida cotidiana y el entorno natural de los investigados. Taylor y Bogdan (1987), la definen como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (1987:20). Es por ello que la información se obtiene a partir de una interacción con los sujetos de estudio, que en este caso fueron los docentes, pertenecientes al subsistema de educación indígena.

Para LeCompte (1995) citados por Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa podría comprenderse como:

Una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (Rodríguez, Gil y García, 1996:34).

Es decir, que la metodología cualitativa se interesa particularmente, sobre los hechos o sucesos recabados por el investigador en un determinado contexto, por medio de múltiples instrumentos y que en base a ello, se realiza una interpretación y análisis sobre las causas que originan dichos sucesos. El investigador, recaba estos datos de manera natural para que, él mismo pueda reconocer cuando una persona sabe de lo que habla o no tiene ningún conocimiento sobre lo que se trata, el investigador debe hacer a un lado sus propias creencias o valores, evitando calificar los resultados o respuestas que las personas o la investigación aporte.

Como menciona Blumer (1969) citado por Taylor y Bogdan, los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (1987:21), entendiendo que, se debe realizar una pequeña adaptación entre los datos, y lo que verdaderamente la gente expresa y hace, contemplando al igual sus saberes, que adquiere a través de sus experiencias observando a las personas en su vida diaria.

Stake (1995) citado por Rodríguez, Gil y García (1996:34) plantea las características que, diferencian un estudio de caso como son: holísticas, empíricas, interpretativas y empáticas. Las cuales, nos sirvieron como referencia, para este trabajo guiándonos por el enfoque empírico e interpretativo. El primero, tiene que ver con el campo de lo observable, es decir de aquello que los informantes resaltan. Pretende ser más naturalista que intervencionista, con énfasis a las descripciones en el lenguaje natural.

El interpretativo, se refiere a, cuando los investigadores utilizan más la intuición y ponen más atención a los sucesos que resaltan en la interacción. Es decir, que a partir de la información obtenida, como investigador cualitativo, debemos tomar en cuenta estas sugerencias para, interpretar de manera propia lo que se observa de los sujetos de estudio, sin juzgar sus actuaciones sino, considerar los elementos

que resaltan en la situación en la que se encuentra, así como, apreciar la experiencia que posean los sujetos de estudio, porque son la base de la construcción de sus conocimientos. Los entrevistados, para el desarrollo de esta investigación fueron docentes que laboran en la escuela primaria “Presidente Juárez”, de la comunidad Paste, municipio de Zinacantan, Chiapas.

Para recabar la información, me apoyé de cuestionarios abiertos que de acuerdo con Pardinás (1989), plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que consideré oportuno. También se aplicaron entrevistas semiestructuradas en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas (Pardinás Felipe 1989: 139,169).

1.7 Sujetos de la investigación

- El número de docentes, a los que se le aplicó el cuestionario se representa en la siguiente tabla.

Tabla núm. 1

Grado	N/Maestros encuestados
1°	2
2°	3
3°	2
4°	1
5°	1
6°	1

1Fuente elaboración propia

- Fue un total de 10 docentes encuestados 7 mujeres y 3 hombres
- Este grupo de maestros y maestras habla una lengua originaria, el tseltal
- Son profesores(as), procedentes de alguna comunidad indígena.

1.8 La técnica de Investigación

El cuestionario, se desarrolló con un total de 15 preguntas divididas en 3 indicadores de análisis:

- a) Bajo el enfoque por competencias (preguntas de la 1 a 6)
- b) Cursos de actualización (preguntas 7 a 12)
- c) Práctica docente en el medio indígena (preguntas 13 a 15)

Es importante mencionar, que el cuestionario fue devuelto un día después de haberlo entregado a los docentes, como una condición del director de la escuela para poder realizar el trabajo y no entorpecer las actividades previstas por los maestros. Sin embargo, algunas preguntas no fueron respondidas por los docentes, tal vez, por el desconocimiento del enfoque por competencias, a lo que sugirieron no ser criticados por sus respuestas.

En el cuestionario se solicitaron también datos generales de los docentes como: la edad, el sexo, nivel de formación, antigüedad en el trabajo, grado que atiende y la lengua indígena en caso de que domine alguna, que aportaron al análisis de la investigación.

1.9 La estrategia de aplicación

Para poder realizar el trabajo de investigación, primero se procedió a elegir dicha escuela, obteniendo referencia porque, es donde labora mi madre la profesora Martha, por ello me resulto más conveniente acudir a esta institución, y en una plática con ella, respecto al desarrollo de su práctica docente surgió el interés por saber si es a través de los cursos, que los docentes del subsistema indígena se informan sobre las políticas educativas que plantea la SEP, y que actualmente es

trabajar bajo el enfoque por competencias, si las llevan a la práctica y la opinión que tienen sobre este enfoque.

Posteriormente, se asistió a solicitar el permiso con el director de la escuela, quien en ese momento ofreció una pequeña reunión con los docentes, antes de incorporarse a sus actividades para comunicarles sobre mi visita al plantel, e invitó a que me presentara y expusiera el desarrollo del trabajo de campo y concluyó, solicitando la participación de los docentes, a los que quisieran y pudieran responder el cuestionario, respetando la decisión que tomará cada uno.

Finalmente, para la aplicación del cuestionario se inició con los docentes de primer grado, después con los de segundo y así sucesivamente con los demás grupos, es importante mencionar, que algunos docentes antes de exponerles, el desarrollo del cuestionario, preguntaban si la información dada no les afectaría en algo o si era para evaluarlos, por lo que tuve que explicarles, la finalidad del trabajo de investigación y el empleo de la información obtenida. Después, de haber recopilado la información requerida procedí a transcribir los resultados que se obtuvieron.

1.10 Referentes teórico-metodológicos

Autores como Philippe Perrenoud (2010), define desde su punto de vista el enfoque por competencias como, una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos (2010:7), sirvió como guía y apoyo para encaminar esta investigación; Leslie Cázares (2011) plantea, qué se aspira obtener al trabajar por competencias, para la enseñanza-aprendizaje del alumno:

El aprendizaje bajo el enfoque por competencias pretende vincular los aprendizajes con un sentido de integralidad, manejadas con los alumnos a través de múltiples estrategias de aprendizaje que tiendan puentes entre las realidades escolar, social y familiar en las cuales se desenvuelve el sujeto por educar (Cázares, 2011:17)

Se retomó también, lo que menciona Yolanda Argudin (2005) sobre el porqué, la necesidad de formar a los estudiantes mediante el desarrollo de sus habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, forjándolo a ser competente para la industria laboral:

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral (Argudin, 2005:35).

Es importante, mencionar ciertas competencias con las que también debe contar el docente, para que contribuyan en la construcción del aprendizaje de los alumnos, es por eso que, en este trabajo se retoma la guía El Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias que hace referencia de cuáles son esas competencias.

Para esta investigación, se optó por la metodología cualitativa, la cual según autores como Taylor y Bogdan (1987) se trata de recoger, analizar, e interpretar la información que se obtiene a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones, historias de vida, experiencia personal realizada a los sujetos de investigación de manera muy detallada.

Los investigadores cualitativos, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas, que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas Taylor y Bogdan (1987:20). Es decir entablar una plática de manera espontánea y recíproca y no de un intercambio serio o juicioso de preguntas y respuestas. No se trata solo de interactuar, observar e interpretar lo que dicen los sujetos de investigación, sino realmente comprender lo que están expresando y realizando en su modo de vivir diario, el cual le brinda experiencias para construir sus conocimientos, y que como investigador cualitativo tomarlo en cuenta, como lo plantea Blumer (1969) citado por Taylor y Bogdan, los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (1987:21).

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LA COMUNIDAD Y DE LA INSTITUCIÓN

2.1 REFERENCIAS CONTEXTUALES DE LA COMUNIDAD

2.1 Ubicación Geográfica



Fuente: Wikipedia/ Pasté

Zinacantan es un municipio, del estado de Chiapas, se ubica en la zona conocida como los altos de Chiapas, colinda al este con la ciudad de San Cristóbal de las Casas, al norte con el municipio de Chamula, al oeste con Ixtapa y al sur con los municipios de Acala y San Lucas. Es un pueblo de origen tzotzil, un grupo étnico de la cultura Maya, que posee 30742 habitantes.

Pasté es una de las comunidades, que se localiza y conforma el municipio de Zinacantan, esta comunidad tiene 2886 habitantes de los cuales 1404 son hombres y 1482 son mujeres, el 83.58% de los adultos habla la lengua Tzotzil del grupo familiar cultural y lingüística Maya. Colinda con las comunidades de Navenchauc, Nachig, Patosil y Bochojbo Alto. Y se encuentra a cuarenta minutos de la cabecera municipal y se puede llegar en transporte público.

2.2 Organización social y política

La organización política de la comunidad de Pasté, se basa o se rige en primera instancia por un presidente municipal, quien es elegido por la mayoría de votos otorgado, por los habitantes de las diferentes comunidades que conforman este municipio, posteriormente se asignan los cargos de regidores, sindico, tesorero, secretario municipal, dirección de obras públicas, dirección agropecuaria, seguridad pública y protección civil de acuerdo al criterio del presidente electo.

En cuanto a la estructura social, de la comunidad se basa en los usos y costumbres es decir, que la distribución de los cargos de agente auxiliar, subagente, comité de educación, comité de salud, patronato de agua potable, patronato de luz, patronato de carretera, se asigna según el criterio y los acuerdos tomados en una asamblea, para tratar y solucionar de manera pertinente, asuntos relacionados con la comunidad.

2.3 Servicios con que cuenta la comunidad

En la actualidad Pasté, cuenta con el servicio de luz que fue gestionado hace veinte años, a la autoridad encargada en ese periodo de la cabecera municipal, por los campesinos que se establecían y formaban la comunidad, el entonces actual presidente, accedió a brindar este apoyo proponiendo, que este servicio se tomara de la comunidad vecina Navenchauc, que ya contaba con luz eléctrica.

También cuenta con, servicio de agua potable que es sustraída de un manantial que se sitúa en el municipio de la comunidad, y que es distribuida por medio de tubos de cobre a tanques de almacenamiento, que abastece a las comunidades del municipio de Zinacantan. A pesar de que la comunidad, cuente con este servicio y tanques de almacenamiento, algunas viviendas que se encuentran en zonas altas, por su ubicación carecen de agua, lo que implica que las personas tengan que acarrearla desde donde se encuentra el tanque de almacenamiento, hasta sus hogares.

Otro de los servicios, que brinda la comunidad a sus pobladores es el Centro de Salud, que está conformado por un consultorio médico, una oficina de expedientes y un sanitario. Es atendido por una doctora, quien se encarga de dar consultas y recetar medicamentos a los pacientes; un secretario que se encarga de administrar y organizar los expedientes, y un intendente encargado de realizar la limpieza.

Los horarios de atención del centro de salud son de lunes a viernes de 8:00 a 16:00 horas, por lo general las personas que asisten a las citas médicas, y que son atendidas deben o cuentan con el Programa de Oportunidades o el Seguro Popular que son apoyos ofrecidos por el gobierno federal.

Pasté, en cuanto al servicio educativo dispone de dos escuelas de nivel preescolar, “Francisco Vázquez Coronado” de modalidad bilingüe y el colegio “Nicolás Bravo” de modalidad indígena, la escuela primaria indígena “Presidente Juárez” y la telesecundaria 213 “Sor Juana Inés de la Cruz” de turno matutino. A pesar, de que la población cuente con estos espacios educativos, para formarse según datos del INEGI (2010), aún existen 639 analfabetos de 15 y más años, 183 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela, por lo tanto 629 no tienen ninguna escolaridad, 872 cuentan con una escolaridad incompleta y 88 tienen una escolaridad básica. Lo que significa, que el gobierno no solo debe invertir en la construcción de escuelas sino, también de concientizar a la población de asistir a ellas.

Hoy en día, a la comunidad de Pasté se llega por la vía de carretera pavimentada, que hace tres años un gran tramo era terracería (grava, tierra y piedras sueltas), provocando el difícil acceso a la comunidad, pero con la organización de la gente se logró el apoyo de pavimentación de la carretera por completo, lo que facilito contar con más y mejores servicios de transporte. Con un viaje de duración de cuarenta minutos del pueblo de Zinacantan a la comunidad de Pasté, y viceversa disfrutando del hermoso paisaje que ofrecen los verdes bosques, las flores de varios colores e incluso las casas típicas y tradicionales construidas de lodo seco, de tejas o de ladrillos.

2.4 Actividades económicas

Una de las principales actividades, que la mayoría de los pobladores realizaba anteriormente, era la siembra y el cultivo de maíz o frijol ya sea, para el autoconsumo o la venta de las cosechas, siendo el padre de familia el encargado de comercializar e intercambiar los productos, por otros alimentos con los pueblos vecinos ya que, una de sus obligaciones era la de llevar el sustento económico al hogar, mientras la tarea que se le atribuía a las madres, era la de educar a los hijos y de realizar las labores domésticas del hogar.

