



SALVADOR RUIZ LÓPEZ
CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ
DANIEL ALARCÓN NAKAMURA*

El trabajo docente en el salón de clase durante la jornada escolar

Resumen

En las escuelas primarias se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos, cada uno desarrolla su función y resuelve los problemas que se le presentan, poniendo en práctica estilos variados de enseñanza; la manera personal de actuar se va edificando paulatinamente y enriqueciendo a medida que incursionan en procesos de formación y capacitación docente, en el contacto frecuente con la cultura magisterial y lógicamente, cuando ejercen profesionalmente su función a través del tiempo, en contextos diversos y con multitud de sujetos.

Aunque las prácticas de los docentes pueden ser variadas en contenido, seguramente se pueden identificar regularidades en la manera en que desarrollan su acción educativa en la jornada diaria; y precisamente, identificar esas regularidades y describirlas es el propósito de este trabajo. Los análisis aquí presentados

se derivan de un estudio realizado en escuelas primarias de Chihuahua y Juárez, en el estado de Chihuahua, México.

Palabras clave: Práctica docente, estrategias de enseñanza, jornada escolar

Abstract

In primary schools situations occur daily in which teachers strive to promote learning in their students, each one develops its function and solves the problems that are presented by putting into practice various styles of teaching; the personal way of acting is built gradually and enriching as they enter into training and teacher training processes, in frequent contact with the teaching culture and, logically, when they exercise their function professionally over time, in diverse contexts and with a multitude of subjects.

Although the practices of teachers can be varied in content, surely regularities can be

* Profesores investigadores del Centro de Investigación y Docencia



identified in the way they develop their educational action in the daily work; and precisely, identifying those regularities and describing them in detail is the purpose of this work. The analyzes presented here are derived from a study conducted in primary schools of Chihuahua and Juárez, in the state of Chihuahua, Mexico.

Keywords: Teaching practice, educational strategies, school day

Introducción

En el informe *Los docentes en México*, publicado en el 2015 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se afirma repetidamente que los docentes son los agentes educativos más cercanos al proceso de aprendizaje de los alumnos, los responsables de orientarlos para que se cumpla con la exigencia social de alcanzar los propósitos definidos en el proyecto curricular nacional debido a que son quienes “pueden atender de manera diferenciada a los alumnos para procurar la inclusión y la equidad al interior del aula. Son ellos los que tienen en sus manos la posibilidad de crear un clima de trabajo adecuado para el logro educativo” (INEE, 2015, pp. 162-163).

Y efectivamente, en las escuelas primarias se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos, cada uno desarrolla su función y resuelve los problemas que se le presentan poniendo en práctica estilos variados de enseñanza. En su tarea de enseñar, las decisiones que toman y las estrategias didácticas que diseñan y operan, derivan de la influencia de elementos de origen diverso, algunos de índole externo, como es el caso de los enfoques, sugerencias didácticas y disposiciones normativas enunciadas explícitamente en el propio plan de estudios y los modelos de enseñanza

provenientes de la experiencia ajena, algunos rescatados en el recuerdo de viejas formas de enseñanza de sus propios mentores y otros más contruidos y compartidos actualmente por compañeros del mismo gremio magisterial. Y los de índole interno, que corresponden directamente a aquellos saberes y constructos elaborados por ellos a lo largo de su historia personal y profesional a partir de su formación inicial y su experiencia, pues al mismo tiempo que van poniendo en operación la propuesta curricular oficial –compartiendo y enriqueciendo el proyecto educativo en la relación de comunicación directa con alumnos y demás sujetos con quienes interactúan–, también construyen un estilo propio de enseñar.

Considerar que la práctica docente se construye social e históricamente significa entender que la actuación pedagógica de los profesores no proviene únicamente de la mera aplicación cotidiana de “recetas” preestablecidas por la autoridad educativa en el plan curricular y los programas de estudio, por el contrario, la manera personal de actuar se va edificando paulatinamente y enriqueciendo a medida que incursionan en procesos de formación y capacitación docente, en el contacto frecuente con la cultura magisterial y claro está, cuando ejercen profesionalmente su función a través del tiempo, en contextos diversos y con multitud de sujetos.

En la medida en que esta construcción progresa adquiriendo mayor dominio, conocimiento y posicionamiento ético respecto de la función que desempeña, el docente se profesionaliza. Marguerite Altet (2005), citando a Perrenoud (1993) menciona que:

La tendencia que manifiesta la profesionalización es de un proceso que se

agranda “cuando la puesta en práctica de normas preestablecidas cede el lugar a estrategias guiadas por unos objetivos y una ética”. Es el paso del oficio artesanal en el que se aplican determinadas técnicas y normas, hacia la profesión, en la cual se construyen ciertas estrategias a partir de conocimientos racionales, a la vez que se desarrolla la propia autonomía y el dominio de la acción en una situación profesional (p.3).

Pero esta construcción/profesionalización no es solamente un proceso en el que la docencia se perfecciona con la acumulación de conocimientos y experiencias a partir de la interacción cotidiana con otros sujetos, sino que se concreta y se recrea continuamente en el contexto de una institución específica sujeta a lógicas de gestión y organización, lógicas que, aunque representan cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque dichos procesos también quedan enmarcados al interior del contexto institucional. En ese sentido, las instituciones educativas son un elemento adicional que imprime un sello peculiar en la configuración de la práctica particular de cada profesor, por lo que se consideran también como escenarios formadores de docentes, debido a que modelan formas de pensar, percibir y actuar (García-Cabrero y Loredó, 2008).

En conjunto, tanto las variables ajenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que aparecen en el entorno institucional, como las situacionales que se desarrollan al interior del aula, incluyendo las relaciones establecidas entre maestros, alumnos, el conocimiento y el plan curricular, se influyen mutuamente, provocando que el pensamiento sobre aspectos pedagógicos que poseía previamente el profesor, se

actualice constantemente, generando con ello una retroalimentación progresiva hacia niveles orientadores de nuevos diseños y por lo tanto, de prácticas mejor ajustadas al contexto escolar en que se desempeña.

Sin embargo, y sin dejar de considerar esa interrelación entre la práctica docente en el aula y la práctica educativa más general contextualizada en la institución escolar, para fines particulares de este escrito, la atención se centra en la fase en que se concretan las intenciones educativas, enfocándonos exclusivamente en la primera: aquella que se realiza en el interior de las aulas en una relación cara a cara entre sujetos situados en un contexto institucional específico, mediada por los programas de estudio y las estrategias de enseñanza implementadas por el profesor, atendiendo la encomienda social de incidir en los