Actualmente en la comunidad, para el apoyo y sostén económico para las personas, continúa siendo la siembra del maíz y el frijol, incluyendo también en sus cosechas el cultivo de verduras como, el betabel, el rábano y la coliflor. Recientemente, otra de las actividades principales que genera un mejor ingreso económico a las familias, es el cultivo de flores de distintas clases, los más comunes son los claveles, el cempasúchil, cartucho, nubes y rosas, que las comercializan en los mercados de Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado o en las ciudades de San Cristóbal y Comitán, sin embargo, la venta y el cultivo de estas flores, algunas son por temporadas, por ejemplo, el cempasúchil y las nubes que se caracteriza su uso exclusivamente para el día de muertos.

En cuanto a las actividades que realizan las mujeres, destaca la elaboración y el tejido de la vestimenta tradicional, que distingue a los tzotziles zinacantecos, también, se dedican a la floricultura y al cuidado de animales domésticos como, la gallina y el borrego para su venta. Menciono que durante la siembra, ya sea de maíz, de frijol o el cultivo de las flores, en el proceso se efectúan cultos a la madre naturaleza, para una buena cosecha.

Generalmente ahora, estas actividades productivas y económicas, las realizan tanto hombres como mujeres, porque, se les reconoce que ambos son capaces de generar y aportar los gastos de la casa.

2.5 CONTEXTO ESCOLAR

2.6 Estructura de la institución

La escuela primaria “Presidente Juárez”, es de organización completa y de modalidad indígena, es decir, que cuenta con un director técnico y un docente por cada grupo. Se atiende a una población estudiantil de 710 alumnos, asignados en seis grados y grupos diferentes, pertenecientes a la cultura originaria y hablantes de la lengua tzotzil, y como su segunda lengua el español; asisten a la escuela en un horario de 9 de la mañana a 2 de la tarde. También dispone del apoyo de una asociación de padres de familia, y cinco comités de educación que son elegidos

mediante una asamblea, por los mismos padres y que ofrecerán sus servicios durante un año.

2.7 Descripción de la escuela

La institución, cuenta con 21 salones en uso, una dirección, cuatro sanitarios para los alumnos, dos sanitarios únicamente para los docentes, una plaza cívica y una cancha deportiva, todos de una infraestructura adecuada, la escuela está rodeada por una malla, ubicando una sola entrada para los estudiantes.

La dirección de la escuela, no sólo es un espacio donde labora el director, se utiliza también para las reuniones de trabajo de los profesores, incluso se usa para almacenar los materiales que ocupa la banda de guerra, balones de futbol o de basquetbol, materiales educativos como algunos mapas, libros, y materiales para los docentes como hojas blancas, gises, plumones, o borradores. En la plaza cívica, se llevan a cabo todos los lunes honores a la bandera, por el inicio de las actividades escolares de cada semana, se usa también para el acto social y cívico en las clausuras (fin de año escolar), o para actividades educativas y recreativas. El suelo de la plaza cívica es de piso, tiene una grada que ocupa el docente en turno que se encarga de realizar el homenaje a la bandera, es la única parte que está techada, porque el espacio donde se forman los alumnos no lo está. Además en el plantel, se observaron jardines bien preservados, lo que demuestra lo importante que es para los alumnos cuidar de la naturaleza.

La escuela, los salones, los sanitarios y la dirección son de concreto, con excepción de los sanitarios que su techado es de lámina y están pintados de color blanco, la cancha deportiva esta, estructurada para jugar basquetbol porque, en la escuela es el deporte que más les atrae a los alumnos, e incluso los jóvenes, adultos y mayores de edad de la comunidad lo practican, ocasionalmente realizan otro deporte como el futbol improvisando el espacio para jugar. Finalmente la escuela y cada salón cuentan con energía eléctrica, para que los docentes junto con los alumnos, puedan desarrollar cualquier actividad que así lo requiera.

CAPITULO 3: ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

3.1 De la Modernización Educativa al Plan Nacional de Educación 2012-2018

El recorrido histórico sobre las políticas educativas, que se presenta en este capítulo inicia desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), planteado en 1992 en el sexenio del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari. Se inicia en él, por ser el marco del que se han derivado varias políticas o varias reformas que siguen vigentes, por ser continuadoras de la globalización educativa que se vive actualmente. Este acuerdo, plantea una educación de calidad, en donde refiere que tendrán participación, los maestros, padres de familia y autoridades educativas.

Por lo anterior, el ANMEB señala, en primer lugar;

El compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial. (ANMEB 1992: 6,7)

A partir, de las acciones emprendidas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se creó en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000), el Programa de Desarrollo Educativo (PDE), que concibe a la educación como el desarrollo que hace posible, obtener formas de vida superiores, para ajustarse en un mundo cada vez más difícil. Por otra parte, resaltan la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación para la formación integral y con una tendencia humanista del estudiante, para que se adapte a un contexto social y de productividad. Lo que me llevó a deducir, que en el PDE ya se

proponía una educación basada por competencias, pero que, aún no se reconocía como tal.

En este documento se menciona también, supuestamente la incorporación de propuestas del magisterio nacional, de instituciones educativas, de la comunidad educativa y de los padres de familia, para ampliar las oportunidades para una educación de calidad. Por ello, resalta la importancia de la formación y actualización de los agentes educativos.

Con base, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, la Secretaría de Educación Pública, elabora el Programa Nacional de Educación (PNE), propuesto en el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), que pretende atender los cambios cualitativos que exige el México del siglo XXI. Los responsables de la creación del programa fueron los diferentes subsistemas y el propio titular de la SEP, realizando también una consulta ciudadana, de la que según se tomaron en cuenta varias propuestas para el programa, que concede a la educación, un lugar de primera importancia y afirma:

La educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República.

No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia (PNE, 2001-2006:5).

Para la mejora educativa en el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012), se crea el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), que plantea una propuesta donde el individuo pueda desenvolver sus potencialidades, que le permitan reconocer y defender sus derechos, así como, cumplir con sus responsabilidades. Entendiendo así, que de manera general se habla, de una educación para el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación básica, que se observa ligeramente en el primer objetivo que menciona:

Asegurar que los planes y programas de estudios 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 (PROSEDU, 2007-2012).

Asimismo, se menciona lo importante que resulta la formación y capacitación de los docentes, un asunto inaplazable, para que logren responder de manera adecuada ante los procesos educativos.

En lo que se refiere, a la educación media superior y superior, se plantea ofrecer servicios educativos de calidad, para formar personas que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Menciona que para lograrlo, es necesario:

La actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con los mercados de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos, así como la creación de un ambicioso programa de educación para la vida y el trabajo (PROSEDU, 2006-2012).

En este sexenio de Felipe Calderón, se planteó el trabajo por competencias, según para mejorar la calidad de la educación.

Finalmente la formación basada en competencias (FBC), será retomada con mayor fuerza por el actual presidente, Enrique Peña Nieto (2012-2018). Quien también, reestructura los lineamientos educativos, que se proponen en la Reforma Educativa, y en el Acuerdo 592 (2011), donde se hace referencia y se reconoce, una educación ideal que se pretende lograr, con el desarrollo de competencias para formar ciudadanos competitivos, responsables y activos, capaces de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida (Acuerdo 592, 2011:7).

Lo que exigió a los docentes, también comprometerse con estas iniciativas, como lo han hecho con muchas más, decisiones, a la que los padres de familia brindaron el inevitable respaldo social.

Las competencias que plantea el Acuerdo 592 (2011:30,31), que deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, se trata de cinco que procuran que se faciliten oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- **Competencias para el aprendizaje permanente.** Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- **Competencias para el manejo de la información.** Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- **Competencias para el manejo de situaciones.** Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- **Competencias para la convivencia.** Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- **Competencias para la vida en sociedad.** Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en 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; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Para trabajar estas competencias, implica que el docente debe de estar capacitado y comprometido, para lograr desarrollarlas con sus alumnos y cumplir el objetivo de cada una de ellas.

3.2 Precedentes del enfoque por competencias

La palabra *competencia* se deriva del griego *agon*, y *agonistes*, que indica aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia, según plantea la autora Yolanda Argudin (2005:11), lo que significa que antiguamente, competencia lo vinculaban a sobresalir enfrentándose a otras personas para ser el mejor, tal vez utilizando la fuerza o la inteligencia, para ser el ganador y poseer un gran prestigio o algún premio.

Leslie Cázares (2011), nos plantea que desde mediados de los setentas, Chomsky hablaba de competencias lingüísticas, vistas como algo propio y natural de los seres humanos. Incluso, algunas propuestas en el terreno educativo, hablaban de competencias desde las décadas de 1970 y 1980 (Leslie 2011:17), es decir que en el ámbito educativo aún no se planteaban de manera formal y detallada dichas competencias o que fueran vistas como la solución para mejorar la educación.

Se habla también de competencias, en el proyecto que lleva por nombre “*Tuning Educational Structures in Europe*” (2000), creado en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), por el trabajo conjunto, de más de 176 universidades Europeas, surge a partir de las necesidades de los estudiantes, que requieren información fiable y objetiva, sobre la oferta de programas educativos ya que, un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior. Tuning se ha propuesto, ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, valido y eficaz. A mediano plazo, dicho modelo curricular posibilitara comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación, y evaluación estándar.

Hasta finales de 2004 “*Tuning*”, había sido una experiencia exclusiva de Europa, posteriormente se crea “*Tuning América Latina*”, marca el inicio del proceso de internalización de “*Tuning*”, percibiendo que esa preocupación, de pensar cómo avanzar hacia un espacio compartido para las universidades, respetando tradiciones y diversidades, dejó de ser una inquietud exclusiva de los europeos para, convertirse en una necesidad global.

Se trata de un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica, (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en 16 redes de áreas temáticas y 1 una red Responsables de Política Universitaria.

Al igual que ocurría en diferentes países del mundo, en México también, se comenzaban a plantear propuestas para mejorar y elevar la productividad en las empresas, en cuanto al sector educativo, se proponían cambios relacionados con la revisión de las diferentes asignaturas, y con la didáctica a emplear para el trabajo en el aula, para lograr, una mejor preparación de los alumnos, en un mundo globalizado, por ello, se volvió indispensable un ajuste al enfoque educativo, que se gestionó desde el nivel básico, para organizar desde la base, la preparación de los individuos que se insertarán en el mercado laboral.

El proyecto Tuning, surgió de una investigación que se realizó, el cual consistió en la aplicación de dos cuestionarios, una referente a competencias genéricas y la otra de competencias específicas, en distintas universidades, a una población de alumnos graduados, empleadores y académicos.

En el primer cuestionario, se presentan preguntas para obtener datos personales posteriormente, se plantean una serie de competencias, asignándole con números la importancia de cada una de ellas, y como, se ha desarrollado en sus respectivas universidades, ya que, será de gran utilidad para los futuros alumnos, y servirá

también, como apoyo para los egresados, para un mejor desempeño laboral. (Ver Anexo 2),

En el cuestionario, que aplicó el proyecto Tuning, se documentan los aspectos académicos, que se plantearon como más importante evaluar. Como se puede observar, se miden aspectos cognitivos importantes para la comprensión, análisis y síntesis, de contenidos teóricos, también las preguntas que se plantean, se relacionan con el trabajo en equipo, la solidaridad y la tolerancia a la diversidad, para una eficiente interacción social.

Por otra parte, para las competencias específicas, se trabajó por cada área o licenciatura y se basó en las siguientes cuestiones:

La identificación de las competencias específicas para los grupos de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas se hizo en el marco de la Segunda Reunión General del Proyecto, llevada a cabo en Belo Horizonte del 24 al 26 de Agosto de 2005, por otro lado este mismo trabajo se realizó para los grupos de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química en la 1ra Reunión General para estos grupos, desarrollada en San José de Costa Rica del 22 al 24 de Febrero de 2006.

La metodología seguida por todos los grupos fue la misma, se trabajó intensamente con los borradores nacionales que cada universidad aportó, y a través del debate alcanzaron consenso sobre una lista de competencias específicas para cada área temática.

Nuevamente se puso a disposición de los grupos un formato On-line para llevar adelante la consulta, además de las alternativas presenciales y de correo postal propuestas en la consulta de competencias genéricas. La consulta On-line estuvo abierta desde el 15 de Octubre de 2005 hasta el 5 de Diciembre de 2005 para los grupos de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Para los grupos de Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química, la consulta se abrió del 3 de Abril de 2006 al 5 de Mayo de 2006.¹

¹ <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=218&Itemid=247> Consultado el 15/06/14

Estos resultados también se obtuvieron en la aplicación de estos cuestionarios, a directivos, y egresados de las diferentes universidades y fueron retomados para definir las competencias genéricas y específicas que deberían tener los estudiantes para un buen desempeño académico en el nivel superior.

3.3 Concepto de competencias

De acuerdo a algunos autores, y desde los estudios realizados nos plantean, diferentes conceptos de competencias, que a continuación se presentan:

Tobón (2006) menciona, como el enfoque por competencias, trasciende y se introduce en la educación, a través del lenguaje y la expresión oral, que era la acción más común, en el ser humano.

El concepto de competencias llegó a la educación básica desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorización del significado de las palabras (Tobón, 2006:39).

La UNESCO, define competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo, adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea (SEP, 2009:35).

Por lo que se establece, en estos conceptos las competencias como, aquellas habilidades o capacidades que todo individuo, debe tener para un buen desempeño escolar y académico y considera al individuo de manera íntegro.

Por otra parte, Perrenoud un estudioso de las competencias las define, como: la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002:7).

De acuerdo con esta definición, se trata de una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que

describen el proceso y los resultados, de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Otro concepto que retomé, es el que plantea el Proyecto Tuning América Latina (2004-2007), afirma:

Las competencias son la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los docentes (Informe Final Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007:35)

Es decir, que el modelo educativo que sugiere las competencias, elimina los obstáculos entre la educación y la vida cotidiana del individuo, y crea una relación entre trabajo y la comunidad.

Por otra parte González (2009) señala, que las competencias se comprenden de distinta manera según el enfoque teórico, desde un enfoque conductual la competencia se comprende, como un conjunto de comportamientos clave; el enfoque constructivista se centra en el análisis y resolución de dificultades y problemas; el enfoque funcionalista en la aplicación del análisis funcional y el enfoque sistémico-complejo pone el énfasis en la ética y la epistemología, junto con la aplicación de los principios del pensamiento complejo. (González, 2009:37)

Para hacer una mejor referencia, a lo que menciona González (2009), sobre los enfoques teóricos que se perciben de las competencias, se proporciona una breve descripción sobre cada una de ellas, a partir de autores consultados, que estudian o proponen estos enfoques.

El enfoque conductista, se originó en las primeras décadas del siglo xx, su fundador fue J.B. Watson, propuso un nuevo planteamiento teórico-metodológico, en un paradigma basado en el supuesto teórico de reforzamiento, es decir, a todo estímulo sigue una respuesta, y a ésta le sigue un reforzamiento el cual puede ser negativo o positivo. Si se quiere que una respuesta inadecuada se decremente, el

reforzamiento tiene que ser negativo, estamos hablando de un castigo, pero si la respuesta es adecuada a lo que se pretende, entonces esa respuesta se reforzara de manera positiva es decir, un premio.

Para el conductismo el niño nace como una *tabula rasa*, lo que significa una hoja en blanco, y es su contacto con el medio ambiente que va adquiriendo experiencias a través de sus sentidos. Ellos conciben la mente como una caja negra, y solamente aceptan que existe la inteligencia a través, de las respuestas del sujeto que tienen que ser observables y medibles.

Por lo mismo, el paradigma conductista se basa en el método científico, en que todo los fenómenos cognitivos, tienen que ser observables, medibles, resultado de experimentos, comprobables y generalizados.

Otro representante del paradigma conductista, Skinner (1940), citado por Hernández (2007), afirmaba que la conducta de los organismos puede ser explicada a través, de las contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental, no tienen ningún poder causal-explicativo (Hernández, 2007:80). Es decir, la conducta de los organismos se esculpe y moldea a partir, de las consecuencias que éstas tienen sobre su medio.

El conductismo se inserta en la tradición filosófica del empirismo, en el que todo el conocimiento, se da a través de la experiencia, según esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad, y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos, o sea el paradigma estímulo, respuesta, (E-R), es decir la relación de un objeto activo y un sujeto pasivo.

También a este paradigma, se le conoce como asociacionista, porque hay una asociación entre el estímulo-respuesta-reforzamiento.

La crítica más fuerte a este paradigma, es que desmenuza el comportamiento humano en pequeñas conductas, por lo que se le conoce también como atomista, además, de que niega procesos internos mentales. Establece por lo tanto, una relación objeto-sujeto, donde el sujeto queda a expensas de la estimulación externa y es dominado por el objeto. La mente la define como la caja negra, porque no

existe una certeza de los procesos que se dan al interior de ella. También se le ha criticado porque, no reconoce individualidades y ve al sujeto como un robot. Sin embargo, este paradigma tuvo mucho éxito en el ambiente de la educación, sobre todo básica y preescolar así como, en el ejército americano que fue donde se aplicó en sus inicios, y en los hospitales psiquiátricos.

El funcionalismo, se caracteriza por el utilitarismo, que tiene que ver con las acciones que deben sostener, el orden establecido en las sociedades. Es una corriente teórica surgida en Inglaterra, en los años 1930 en las ciencias sociales especialmente, en sociología y también en antropología social. La teoría está asociada a Émile Durkheim, y más recientemente a Talcott Parsons, además de otros autores como, Herbert Spencer y Robert Merton.

Durkheim, quien sostenía que la función colectiva de la educación, es adaptar al niño al medio social, convertirlo en un individuo útil dentro de la sociedad, (Brígido, 2006:87), es decir, que la educación es un elemento importante, para el funcionalismo ya que, forma al individuo para hacerlo partícipe en la sociedad, y cumpla con alguna función dentro de ella, y ésta, es la encargada de crear mecanismos de transmisión, para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias y formas de conducta permitidos socialmente.

La teoría funcionalista, considera a la sociedad marcada por el equilibrio, y en la que los medios de comunicación, tienen una gran importancia dentro de la estabilidad social. Las sociedades disponen de mecanismos propios, capaces de regular los conflictos y las irregularidades; así las normas que determinan la conducta de los individuos, variarán en función de los medios existentes y esto es lo que rige el equilibrio social.

Es decir, que las funciones derivan en cierta manera de las estructuras. Según Robert Merton, son las consecuencias observadas de la acción del sistema, que concurren o no al ajuste o la adaptación de un sistema, (Olivera, 2008:67), esto es, que si ocurren son funcionales, si no, disfuncionales.

De acuerdo, a como se aplica el funcionalismo en la cognición de los individuos, Ward (1968) refiere, que todas las experiencias pueden dividirse en: 1) *cognición*, que es una atención involuntaria dirigida a los cambios del continuo sensorial; 2) *sentimiento*, relativo al agrado o desagrado producido por tales cambios, y 3) *libre albedrío*, que es una atención voluntaria provocadora de modificaciones en el continuo. (Wolman, 1968:500).

A decir de este autor, la estimulación para la experiencia procede del exterior, pero la síntesis se realiza en el interior, y está, se organiza en el sujeto siguiendo un cierto orden. Los principios organizativos de la mente son, tiempo, espacio, unidad, identidad, parecido, diferencia, sustancia, causalidad, etc. (Wolman, 1968:501)

Para los funcionalistas el sujeto, es un todo libre de explicaciones fisiológicas y reduccionismos. Asumía la existencia de los procesos mentales y los subdividían en voluntad y sentimiento. Los psicólogos alemanes, estudiaban el funcionalismo dándole énfasis en la organización del material como: los procesos de la memoria, la percepción, y la atención, del cual derivaron la psicología de la gestal.

Ach (1968), desarrolló y elaboró, varios experimentos en sujetos donde el contenido de la presentación, con un fin determinado influía la respuesta de los sujetos. Estos estudios con tendencia determinante, condujeron al investigador aceptar la idea de un pensamiento abstracto sin imágenes.

Encontraron que los elementos más importantes del proceso de pensamiento, son aquellos que los sujetos describen como “darse cuenta de”, “conciencia de” o como lo concebía Vinedt “pensamientos”. El pensamiento no puede reducirse a procesos sensoriales, o imágenes mentales. Se trata de un proceso mental, que conduce la solución de un problema; se haya dirigido a un fin; posee una teoría y es creativo.

Como contraposición al paradigma conductista, surgió **el constructivista** el cual plantea, la existencia de la mente humana y la participación activa del sujeto sobre el objeto, él es el responsable de construir su propio conocimiento a través de, esa participación activa tal y como lo menciona Alfonso Tovar (2001:49), el individuo tanto en su comportamiento cognitivo y social como en el afectivo no es un mero

producto de sus disposiciones internas, sino una construcción propia hecha día con día, como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Tovar, 2001:49)

Según la posición constructivista, el instrumento que utiliza la persona para dicha construcción, básicamente son los conocimientos previos que ya haya obtenido, en su relación con el medio que lo rodea.

A diferencia de los métodos utilizados por las teorías asociacionistas, que se sostenían en un esquema unidireccional, “estimulo-respuesta”, la clave de la comprensión de la conducta, residía en las relaciones dialécticas que ésta guarda con su medio. Así, no solo la naturaleza influye en la conducta humana sino que, además, las personas modifican y crean sus propias condiciones de desarrollo.

Algunos precursores de este paradigma como Piaget (1896-1980), que maneja el concepto de construcción, con la idea de que, el conocimiento es construcción y, por lo tanto, el desarrollo cognitivo es también, una larga y continua construcción de formas nuevas de conocimiento, las cuales no están presentes en el sujeto, ni están en el entorno (Tovar, 2001:59).

Es decir, que para Piaget el sujeto explora activamente su entorno, creando a partir de sus acciones, estructuras internas que le permiten ir conociendo el mundo, de forma cada vez más estable y objetiva.

En cambio para Vygotsky la cognición, se establece en relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma, (Tovar 2001:80), es decir, que el conocimiento que logra adquirir el sujeto, se da mediante aquellos procesos sociales y culturales por los que atraviesa.

Se hace necesario mencionar que en el constructivismo hay varias corrientes, por la diversidad de posturas, desde las cuales se indaga no solo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, y la psicología del desarrollo.

Mario Carretero (2002) argumenta sobre el constructivismo:

Es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 2002:27).

Y el último enfoque que plantea González (2009), es **el sistémico-complejo**, según Tobón (2005), constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación (2009:3), es decir, que el individuo va formando su conocimiento a lo largo de su vida, interpretando y comprendiendo lo que ve y conoce a su alrededor.

El pensamiento complejo, a diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento solo desde el ámbito cognitivo, lo aborda como un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, esto es, que la construcción del conocimiento del ser humano debe tomar en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo. Tal y como menciona Morín (2000), citado por Tobón (2006), el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona (Tobón, 2006:4).

CAPITULO 4: COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

4.1 Concepciones de la práctica docente

El docente es visto por la sociedad, y por las instituciones educativas como aquel encargado de guiar, conducir y contribuir en y para la formación de los educandos, es el responsable de su transformación educativa. Por ello se hace necesario comprender, el rol que juega el docente dentro del aula, lo que sería la práctica docente, que es entendida como el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores, y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores y normas. (Colque, 2005:62).

La práctica docente está compuesta por un todo, es decir, que engloba no sólo la relación entre docente y alumno, sino, que todo lo que implica esa relación y los resultados de enseñanza-aprendizaje que se obtengan de ella.

Fierro (1999) citado por Colque (2005) propone a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos, político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro (Colque 2005:65).

Este concepto, maneja la relación e interacción que puede llegar a darse, entre docentes y alumnos en el proceso educativo. Siendo el docente, el responsable de crear y mantener esa interacción, con el propósito de alcanzar el aprendizaje mediante esta relación.

La práctica docente engloba distintas relaciones, es decir, que el maestro no solo establecerá un vínculo con sus alumnos, sino también con los padres de familia, autoridades educativas (comités), e incluso la comunidad en la que se encuentra.

A partir de todo esto, podemos entender que la práctica docente consiste, en la función que realiza el docente de enseñar, y el accionar reflexivo que asume en su desempeño como educador, sin dejar a un lado el escenario social por el cual se rigen sus funciones.

Fierro maneja el concepto de “praxis”, al referirse a la actividad laboral del docente, es decir, la práctica docente, que en términos de Sánchez Vázquez citado por María Teresa Yurén (1995), toda praxis es una actividad, es decir, un conjunto de actos articulados o estructurados como elementos de un proceso total que se inicia con un resultado ideal-o fin- y desemboca en la modificación de una materia prima (Yurén 1995:297).

Lo que señalan estos autores es, que la práctica docente, no debe ser adquirida únicamente como su nombre lo indica, una *práctica*, sino que debe ir acompañado de la *praxis*, es decir, que el docente tome conciencia y sea reflexivo con su desempeño, que tenga un objetivo a lograr con lo que le enseña a sus alumnos. Que lo teórico que el docente haya recibido durante su formación, logre aterrizarlo a su práctica, y trabaje bajo la combinación de teoría y práctica en cualquiera de sus actividades, impulsando a los alumnos contemplar de manera reflexiva y crítica, el resultado de los aprendizajes adquiridos, porque de alguna manera les servirá para su vida diaria.

Para Becerril (2001) la práctica docente, es una síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos, acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos o de una conexión interna de procesos universales (Becerril 2001:110). Es decir, que en las actividades que realiza el docente para la enseñanza-aprendizaje, influye mucho lo que significa para él, enseñar. Este autor menciona también, que los maestros y maestras antes de llegar a la práctica docente, tienen que pasar por un proceso de formación, para adquirir conocimientos que les permitan desenvolverse de manera atenta, cuidadosa y dispuesta, en la enseñanza de sus estudiantes e indaguen aspectos para su actualización como docente.

De lo antes mencionado considero, que la práctica docente puede llegar a ser compleja, si, los maestros no cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios sobre lo que enseñan. Porque el docente debe saber comunicar, y lograr conocimientos y aprendizajes, de manera significativa para sus alumnos, a través de técnicas adecuadas, para facilitar una mejor comprensión, y el desarrollo de cualidades, destrezas o habilidades, propicias para diversas situaciones, permitiendo a los alumnos desenvolverse en cada una de ellas de manera oportuna.

Por otra parte, la docencia como mencionan Pérez, Martínez y Tey (2007), es una profesión técnica que integra el valor ético como componente esencial, exige una tarea de compromiso y precisa un contrato moral además de laboral (Pérez, Martínez y Tey, 2007:37), es decir, que el docente no solo se delimita a proporcionar el aprendizaje de los contenidos emitidos por la SEP, o los conocimientos que haya adquirido en su formación, sino, que deberá incorporar contenidos que ayude a los alumnos, a responder ante desafíos en donde involucren sus valores, sus conocimientos para tomar conciencia, y decisiones eficaces para la realidad en la que vivimos, pero, sin dejar a un lado el contexto en el que se desenvuelven los alumnos.

El docente debe ser tanto, técnico como reflexivo en su práctica docente, como profesional de la educación, debería mantenerse en constante proceso de actualización y formación, con una actitud de participación activa, comprometido con su labor, al igual que debe ser responsable, y desarrollar los valores, con los estudiantes, los demás docentes, la sociedad y con la comunidad en la que trabaja, para brindar y ofrecer, así, recursos para que los estudiantes, sean competentes tanto en lo profesional como social y personal, ante una sociedad cada vez más demandante.

Considero que de lo anterior, los docentes deberían ampliar y modificar su modo de trabajar, a un ambiente cooperativo, que invita a tomar acuerdos, decisiones y compromisos, no solo, a lo que se le enseña de contenido a los alumnos, sino, esencialmente a los procesos actitudinales, para una educación con valores.

Como lo plantean Pérez, Martínez y Tey (2007), sobre lo importante que son también los valores dentro de la educación, y sobre todo los que debe tener y tomar en cuenta un docente como profesional y como persona, la ética profesional del profesorado es un valor componente y no añadido, porque la profesionalidad del profesorado disminuye si no consideramos los elementos éticos, además de los técnicos en las diferentes actuaciones (Pérez, Martínez y Tey 2007:54).

Los autores mencionan también, que la ética profesional no debe delimitarse a una serie de normas, sino, que debe considerarse como la capacidad de reflexionar y razonar, la situación que confronta el docente, por ello, en la reflexión de su práctica docente, comparará las circunstancias que resuelve profesionalmente, desde el contexto laboral y se detiene a pensar, que hace y porque lo hace; examinando la situación, para encontrar y tomar la mejor decisión como docente reflexivo.

Este docente reflexivo, se observó en la mayoría de los docentes entrevistados, porque, mencionaban la preocupación y la responsabilidad que recaía en ellos sobre la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta las condiciones en el que se desenvolvían, las dificultades que presentaban al desarrollar sus actividades, lo que llevaba al maestro a buscar estrategias, métodos o maneras de lograr en sus estudiantes, el aprendizaje y los resultados esperados. Como lo planteó la profesora Martha Sántiz:

Es necesario que uno como docente analice por medio de trabajos o la organización de equipos cuántos niños saben leer, sabe escribir, cuántos niños van atrasados, y lograr que cada uno de ellos comparta sus experiencias y se apoyen mutuamente para enriquecer sus conocimientos. (Martha Sántiz Gómez 28/10/13)

4.2 Práctica docente en el medio indígena

A través del tiempo se han generado diferentes posturas, sobre la forma de trabajar de los profesores en las comunidades indígenas, pero la realidad es que, sabemos mucho menos sobre, lo que sienten, las emociones y deseos que impactan en su trabajo, pero, al adentrarnos en lo que verdaderamente piensan los profesores,

coincidimos que en la práctica docente influyen elementos de la vida personal, del maestro o maestra como sujeto, aspectos de su vida de los cuales no puede despojarse para su desempeño profesional.

Ya que el docente, posee saberes que no solo tienen que ver con los contenidos de una educación formal, sino también, con los construidos socialmente y que él incorporara a lo largo de su práctica docente. Queda claro que el maestro debe saber y saber hacer, entonces se refleja visiblemente que la teoría y la práctica, se rige por una relación estrecha, debido a que las dos son productoras de prácticas y saberes, de teorías y acciones; porque ambas comprometen a los actores al igual que sus conocimientos.

Los docentes que trabajan en las comunidades indígenas, manejan su labor basada en su experiencia, debido a que en ella se percatan de estrategias y de métodos que le son más útiles para sus actividades, ya que, les proporcionan los resultados esperados, sin alterar los mecanismos de funcionamiento dentro de la institución, y que le permitirá desarrollar, relaciones cordiales con otros maestros y con los alumnos.

A pesar de poseer saberes tanto disciplinares como curriculares, el docente sitúa como básico y fundamental sus experiencias, que de cierta forma le garantizan realizar su función con los resultados que le son exigidos, no rechazan por completo los saberes curriculares y disciplinarios, por el contrario, también los incorporan a su práctica, entrelazándolo con sus experiencias, de manera que ambas generen y desarrollen en los niños enseñanzas, conocimientos y habilidades para su aplicación.

Como se observó, en el argumento de la profesora Aurelia:

Los libros gratuitos que mandan pues son muy difíciles, entonces yo tengo que buscar mi propia forma de enseñar y mis materiales para que aprendan a leer los niños, si no busco mi material para trabajar y únicamente utilizo los libros no aprenden porque ay niños que aún no saben ni leer y la mayoría no habla el español entonces ¿cómo puedo trabajar? Tengo que buscar yo mi forma para trabajar y noto que si me ha dado resultados (Aurelia López Sántiz. 28/10/14).

Considero que es la experiencia, la que interviene en las decisiones de la profesora, para saber qué estilos particulares de enseñanza, han resultado ser efectivos para lograr los objetivos propuestos.

Es por eso, según Rockwell (1985), que el uso de la experiencia como la categoría ordenadora dominante del pensamiento del maestro y de su forma cotidiana de actuar, asegura que las estrategias que utiliza sea esencialmente adaptativas y que su institucionalización fomente más la perpetuación de estructuras que su transformación (Rockwell, 1985:142).

Por lo tanto, el saber docente es heterogéneo, pues está formado por saberes provenientes de las instituciones de formación profesional, de la currícula y de la práctica cotidiana, será el maestro, el encargado de pulir cada uno de estos saberes, y considerar cuales aplicar durante el desarrollo de su profesión, que contribuyan con resultados favorables, en beneficio de los estudiantes y de una mejor educación.

La práctica de los docentes, a pesar de que cuenta con el respaldo de una formación profesional, en ocasiones puede llegar a ser complicado realizar dicha función, con los conocimientos adquiridos, porque se encuentra con múltiples desafíos dentro y fuera del espacio educativo. Como lo mencionó la Profa. Concepción Álvarez:

Resulta difícil trabajar con niños en una zona rural porque no cuentan con el apoyo de sus padres, mucho menos con apoyo económico, en algunos casos son niños abandonados porque los padres trabajan demasiado, lo que ocasiona que los alumnos lleguen a la escuela sin desayunar, no entreguen las tareas, falten demasiado y no pongan atención en las clases todo esto son algunos de los obstáculos que nosotros enfrentamos en nuestra labor (Concepción Álvarez lco 28/10/14).

Lo que implica que el docente recurra a conocimientos, experiencias, métodos y procesos personales, que le permitan solucionar dichos desafíos, mediante el desarrollo de ambos conocimientos formales e informales, adquiridos a lo largo de su vida.

Otro de los retos que mencionan, que afrontan los maestros y maestras, es la diversidad escolar, es decir, escuelas desde que se ubican en cabeceras municipales, en medios urbanos o suburbanos, hasta aquellas que se encuentran en las serranías más lejanas, a las cuales para acceder se requieren no sólo horas, sino, días de camino. Nos comentan también, sobre las malas condiciones en las que a veces encuentran las instalaciones, porque se hallan con escuelas delimitadas solamente por enramadas o muros, a la intemperie, en una superficie boscosa, o en una zona fría, existen otras construidas por algún programa de orden federal; en esos casos, la escuela tiene una infraestructura básica, pero con espacios que no necesariamente, cuentan con los servicios necesarios, esto es, carencia de sanitarios, de servicio de agua, porque a veces las condiciones de la comunidad no favorezcan este servicio; tal vez tengan luz eléctrica, pero sólo en horarios preestablecidos.

En cuanto al funcionamiento y sistema de las escuelas en las comunidades indígenas, se ubican instituciones de organización completa en el cual existen desde uno hasta 3 o 5 grupos por grado escolar; esto se presenta en lugares cercanos a zonas urbanas, y la demanda es tanta que los grupos están saturados, de 35 a 50 alumnas y alumnos por grupo; sin embargo, la mayoría de estas escuelas son multigrado, es decir, un maestro atiende a niñas y niños de diferentes grados escolares; el nivel máximo de este tipo de atención lo ubicamos en la escuela unitaria, en donde un solo docente atiende los seis grados escolares, en el caso de nivel Primaria según datos del INEGI (2010).

De igual manera el nivel de formación que presentan los docentes, que laboran en las escuelas de modalidad indígena es deficiente, ya que muy pocos cuentan con el nivel de licenciatura, otros tienen el nivel de media superior y otros tantos con el nivel básico. El cual considero un problema común, que se presentan en estas escuelas, porque de alguna manera la falta de formación influye en la práctica del docente y en el aprendizaje de los alumnos, debido a que anteriormente, se le daba muy poca importancia la educación de los y las niñas indígenas, ocasionaba que las autoridades educativas encargadas de ubicar a los docentes en las escuelas,

únicamente les solicitaba la secundaria terminada, causando que el “maestro” recién egresado del nivel básico, lo lleve a estar frente a grupo sin experiencia y desconocimiento sobre el campo laboral, haciendo frente a múltiples problemas, que talvez ha ido resolviendo a lo largo de su práctica docente.

Es importante destacar también, que algunos docentes de nuevo ingreso son originarios del lugar donde laboran, y otros, por necesidades del servicio o por disposiciones de las autoridades, se encuentran en zonas diferentes al de su residencia, lo que ocasiona dificultades lingüísticas, porque lo mandan a una comunidad en donde la lengua no es la misma a la que el domina.

Otra cuestión que debe enfrentar el docente a lo largo de su práctica, es la relación que debe formar con los padres y madres de familia, porque son parte importante en la formación y desarrollo del alumno. Es así, como el docente puede recibir un apoyo extra por parte de los padres de familia, como también no recibirlo, según la relación buena o mala que pueda establecer el docente con la comunidad.

Los docentes en su trabajo de enseñar, objetivan su concepción de mundo, produciendo y/o apropiando prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social. De esta forma pueden modificar su vida cotidiana escolar pero sin romper las reglas ya establecidas. Como lo plantea Salgueiro (1998):

Sólo a través de la adquisición de una consciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la continuidad de su trabajo cotidiano escolar, jerarquizando sus diferentes actividades y sintetizándolas en una unidad coherente con su concepción del mundo, (Salgueiro 1998:37).

Los docentes deben comprender su práctica, y ejercerla de la forma más apropiada a su contexto, con la finalidad de sentirse interesados por su trabajo y cumplir las metas que son propuestas por el sistema educativo, para él como docente y para el alumno en general.

¿Cómo es entonces que el docente llega a asimilar y aplicar las nuevas políticas educativas, los nuevos enfoques pedagógicos, sus prácticas docentes en el aula, la y la aplicación de estrategias innovadoras?

4.3 Formación para maestros en el medio indígena

La formación docente es un proceso en constante transformación, determinadas por las políticas educativas. Un supuesto interés del Gobierno Federal sobre la formación de los docentes, fue la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), promovida a partir de 1992 en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En su primera etapa dio lugar a la creación de las Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y el establecimiento de 266 Centros de Maestros, lo que permitió la actualización y la capacitación de los maestros y maestras del subsistema educativo, y la organización de actividades frecuentes del sistema educativo.

Para referirme a la formación docente considero, necesario mencionar el concepto que ofrecen distintos autores, para una mejor comprensión del tema. La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ferry 1997:52), este autor nos plantea que la formación, lleva al sujeto a ser autogestor de su propio aprendizaje, a través de conocer, mejorar y ampliar sus conocimientos, destrezas, habilidades, ingenio y poner a prueba sus sentidos, para el logro de sus objetivos. Lo que le permitirá al docente elaborar, realizar u organizar de manera reflexiva sus actividades, su planeación, estrategias o métodos y los materiales que utilice para la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, tomando en cuenta también, los resultados que obtenga ya sean positivos o negativos de sus actividades, y si en dado caso los resultados llegaran a ser negativos, el docente tiene la responsabilidad de buscar una solución a este problema para mejorar los resultados.

Sin embargo, el docente no debe caer en un papel simplemente de formador, saturando únicamente de información a sus educandos de forma pasiva y sin

propósito, sino que, el docente tanto como sus alumnos deben de estar en un ambiente de interacción y retroalimentación, que ayude a lograr a cumplir y complementar la meta u objetivo que se haya propuesto. Como lo señala Ferry (1997), la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador (Ferry 1997:53).

Según Chehaybar (1996) citado por Lozano (2006), la formación es considerada:

Como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, donde el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se concibe, como en el conductismo, como un ingeniero educativo capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los objetivos (Lozano 2006:69).

Estos autores coinciden en que la formación es un adiestramiento, para efectuar un trabajo de manera perfecta y ordenada, sin la posibilidad de que el docente cometa equivocaciones, siendo capaz de manejar y resolver cualquier situación que se le presente, cumpliendo únicamente con una sola función, el de enseñar.

Sin darse la oportunidad de tomar en cuenta sus experiencias, sus conocimientos previos, sus saberes, ni la de sus alumnos y mucho menos el de la comunidad.

Por el contrario Jordá (2003), concibe a la formación docente como un proceso individual, que implica la reflexión de un sujeto sobre sus representaciones y comportamientos, acerca del desempeño cotidiano de su quehacer profesional (Jordá, 2003:8). Es decir, que el docente de manera personal debe meditar y autoevaluar sus conductas, sus aptitudes, la capacidad y disposición que ejerce en sus actividades diarias al realizar su trabajo, y optar por los conocimientos que haya adquirido durante su formación como docente.

Es un procedimiento que puede llegar a ser permanente o continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares, sino también, la totalidad de la trayectoria de vida

de los sujetos que en ella participan, en tiempos y espacios diferentes en donde se van estableciendo los propios pensamientos, conocimientos y prácticas.

Por otra parte la comisión universitaria mixta Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación - Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (2011), nos plantea que la formación docente, es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas, para el desempeño profesional (ANFHE-CUCEN, 2011:2).

Se considera entonces, que durante el transcurso de ser formado como profesional de la educación, se debe de aprovechar al máximo los conocimientos que se generen, apropiándose de ellos, para posteriormente transmitirlos, por medio de la enseñanza encaminada de manera crítica a los estudiantes, con los que se relacionará, por lo tanto, no significa que todo lo que aprenda el docente logrará aplicarlo a lo largo de su práctica, en ese sentido el maestro o la maestra deberá reflexionar acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, lo que favorecerá a que no afecte demasiado, el constante cambio del sistema educativo.

Asimismo la formación docente, induce a que los alumnos, los mismos maestros, y demás actores involucrados, generen situaciones en las que puedan desarrollar métodos, experiencias y conocimientos, que trasciendan más allá del aula, es decir, que se obtenga la participación en diversos ámbitos, de producción cultural, científica, artística, social, y en sectores sociales vulnerables.

La formación de docentes para el medio indígena, está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que tiene como objetivo ofrecer una educación básica responsable, de calidad y con igualdad para la población indígena, que considere su lengua y su cultura, como conocimientos y elementos importantes para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, docentes y autoridades educativas, y consiga en ellos desarrollar aptitudes, habilidades y valores para lograr un desempeño sobresaliente escolar, laboral y social para la actualidad en la que vivimos.

Resulta algo contradictorio el objetivo que propone la DGEI (1978), en cuestión de considerar la lengua y la cultura de la población indígena, puesto que se observa en las entrevistas realizadas que la mayoría de los docentes, domina una lengua diferente a la que se habla en la comunidad, provocando una diferencia lingüística, como se percibió en el cuestionario, la opinión de la profesora Aurelia López, hablante de la lengua tzeltal:

Pues la verdad aquí como los niños no entienden el español, pues más dialogan en tzotzil, tengo que buscar la manera y mi técnica de comunicarme con ellos, para que puedan aprender, apoyándome de lo que conocen en su comunidad, (López Santis Aurelia 28/10/14).

Talvez las dos lenguas sean de la familia lingüística maya, pero difieren ligeramente una de la otra como, en la forma de hablar y en las palabras usadas.

Aparentemente, para apoyar y mejorar la calidad en el desempeño de los y las docentes en el medio indígena en servicio, la DGEI proporcionaba asesorías, cursos y materiales de actualización, los cuales eran impartidos por Asesores Técnico Pedagógicos, con una duración de tres a seis meses. Según el documento las “Orientaciones para la Asesoría a las Escuelas de Educación Indígena” (2009):

Es conveniente que las y los maestros reciban un apoyo externo, con el propósito de contar con la ayuda sistemática de profesionales (como los asesores técnico pedagógicos) quienes, a manera de colegas e interlocutores cercanos, les brinden ayuda técnica oportuna y pertinente que satisfaga sus necesidades en busca de mejorar sus prácticas educativas, esta necesidad aumenta si hablamos de escuelas de educación indígena, ya que el docente ha de prepararse para responder a estos retos en un contexto multicultural y, en muchas ocasiones, marginal (2009:8,9).

En referencia a esto, se observa que si se reconocía la necesidad y la falta de apoyo a los docentes, que pretendieron solucionar, brindando el apoyo de un Asesor Técnico Pedagógico, supuestamente, capacitado y competente para mejorar la

práctica educativa. Pero, al analizar las opiniones de los docentes, se observó que la realidad fue otra.

4.4 Perfil y funciones de los ATP

El Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), surge en el año de 1998 y para el año 2002 cuenta con *Reglas de Operación*, publicadas en el Diario Oficial de la Federación, con un presupuesto específico para desarrollarse en 24 entidades de la República Mexicana, como lo menciona la SEP (2009:8).

La finalidad de formar el programa y crear la imagen del ATP fue:

Consolidar la educación intercultural bilingüe, elevar las expectativas y el apoyo de los padres y madres en la educación de sus hijos, impulsar el trabajo en equipo de los docentes, para desarrollar los proyectos escolares y la planeación didáctica, y facilitar la formación de los docentes en el propio centro de trabajo (SEP/DGEI 2009:9).

Más allá de lo que plantea la cita retomada, el Asesor Técnico Pedagógico adquirió una función muy importante, porque influía en la actualización y formación de numerosos docentes, que trabajan en zonas del medio indígena. De modo que transmitía la información, sus conocimientos, técnicas o métodos a través de cursos, talleres y asesorías a los maestros y maestras.

Conforme a las opiniones que proporcionaron los docentes entrevistados, los cursos que le fueron impartidos a lo largo de su desempeño profesional, se desarrollaba por medio del método de cascada, recreando un juego de “teléfono descompuesto”, es decir, que a lo largo de una cadena de autoridades educativas, asesores y formadores, se iba distorsionando la información y las indicaciones, que eran impartidas inicialmente por la DGEI, posteriormente se lo compartía la información al Programa Asesor Técnico Pedagógico, quien a su vez lo transmitía a los ATP y finalmente la información llegaba a los docentes, de manera muy distorsionada a la indicación e información original.

Lo que propiciaba a los y a las docentes, la poca relevancia de la información que se obtenía en esos cursos, porque se perdía el sentido a lo que se estaba aprendiendo, y quedaba solo a un nivel de información teórica, que generaba poca credibilidad, ligado a una falta de capacidad, conocimiento o incluso apatía sobre los temas y la profesión misma.

Como lo señaló el profesor Salomón López:

La información que se transmite en esos cursos lo considero malo porque falta capacidad de los que imparten los cursos (López Gómez Salomón 09/11/15).

Y la profesora Susana Sántiz:

Por el momento no estoy asistiendo a cursos porque el ATP y el encargado de la zona quienes deben de ser los que imparten los cursos no se dan el tiempo para hacerlo (Sántiz Gómez Susana 28/10/14)

Coincidieron los maestros y maestras, que los contenidos que ofrecían en los cursos, se queda a un nivel puramente teórico y no se aterrizan a la práctica, por lo que no se tomaban en cuenta los problemas reales, a los que se enfrentaban y aún enfrentan, los docentes en su labor cotidiana, tampoco había una evaluación sistemática sobre la aplicación de los aprendizajes adquiridos.

En cuanto a, si les servía para su desempeño pedagógico, la mayoría comentó que en algunos casos sí, pero que lo adaptaban al contexto en el que se encontraban, y otros opinaron que no, por el corto tiempo que se impartían los cursos, por la información y los temas confusos, como se observó en las opiniones de los docentes entrevistados, que se presentan en seguida:

Sí, porque lo llevamos a la práctica en el aula, claro adecuándolo al medio indígena en que estamos” (Sántiz Gómez Susana 28/10/14)

Si, en eso si aunque no nos den exactamente tal como son los pasos pero de alguna u otra manera logramos un conocimiento por mínimo que sea ya

que hay cosas que nosotros desconocemos de la planeación y a través de los cursos empezamos a conocer (Álvarez Ico Concepción 28/10/14)

Si, aunque es poco, no digo que sea muy relevante lo que nos ha servido (de la Torre Hidalgo Heriberto 28/10/14)

No, porque es poco el tiempo que se dan para comprender mejor las propuestas curriculares” (López Gómez José Antonio 9/11/15)

No, porque hasta ahorita no hay alguien que nos haya enseñado, no hay un curso que nos dé totalmente como se puede realizar y practicar las competencias a veces nos dan cursos pero solo son teorías no te explica cómo se puede partir desde ese trabajo por eso tenemos dudas y no conocemos muy bien al respecto (Sántiz Gómez Martha 28/10/14).

Se nota en los testimonios de los y las docentes, claramente el descuido en el que se encuentra la educación de los niños indígenas, por que se crean políticas educativas en los que no consideran el contexto en el que se desarrollan, ni las condiciones en las que laboran los docentes, incluso no se generan acciones de manera adecuada para capacitarlos, orientarlos e informarles acerca de estos cambios educativos de forma clara y sencilla, que al menos les dé las bases, nociones o conocimiento de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, para poder generar los resultados que se esperan.

Asimismo, en estos cursos se presentaba la carencia de materiales, de tiempo y espacio, así como, la mala organización y la poca duración de dichos cursos, conducía a que los temas o los contenidos fueran deficientes, y no se cumplía con la finalidad del Programa, ni con la función de los ATP.

Por lo tanto el Asesor Técnico Pedagógico, ante estos retos obligatoriamente debía estar muy bien capacitado, para brindar un acompañamiento y apoyo de calidad, a los docentes y a las escuelas que lo requerían.

El documento Bases Generales para la Función Asesora (2009), proponía una percepción que se estimaba del ATP, a un mediano plazo:

El ATP de educación indígena se destaca por ser un profesional de la educación indígena que desarrolla y coordina actividades de asesoría técnico-pedagógica y de acompañamiento, utilizando la lengua indígena y el español, en un ambiente de amplia colaboración con maestros bilingües y con directores escolares de educación básica. Conoce, maneja e incorpora las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) a su práctica asesora. Propicia entre docentes y directores escolares la autorreflexión y la autocrítica de la práctica docente. Brinda sugerencias sobre materiales y métodos que apoyan la práctica docente. Hace seguimiento y evaluación de su práctica asesora en amplia relación con los avances de los maestros que asesora (SEP/DGEI 2009:11).

Con esta visión anhelaba el documento aportar y colaborar, no obstante dependía de la utilidad y el aprovechamiento, que se le proporcionaba por cada uno de los distintos representantes educativos, implicados en el servicio de asesoría a las escuelas de modalidad indígena.

Los encargados que apoyaban, formaban, instruían y capacitaban a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP), era la DGEI junto con el coordinador estatal del Programa de Apoyo Técnico Pedagógico (PATP), quienes supuestamente guiaban con una evaluación y un análisis de su práctica asesora, para estar al tanto de qué dificultades o aspectos observaba el ATP y se buscara las soluciones de manera colectiva.

También propiciaban el intercambio de experiencias de asesoría con las y los docentes de las escuelas, la organización de reuniones o talleres en donde se compartían libremente novedades educativas, testimonios personales y otros materiales.

Sin embargo, la realidad sobre el trabajo que realizaba el ATP en las escuelas de educación indígena, difiere en gran medida de lo anterior debido a múltiples factores como son:

- Las grandes distancias que hay que recorrer para llegar a las escuelas, que en ocasiones requieren de días de trayecto para tener la posibilidad de trabajar de manera directa con la comunidad escolar.

- Con frecuencia no es considerado para su actualización en los diferentes programas y proyectos de educación básica.
- En algunos casos, dada la ambigüedad de criterios de acceso al cargo, es visto con desconfianza por los docentes en servicio debido a su cuestionable nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que tiene sobre la práctica docente y la asesoría.
- Cuenta con escasos referentes teórico-metodológicos, que guíen su trabajo de planeación y aplicación de la práctica asesora.
- En muchos casos hace su planeación de manera personal, sin la presencia y apoyo del coordinador estatal de ATP ni del supervisor escolar.
- Existe una escasa sistematización en los temas de asesoría que trabaja con los docentes, es decir no se lleva un trayecto sistemático de las acciones a desarrollar con los profesores a lo largo del ciclo escolar, ya que no necesariamente se parte de las necesidades o problemáticas a las que se enfrenta el docente en su práctica educativa (Bases Generales para la Función Asesora. 2009:9)

Del mismo modo que los docentes afrontan desafíos en su práctica, se aprecia también, que el ATP se encontraba con una serie de dificultades para realizar su función como asesor, e incluso considero que en algunos casos, se mal interpreto o confundió el trabajo que debía realizar, asignándole únicamente la cuestión administrativa y de control, en donde a menudo sólo se manifestaban los problemas, sin permitirle ofrecer alternativas de solución.

Por la complejidad que se percibió en el oficio del ATP, y de que la responsabilidad no únicamente recayera en él, la función asesora, el documento “Orientaciones para la Asesoría a las Escuelas de Educación Indígena” (2009), menciona la intervención de varios personajes como apoyo externo a los asesores y para atender las necesidades de las escuelas indígenas, y sus funciones principales que son los siguientes:

El ATP como se ya se mencionó anteriormente, era una persona capacitada que asumía las responsabilidades éticas y profesionales que derivaban de su labor, valoraba y evaluaba el trabajo educativo de manera pertinente y pedagógica,

facilitaba el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentaba su vínculo con la comunidad. Observaba el trabajo diario del Tutorado, y le ofrecía sugerencias de retroalimentación en un ambiente de dialogo y respeto, que consideraba pertinentes para mejorar su desempeño al interior del aula. Alentaba al docente, a reconocer sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con el propósito de diagnóstico y por ende tomaba decisiones que favorecían su desarrollo profesional.

El Supervisor Escolar y el Jefe de Zona de Supervisión, estaban comisionados a ofrecer y facilitar al ATP, las mejores condiciones para realizar apropiadamente su asesoría en las escuelas, por ello era importante que el supervisor analizara y aprobara los planes y reportes de asesoría, que no solo lo ayudaría a tener un registro de las actividades realizadas por el ATP, sino a proponer sugerencias para mejorar su trabajo, otro de sus cargos fue identificar aquellas escuelas, que necesitaban más apoyo académico, reforzándolos con la participación más frecuente del ATP.

El Coordinador de ATP, estaba capacitado y era conocedor del contexto indígena, contaba con experiencia de ATP; su principal función fue brindar asesoría y capacitación a los ATP.

Los Responsables Estatales de Educación Indígena (REEI), como subsidiarios del estado, su papel era importante para organizar las diligencias generales del PATP, ya sean educativas o funcionarias; para que se cerciorarían del cumplimiento de los propósitos o fines planteados por el programa, así como, solicitaban y asistían los procesos de formación de estas figuras educativas, para que desarrollaran su labor asesora. Que efectuaba colectivamente con el coordinador de ATP, el seguimiento de desarrollo y evolución laboral de los asesores en el estado.

Las Mesas Técnicas, su cargo residía en contribuir o ayudar, en el procedimiento de formación continua y profesionalización de los ATP; fijaban acuerdos y cooperaban con el Coordinador Estatal para desplegar apoyo y asesoría técnica a las escuelas, participaban en la búsqueda y selección de materiales, apoyara a los

ATP en su trabajo, como también para los y las docentes bilingües que recibían la asesoría. En caso de que se manifestaran dudas o problemas, las mesas técnicas se encargaban de buscar una solución de manera conjunta, con los ATP y las escuelas que lo requerían.

Centros de maestros, era un ambiente o zona que se creó, fuera de la escuela con el que contaba el ATP, para apoyar a los y las docentes indígenas, en su proceso de formación y actualización, con asesorías, se les proveía materiales y apoyo multimedia, así como bibliotecas pertinentes en cuestiones educativas, para las consultas que requerían; además, era un espacio asignado para realizar talleres, cursos, formación a docentes y juntas de trabajo con otros ATP.

Instituciones formadoras de docentes o de educación superior, son instituciones, que también podían interceder brindando sus instalaciones y materiales educativos, para favorecer la actividad asesora, previo acuerdo con las autoridades educativas o la supervisión; y que podían ser una elección de apoyo, para los asesores de educación indígena.

En consecuencia de lo anterior, se le atribuye a los docentes la insuficiencia en los logros educativos, se enjuicia sin antes conocer los múltiples retos con los que lidian los maestros y maestras, así como, la falta de responsabilidad de las distintas autoridades que influyen en las decisiones sobre los temas educativos, citando a Esteve, Franco y Vera (1995):

Los profesores en nuestra sociedad contemporánea se enfrentan a unas circunstancias cambiantes que les obligan a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada, que sin analizar esas circunstancias, considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza (Esteve, Franco y Vera 1995:20,21).

Lo que sugieren estos autores, es a no generalizar, ni criticar y establecer juicios, buscando culpables por la mala calidad educativa, por el contrario se debe de generar apoyos e iniciativas, que orienten los esfuerzos y los recursos, de

autoridades educativas, padres de familia, alumnos y la sociedad en general en soluciones para la mejora educativa.

Por esta razón los y las docentes, insistían en el tema de mejorar y ampliar la actualización y formación para su desarrollo profesional, acorde a esto según la SEP y la DGEI, elaboraron programas y asignaron personal para llevarlas a cabo, sin embargo, en estos documentos como ya es común, no se reconoce la particularidad de las escuelas indígenas y sus necesidades.

Sin embargo hoy en día los ATP, los docentes y demás personal educativo pueden acceder a materiales como “Orientaciones para la asesoría a las escuelas de educación indígena” (2009), “Bases generales para la función asesora” (2009) y la “Antología para el fortalecimiento de las funciones del ATP” (2009), que de acuerdo a la SEP se elaboraron con la finalidad de apoyar, guiar y orientar quien así lo requiera o lo considere.

CAPITULO 5: CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Trabajo de campo

Este quinto y último capítulo, está dirigido a exponer la información obtenida en el proceso del trabajo de campo, que consistió en aplicar cuestionarios a docentes de nivel básico, de la escuela primaria indígena “Presidente Juárez”, y de los cuales se analizan las opiniones y los resultados que surgen a partir de estos instrumentos.

El propósito a seguir fue saber y conocer, el punto de vista del maestro de primaria sobre las políticas educativas, que plantea actualmente la SEP como el enfoque por competencias, si las lleva a cabo en su práctica docente y si es a partir de los cursos de actualización que son informados y actualizados, sobre esta nueva política educativa y los problemas o soluciones que surgen al trabajar por competencias.

Cabe señalar que la institución a la cual se recurrió a desarrollar los instrumentos para la investigación, se localiza en una de las comunidades indígenas, que conforman el municipio de Zinacantan, en el estado de Chiapas, característica esencial para justificar los resultados encontrados.

El ingreso a la escuela no fue difícil, ya que, el director tuvo la mejor disposición de atender y permitir desarrollar el trabajo de campo, con ciertas condiciones pero sin afectar al mismo, esperando contar con resultados favorables por parte de su personal docente.

Pese, a que el director informo a los docentes sobre el trabajo a realizar y de brindar su apoyo, y un pequeño espacio para responder el cuestionario, algunos maestros con los que acudí se negaron a participar, con el argumento de que estaban muy ocupados, y que apenas contaban con el tiempo suficiente para realizar sus actividades, por ello únicamente se contó con la participación de 10 maestros (as).

5.2 Resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la técnica de investigación, el cuestionario y los tres apartados principales que en este se manejaron.

En seguida se exponen los datos generales y los resultados obtenidos de los 10 docentes encuestados.

Datos generales:

Cuadro núm. 2

EDAD	SEXO	LENGUA	NIVEL DE FORMACIÓN	ANTIGÜEDAD EN EL TRABAJO	GRADO QUE ATIENDE
43	F	TSELTAL	LICENCIATURA	22 años	1°
54	F	TSELTAL	BACHILLERATO	24 años	2°
44	F	TSELTAL	LICENCIATURA	20 años	3°
44	M	TZOTZIL	LICENCIATURA	22 años	4°
45	F	TZOTZIL	LICENCIATURA	24 años	5°
46	F	TZOTZIL	LICENCIATURA	29 años	6°
28	F	TSELTAL	LICENCIATURA	5 años	1°
37	M	TSELTAL	LICENCIATURA	12 años	2°
30	F	TSELTAL	LICENCIATURA	6 años	2°
31	M	TSELTAL	LICENCIATURA	8 años	3°

2 Fuente elaboración propia

Conforme a lo que muestra en el cuadro anterior se puede comentar que:

- Seis de los docentes son mayores de 40 años de edad.
- Únicamente cuatro están entre los 30 años.

- La mayoría cuenta con el nivel de formación en licenciatura, y uno solo con bachillerato.
- En su trayectoria académica seis de los diez docentes oscilan entre los 20 y 30 años de servicio.
- Cuatro tienen menos de un año de servicio, como docentes.
- Los diez docentes encuestados hablan dos lenguas indígenas distintas, el tzeltal y el tzotzil.
- La mayoría de los profesores(as) domina una lengua diferente, a la que acostumbran utilizar los alumnos para comunicarse, como lo es el tzotzil.
- Es mayor la cantidad de mujeres maestras, que accedieron a participar en el cuestionario.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, se presentan en porcentajes de acuerdo a la pregunta y a las respuestas brindadas por los docentes, es decir, que si los 10 profesores optaron por la misma respuesta en una pregunta, se habla de un 100% que opina lo mismo, si fueron 8 el 80% si fueron únicamente 3 el 30% y así sucesivamente.

A) BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1.- ¿Conoce el enfoque por competencias?

Si: 9 = 90%

No: 1 = 10%

Lo que significa que la mayoría de los profesores conoce el enfoque por competencias.

2.- ¿Cuál es el proceso o la vía por la que recibió información sobre el enfoque por competencias?

- ❖ El 80% respondieron que fue a través de cursos, el 10% fue por medio del Plan y Programa de estudio 2006 y el otro 10% no contesto.

Lo que lleva a responder, que la información les llega a través de los cursos de actualización.

3.- ¿Considera que las competencias que incluye el Plan de Estudios de nivel primaria, son adecuados para un aprendizaje significativo?

a) bueno: 3 = 30%

b) regular: 6 = 60%

c) malo

No contesto: 1 = 10%

¿Por qué?:

Mencionaron que no lo consideran adecuado, para trabajarlo en una escuela de una zona rural, sin embargo, invita al docente y al alumno a reflexionar, ampliar y a enriquecer sus conocimientos, mediante el desarrollo de sus habilidades, capacidades, aptitudes y valores, permitiendo que el alumno conozca más allá, de lo que únicamente lo rodea y conoce en su comunidad.

4.- ¿Qué resultados ha obtenido o cree que obtendría al trabajar bajo el enfoque por competencias?

a) bueno: 1 = 10%

b) regular: 8 = 80%

c) malo

No contesto: 1 = 10%

¿Por qué?:

- ❖ Como se observa, la mayoría comento que los resultados son regulares, debido a que al llevarlas a la práctica no se logran desarrollar, ya que, el contexto que maneja el Plan y Programa están fuera del ámbito en el que se

encuentran laborando, lo que resulta difícil adecuarlas al contexto en que se encuentran laborando. Está bien, pero falta capacitación para comprenderlo mejor y lograr realizarlo en el salón de clases.

5.- ¿Considera usted, que el enfoque por competencias, es pertinente en la enseñanza y aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas?

Si: 6 = 60%

No: 3 = 30%

No contesto: 1 = 10%

¿Por qué?:

La mayoría de los encuestados menciona, que el desarrollo de dichas competencias en los alumnos fortalece sus conocimientos, mediante la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven. Es pertinente, por el tiempo en el que estamos viviendo, y porque la misma sociedad se ha vuelto más exigente, en cuanto a formación académica, y por lo tanto, es importante que los alumnos sean competentes en cualquier aspecto de su vida. Y más, si permite en los alumnos de las comunidades indígenas valorar y reconocer, la importancia de su cultura que lo hace parte de su identidad personal.

6.- ¿Hay algún tipo de seguimiento o de evaluación de parte de la SEP, después de haber trabajado bajo el enfoque por competencias?

Si:

No: 9 = 90%

No contesto: 1 = 10%

Se observa, que no hay ningún seguimiento ni apoyo posterior, por parte de las autoridades responsables.

B) CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

7.- ¿Actualmente ha recibido cursos de actualización por parte de la SEP?

Si: 1 = 10%

No: 8 = 80%

No contesto: 1 = 10%

¿Por qué?

La actual situación magisterial que se vive en México, impide que el encargado se dé el tiempo e imparta dichos cursos. No ha llegado ninguna circular, para asistir a cursos. También se percibe, que la influencia de intereses políticos y económicos, de una minoría en los movimientos magisteriales, obstaculizan los cursos para la actualización de los maestros y los propósitos de dichos movimientos.

8.- ¿Cuáles son esos cursos?

❖ Cursos de actualización docente

9.- ¿Con qué periodicidad se imparten los cursos de actualización?

❖ Las respuestas de los profesores a esta pregunta coincidieron que los cursos se imparten un día cada mes por cinco horas dependiendo la circular que hayan recibido.

10.- ¿La información que se transmiten en esos cursos la considera?

a) bueno:

b) regular: 3 = 30%

c) malo: 5 = 50%

No contesto: 2 = 20%

¿Por qué?

El tiempo en que se imparten los cursos es muy poco, debido a eso no se logran comprender los temas y las propuestas curriculares que se proponen. También se observa, la falta de experiencia y disposición de quienes imparten los cursos, ya que, exponen sus materiales de manera teórica y lo que nosotros queremos como docentes, es que sean prácticas para que nos sirva de apoyo, y sea más fácil realizarlas de igual manera en las clases.

11.- ¿Por quién o quiénes son impartidos estos cursos de actualización?

- ❖ El 70% de los docentes mencionó, que los encargados de impartir dichos cursos, es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), el 10% nombro al encargado de la zona como responsable de ofrecer los cursos, y el 20% no respondió la pregunta.

Sin embargo, es menos el porcentaje que contesto a esta pregunta.

12.- ¿Considera que le han servido dichos cursos para su desempeño pedagógico?

Si: 4 = 40%

No: 3 = 30%

No contesto: 3 = 30%

¿Por qué?

En ocasiones en los cursos, se comparten las experiencias de cada docente, sobre las dificultades que enfrenta en la enseñanza-aprendizaje del alumno, como también, los métodos y estrategias en los que se apoyan para solucionarlos, lo que ayuda a conocer otras soluciones y complementar la experiencia personal.

C) PRÁCTICA DOCENTE EN EL MEDIO INDÍGENA

13.- ¿En qué métodos se apoya por lo general para obtener un mayor aprendizaje en los alumnos?

- ❖ Variaron las opiniones de los docentes, respecto a los métodos en el que usualmente se apoyan, el 30% menciona el método ecléctico, el 20% el método alfabético, el método onomatopéyico el 30% y el 20% no respondió la pregunta.

¿Por qué?

Me ha ayudado, a obtener buenos resultados en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como a leer y a escribir, mediante la asociación de sonidos con imágenes.

14.- ¿Considera que los métodos, en los que se basa son más flexibles al contexto del alumno, que los que propone la SEP?

Si: 8 = 80%

No:

No contesto: 2 = 20%

¿Por qué?

Se puede ajustar según el ambiente en el que se desenvuelve el alumno, me permite tomar en cuenta los conocimientos previos de los educandos, para desarrollarlos y reforzarlos, y a partir de ello, obtener resultados favorables. Como también, hacer conciencia en los niños y niñas sobre lo importante, que es cuidar su comunidad, sentirse parte de ella y hablar la lengua indígena que los caracteriza. Las respuestas revelan, que no hay análisis ni consenso por parte de los docentes para la elección de un método.

15.- ¿Usted se basa y aplica estrictamente lo estipulado en el Plan de Estudios de Primaria?

Si:

No: 10 = 100%

¿Por qué?

El 100% de los maestros, busca mayor flexibilidad y pertinencia para adecuar los contenidos y realizar los programas de la SEP.

Ya que, no se comprenden los currículos escolares que propone la SEP, por lo tanto, solo me sirve como instrumento de guía. Yo busco mi propia forma de trabajar con los alumnos, y que me brinden resultados. Los procesos para desarrollar los temas que presenta el Plan de estudios, son de manera lineal, es decir, que no son flexibles ante las dificultades que pueda presentar el alumno.

5.3 Análisis de los resultados

En base a los resultados obtenidos, se puede observar las circunstancias en la que se encuentra la escuela primaria “Presidente Juárez”, sobre el impacto y asombro que ocasionan en los docentes los cambios en las políticas educativas, que realiza la SEP. La postura de aceptación o rechazo a estas reformas, por parte de los y las docentes, el medio por el que conocen las nuevas políticas (enfoque por competencias), es a través de los cursos de actualización, por lo que es muy importante como en éstos se les capacita y actualiza a los docentes, para aplicar las políticas.

Por consiguiente, de las opiniones de los maestros y maestras entrevistados, se observa que la mayoría conoce el enfoque por competencias, sin embargo, lo saben de manera muy superficial, es decir, solo de carácter conceptual de modo que se recae en lo mismo, la falta de una capacitación práctica comprensible y precisa, que ayude realmente a entender y resolver las dudas que genera, trabajar bajo el enfoque por competencias. Comentaron que la vía o el proceso, por el cual recibieron información sobre el enfoque por competencias, fue por medio de cursos, la mayor parte coincidió en esa respuesta, y únicamente uno contestó que fue a través del Plan y Programa de estudios 2011, que leyó en que consistían las competencias, y cuales había que desarrollar en sus alumnos.

Lo cual me llevó a preguntarles, de qué manera consideraban las competencias que determinaba el Plan de estudios de nivel primaria, la respuesta que dio la mayoría de los docentes fue regular, comprendido como algo en intermedio, es decir que favorece y no beneficia al mismo tiempo para quienes va dirigido.

Debido a que la información sobre los nuevos enfoques educativos, son impartidos de manera muy superficial y deficiente, ocasiona una improvisada capacitación, lo que provoca que los docentes cuestionen y duden en aplicar estos enfoques, ya que para ellos está dirigida a una población de manera general, y no específicamente a las escuelas de las comunidades indígenas.

No obstante los docentes resaltan, que tiene su lado bueno porque, propone asumir actitudes, aptitudes, valores y a enriquecer saberes, permitiendo que tanto el alumno como el maestro, intercambien experiencias con propósitos.

Sobre los resultados que han obtenido o creen que obtendrían al trabajar bajo el enfoque por competencias, exponen que los logros han sido muy pocos, debido a las dificultades y retos que implica trabajar en una zona rural, con alumnos indígenas, como la falta de recursos, materiales y apoyo por parte de las autoridades educativas. Pese a todo esto, mencionaron haber obtenido resultados favorables, como la socialización y convivencia entre niños y niñas, rompiendo con el estereotipo de género, y que finalmente los alumnos (as), utilicen y valoren lo que les ofrece su comunidad.

En cuanto a si el enfoque por competencias, es pertinente en la enseñanza y aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas, la mayoría de los docentes consideró que si, por el tiempo en el que se está viviendo, donde la sociedad se ha vuelto cada vez más exigente en cuanto a formación académica, para obtener un trabajo, por eso es importante que los alumnos desarrollen sus habilidades y conocimientos, en todo momento y sean competentes, capaces de resolver cualquier dificultad que se les presente, tanto en el aspecto laboral como en el personal.

Asimismo, sobre si hay algún tipo de evaluación por parte de la SEP después de haber trabajado bajo el enfoque por competencias, expresaron que no con una actitud de aflicción, porque para los docentes la responsabilidad con la educación de sus alumnos, no solo debería recaer en ellos, sino también, en las autoridades educativas correspondientes, que en lugar de apoyar y guiar a los maestros y maestras en esta labor, reprueben y critiquen los resultados obtenidos que a veces son poco favorables, sin embargo, cuando los logros son buenos no se les reconoce tal resultado y esmero.

Referente a si actualmente han recibido cursos de actualización, es decir, si habían sido capacitados en ese año, la mayoría respondió que no, por la actual situación educativa en México, y debido a que no ha llegado alguna circular para asistir a cursos. Y relacionan también la falta de cursos, a la influencia de intereses políticos y económicos de una minoría, en los movimientos y organizaciones magisteriales que se desvían de sus propósitos.

Dichos cursos de actualización docente, se imparten un día cada mes por cinco horas, dependiendo de la circular que hayan recibido. Respecto a la claridad y calidad de la información que se transmiten en esos cursos, opinan que es regular, debido al poco tiempo que son impartidos, la falta de conocimiento, de formación y disposición de quienes los imparten, también porque exponen los temas de forma muy teórica al igual que sus materiales, lo que sugieren los y las docentes es que, sean prácticas para que les sirva de modelo, y de apoyo para emplearlo en las clases.

Como ya se había mencionado en apartados anteriores, no solo es necesaria la actualización y capacitación de los docentes, sino también de aquellos que se encargan y tienen la responsabilidad, supuestamente de asesorar y apoyar tanto a los maestros (as) como a las escuelas. De acuerdo a los documentos que elabora la SEP, asegura que implementa recursos y materiales para las autoridades educativas, pero difiere completamente de las opiniones de los docentes y se refleja otra realidad, a la que asegura la misma SEP ya ha resuelto.

Es evidente la falta de atención de las autoridades educativas, en las cuestiones de diseñar cursos con un verdadero propósito, lo que ocasiona al personal docente la falta de preparación, de conocimiento, y de comprensión, de estos cambios en la educación, lo que lleva a los docentes a seguir desarrollando las políticas educativas obsoletas o las que haya adquirido a lo largo de su formación profesional.

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, me llevó a reflexionar y atreverme a comentar, que el hecho de asistir a estos cursos no significa que el docente esté siendo capacitado o actualizado, como se muestra en las opiniones de los docentes. No debe ser visto tampoco, el único lugar donde se pueda recibir actualización, sobre las novedades educativas.

No se descarta la posibilidad de que a pesar de la poca participación, de los docentes y ATP en estos cursos, de alguna manera adquieren técnicas, procesos, ideas o nociones sobre algunos temas, y contenidos que lo apoyarán a resolver dudas durante su práctica.

Entonces sería conveniente continuar creando e impartiendo los cursos, pero con la finalidad de que sean más productivos y provechosos, que logren generar mayor interés en los maestros y maestras, que ofrezcan conocimientos, información y enseñanzas innovadoras y se retomen las experiencias de los docentes, de tal modo que se entienda que los cursos son para su beneficio y no solo de movilidad.

Es por eso que se les cuestiono a los docentes, sobre los métodos en los se apoyan para desarrollar la enseñanza-aprendizaje en sus alumnos, las respuestas de los docentes variaron, algunos mencionaron el método ecléctico, otros el método onomatopéyico fonético y algunos el método alfabético, lo que percibí es que los docentes, se enfocan más en que los niños, asocien y desarrollen de manera simultánea la lectura y la escritura, ya que éstos métodos según ellos, les ha favorecido para el aprendizaje de los alumnos.

Sobre si estos métodos en los que se basan, son más flexibles al contexto del alumno que los que propone la SEP, indudablemente la respuesta de la mayoría fue que sí, puesto que para ellos así como para los estudiantes les ha servido, porque se puede adecuar al ambiente en el que se desarrollan y favorece a realizar

actividades con los recursos que les brinda su comunidad, así como, el espacio para compartir experiencias, elaborar materiales didácticos para que los niños aprendan jugando, al igual que permite tomar en cuenta la lengua indígena que hablan y que resulta un gran apoyo para ambos porque de esa manera se comunican mejor, se refuerza y se valora la cultura, que considero es fundamental para una educación indígena de calidad.

No obstante recordemos que la mayoría de los docentes, que se les aplicó el cuestionario oscilan entre los 30 y 40 años de edad, que llevan 20 o 30 años de servicio laborando en la docencia es decir, que los métodos más comunes o tradicionales en esos años eran los que ahora están empleando, lo que ocasiona que se les dificulte familiarizarse con estos cambios educativos, transformar o cambiar su manera de enseñar no es fácil, porque están acostumbrados al modo en el que ellos fueron educados y formados profesionalmente.

En cuanto a, si se basaban y aplicaban estrictamente lo que planteaba el Plan de Estudios de primaria, la totalidad de los y las docentes reconoció que no, porque para ellos, dicho plan no va dirigido ni está propuesto para los estudiantes de las comunidades indígenas, ya que, en sus contenidos exige materiales, recursos e instrumentos que en un entorno rural, es poco probable conseguir además, de que la escuela no cuenta con suficientes equipos tecnológicos, ni se capacita a los docentes para que sepan utilizarlos.

Asimismo, el lenguaje o la expresión que maneja el Plan de estudios en sus contenidos, no es la adecuada porque, a las profesoras y los profesores se les dificulta comprender los currículos escolares determinados en este documento, por lo que únicamente les sirve como una guía.

Y los procesos para desarrollar los temas que presenta el Plan de estudios, están organizados de manera muy estricta, son de manera lineal, es decir, que no son flexibles, ni plantean soluciones o procesos a seguir ante las dificultades, que pueda presentar el alumno en su enseñanza-aprendizaje, aparte, de que el tiempo no les alcanza para desarrollar todos los temas.

Lo que hace aún más complicada la función del docente, porque, tiene que buscar la manera de que nadie se atrase en las clases y de que todos aprendan.

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios representan la opinión de una minoría pero posiblemente sea la realidad que viven muchos maestros y maestras que laboran en las comunidades indígenas.

Se prueba entonces que el poco esfuerzo, los pocos recursos, y los limitados cursos de actualización, aún no son suficientes para generar algún cambio educativo, lo que tampoco justifica que los docentes no se esfuercen y puedan generarlos, ya sea basándose en el Plan de estudios o en sus propios métodos y estrategias, de manera que se logre una enseñanza-aprendizaje de calidad.

Que tome en cuenta la lengua, las costumbres, los saberes y las experiencias previas que posea cada uno de los alumnos y las alumnas, que fomenten la conservación de sus lenguas indígenas, sin negarse a la posibilidad de conocer otras culturas, otras ideas y adquirir nuevos conocimientos.

Considero que la responsabilidad de reconocer dichas culturas, no solo debe ser valorada por los docentes, sino también, por las autoridades que están a cargo de elaborar libros, materiales, currículos, planes y programas para la educación indígena.

A partir del análisis y reflexión de los datos obtenidos en este trabajo, es posible concluir que se logró formar una imagen más clara de la situación educativa, y específicamente de la educación de los pueblos indígenas.

Si es fundamental propiciar y elevar la calidad educativa, pero de manera eficiente siempre y cuando también se conozca, se valore y se respete la heterogeneidad de nuestro país, puesto que considero que la cultura está relacionada con la educación formal e informal, pues a partir de ella se deberían de forjar algunos contenidos para el plan y programa de estudios.

Como bien sabemos, la actual política educativa aspira a desarrollar el potencial de los estudiantes, bajo el enfoque por competencias mediante el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores, y que mejor manera de realizarlo a partir del contexto, en el que se desenvuelve el alumno y lograr en ellos la facilidad de adaptarse y socializar en otro ambiente.

En base a ello, considero que si se obtuvieron los resultados esperados porque, se conoció que es a través de cursos, por los cuales los docentes adquieren un pequeño conocimiento sobre las actuales políticas educativas y sus cambios. Se observó en la investigación, que los docentes intentan llevarlas a cabo, no precisamente al pie de la letra como lo marca el plan de estudios, pero al menos existe una iniciativa y la voluntad de experimentar y comparar resultados en base al enfoque por competencias.

Sí, los docentes no son asesorados tan frecuentemente e incluso a veces, carecen de estas asesorías, por lo tanto no existe una evaluación como tal, entonces como comprueba la SEP, que si se están cumpliendo los objetivos planteados en el Plan y programa de estudios, referente a desarrollar y crear alumnos competente, si no se, valora la importancia de la actualización y formación de los docente.

Es importante reconocer que existe un grave problema, en cuanto a la educación en nuestro país ya que, estos resultados reflejan las opiniones de un conjunto de docentes, que revela la realidad y la inconsistencia de estos constantes cambios de las políticas educativas, por esa razón es poco visible.

La época en la que estamos viviendo, así, como demanda hacer reajustes en los planes y programas, asimismo, la educación debe ser real y no ideal, es decir, que no depende sólo del deseo sino que responde a un proceso de transformación individual y colectiva, pero es nuestra obligación interesarnos en el tema.

REFLEXIONES FINALES

En este último apartado, propongo de la experiencia que obtuve a lo largo de este trabajo y del análisis de los resultados, algunas sugerencias que se derivaron de las interacciones que tuve con los profesores de la escuela “Presidente Juárez”.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), como ya se mencionó en capítulos anteriores, plantea cambios supuestamente relevantes y significativos para la educación en México. Sin embargo, a raíz del análisis de los resultados obtenidos, considero que dichos cambios, solo se quedan en propuestas como en las políticas educativas, en las reformas o en los planes y programas de estudios, más no son llevados a la práctica, como se hace evidente en la deficiente formación de profesores. Ya que establece una educación general, una educación igual para todos, sin reconocer la diversidad cultural que integra nuestro país.

En relación a los objetivos planteados en este trabajo de investigación, considero que si se cumplieron, porque se conoció, si los docentes aplican o no este enfoque por competencias, los medios por los que se actualizan, lo que opinan sobre este enfoque, así como, los resultados que obtienen al trabajar por competencias, se consideró también como estas políticas educativas, influyen en la práctica de los docentes.

A través de esta investigación pude observar, que los docentes desconocían el enfoque por competencias porque no aplicaban ninguno de sus principios. Su práctica se basaba principalmente, en la reproducción del mismo patrón de como ellos fueron educados, lo que me hizo recordar mi propia educación, en donde el profesor utilizaba la amenaza y el castigo, para mantener la disciplina y que nosotros siguiéramos sus instrucciones.

Observé también, que los profesores se limitaban exclusivamente al uso del libro para dar la clase, no planteaban las actividades de manera creativa y lúdica. El conocimiento que expresaron tener sobre el enfoque por competencias era muy

general, dijeron conocerlo, más cuando se les preguntó más ampliamente sobre el mismo, no expresaron mayor información.

De acuerdo a estos resultados, considero que los profesores deberían ser los principales actores en estos cambios educativos, porque son quienes se mantienen próximos al desarrollo de aprendizaje de los alumnos, a las dificultades que se pueden encontrar en dichos procesos educativos, así como favorecer y garantizar las aportaciones pertinentes para mejorar estas modificaciones educativas que realiza la SEP.

Un aspecto que encuentro contradictorio, es como la SEP habla de la formación y actualización de los docentes, sin embargo al contemplar los resultados del trabajo de campo, se observa que no se cumple eficazmente dicho objetivo.

Por ello, sugiero que se lleven a cabo no muchos cursos de actualización, sino que los encargados de impartirlos, lo hagan de manera más profunda, vinculando la práctica y la teoría, porque siempre se quedan a nivel teórico y no bajan a la realidad, que viven los maestros de comunidades indígenas.

Considero que se debe dejar atrás los incentivos, como motivación para que los maestros asistan, la formación debe implicar mayor responsabilidad en el docente sobre su hacer.

Finalmente lo que se pretendió lograr con este trabajo de investigación, fue compartir la información obtenida sobre la realidad de la educación de la comunidad de Pasté, del municipio de Zinacantan, del estado de Chiapas, y considerar que además, de realizar reformas o modificar los planes y programas cada sexenio presidencial, para logra el avance educativo en el país, debe conocerse el entorno de destino, buscar la pertinencia y formar a los docentes hacia esa problemática.

FUENTES

*ARGUDIN Yolanda (2005) **Educación Basada en competencias: nociones y antecedentes**. México Editorial: Trillas.

*ASOCIACIÓN Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. CONSEJO Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (2011) **Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios**. Ciudad de San Juan Argentina.

*BECERRIL Calderón Sergio René (2001) **Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica**. México: Plaza y Valdés.

*BRÍGIDO Ana Maria (2006) **Sociología de la Educación: temas y perspectivas fundamentales**. Córdoba/Argentina Editorial Brujas.

*CARRETERO Rodríguez Mario (2002) **Constructivismo y Educación**. México Edit. Progreso.

*CÁZARES Aponte Leslie (2011) **Estrategias educativas para fomentar competencias: crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)**. México Editorial: Trillas

*GABRIEL Colque Gregorio (2005) **Etnografía Educativa y matemática en Caracollo**. Bolivia. Plural editores

*GILLES Ferry (1997) **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Paidós.

*HERNANDEZ Rojas Gerardo (2007) **Enfoque Conductista Paradigmas en Psicología de la educación**. México/Buenos Aires/Barcelona Ed. Paidós Educador.

*INEGI 2010. Consultado 15/06/14

http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/wpcontent/uploads/downloads/productosd/ceieg/info_estadistica/PublicacionesCEIEG/Asistencia_escolar_2015-2010.pdf

- *JORDÁ Hernández Jani (2003) **Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas**. SEP, México.
- *J. M. Esteve, S. Franco y J. Vera (1995) **Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona Anthropos; México.
- *LABORE Olivera Carlos E. (2008) **Introducción a la educación Comparada**. 2° ed. San José. C.R: EUNED.
- *LOZANO Andrade José Inés (2006) **Normalistas vs Universitarios o técnicos vs rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales**. México. Plaza y Valdés editores.
- *PARDINAS Felipe (1989) **Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales México**. Editorial: siglo veintiuno.
- *PEREZ Gómez Ángel I.; MARTINEZ Miguel; TEY Amelia; ESSOMBRA Miquel Ángel y GONZALEZ González M. Teresa (2007) **Profesorado y otros profesionales de la educación**. España. Ediciones Octaedro.
- *PERRENOUD Philippe (2002) en **Competencias en Educación Básica: Un cambio hacia la reforma**. SEP (2009) México.
- *PERRENOUD Philippe (2010) **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile Edit. Alejandría.
- *ROCKWELL Elsie (1985) **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**. SEP México.
- *RODRÍGUEZ Gómez Gregorio, GIL Flores Javier y GARCIA Jiménez Eduardo (1996) **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada (España) Ediciones Aljibe.
- *SÁNCHEZ González José Fernando (2009) en **Competencias en Educación Básica: Un cambio hacia la reforma**. SEP, México, D.F.

- *SALGUEIRO Caldeira Ana María (1998) **Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico**. Barcelona, Esp. Octaedro.
- * SANTANA Tovar Alfonso (2001) **El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje**. México 1° ed.
- *S. J. Taylor y R. Bogdan (1987) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona, Buenos Aires, México Ediciones PAIDOS.
- *SEP (1992) **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México.
- *SEP (2001,2006) **Plan Nacional de Desarrollo; Programa Nacional de Educación**. México.
- *SEP (2006) **Plan de estudios de educación primaria 2006**.
- *SEP (2007-2012) **Programa Sectorial de Educación**. México
- *SEP (2009) **Competencias en educación Básica: Un cambio hacia la reforma**. México, D.F.
- *SEP, DGEI (2009) **Orientaciones para la Asesoría a las escuelas de educación indígena, DGEI, SEP México**.
- *SEP, (2009) **Bases Generales para la Función asesora, SEP/DGEI, México**.
- *SEP (2011) **Acuerdo número 592**. México
- *TOBÓN Tobón Sergio (2006) **Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá 2° ed. Ecoe.
- *Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina (2004-2007)**. España.
- *WOLMAN B. (1968) **Teorías y sistemas contemporáneos en psicología**. España. Ed. Martinez Roca.

*YURÉN Camarena María Teresa (1995) **Ética, valores sociales y educación**.
UPN, México.

ANEXOS

Anexo 1.

CUESTIONARIO

El objetivo del presente cuestionario es conocer la perspectiva del profesor(a) de nivel primaria referente a la nueva política educativa que presenta la SEP y la relación de esta con los cursos de actualización.

Instrucciones: De acuerdo a cada una de las preguntas conteste o subraye según su criterio.

Datos Generales

Nombre: _____ Fecha: _____

Lugar de nacimiento: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Lengua: _____

Nivel de formación: _____ Trayectoria académica: _____

Grado que atiende: _____

1.- ¿Conoce el enfoque por competencias?

Si

No

2.- ¿Cuál es el proceso o la vía por la que recibió información sobre el enfoque por competencias?

3.- ¿Considera que las competencias que incluye el Plan de estudios de nivel primaria son adecuados para un aprendizaje significativo?

a) bueno

b) regular

c) malo

¿Por qué?

4.- ¿Qué resultados ha obtenido o cree que obtendría al trabajar bajo el enfoque por competencias?

a) bueno

b) regular

c) malo

¿Por qué?

5.- ¿Considera usted, que el enfoque por competencias, es pertinente en la enseñanza y aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas?

Si ¿Por qué?

No ¿Por qué?

6.- ¿Hay algún tipo de seguimiento o de evaluación de parte de la SEP después de haber trabajado bajo el enfoque por competencias?

Si

No

¿Cuáles?

7.- ¿Actualmente ha recibido cursos de actualización por parte de la SEP?

Si

No ¿por qué?

8.- ¿Cuáles son esos cursos?

9.- ¿Con que periodicidad se imparten los cursos de actualización?

a) días

b) horas

c) semanas

d) meses

¿Cuántos?

10.- ¿La información que se transmiten en esos cursos lo considera?

a) bueno

b) regular

c) malo

¿Por qué?

11.- ¿Por quién o quiénes son impartidos estos cursos de actualización?

12.- ¿Considera que le han servido dichos cursos para su desempeño pedagógico?

Si ¿Por qué?

No ¿Por qué?

13.- ¿En qué métodos por lo general se apoya para obtener un mejor aprendizaje de los alumnos?

¿Por qué?

14.- ¿Considera que los métodos en los que se basa son más flexibles al contexto del alumno que los que propone la SEP?

Si

No

¿Por qué?

15.- ¿Usted se basa y aplica estrictamente lo estipulado en el Plan de Estudios de Primaria?

Si

No

¿Por qué?

Gracias.

Anexo 2. Cuestionario que aplico a estudiantes de distintas universidades el Proyecto Tuning para elaborar y definir las competencias genéricas

PROYECTO ALFA TUNING – AMÉRICA LATINA 2004 - 2006

Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Edad: _____
2. Sexo:
 1. Hombre
 2. Mujer
3. Año en que terminó sus estudios: _____
4. Nombre del título que obtuvo: _____
5. Situación laboral actual:
 1. Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios.
 2. Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios.
 3. Ampliando estudios.
 4. Buscando el primer empleo.
 5. Desocupado, habiendo trabajado antes.
 6. No estoy buscando ni he buscado empleo.
 7. Otro. Especificar, por favor: _____
6. ¿Cómo valora las posibles salidas profesionales de su titulación?
 1. Muy pocas
 2. Pocas
 3. Algunas

- 4. Bastantes
- 5. Muchas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

- la **importancia** que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
- el **nivel** en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad.
- Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Capacidad de comunicación oral y escrita	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	1 2 3 4	1 2 3 4

9. Capacidad de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Capacidad creativa	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Capacidad para tomar decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Capacidad de trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Compromiso con su medio socio-cultural	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4

26. Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Compromiso con la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4
28.	1 2 3 4	1 2 3 4

Por favor a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número
- Ítem número

Muchas gracias por su colaboración¹

¹<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=219&Itemid=248>

Consultado el 15/06/14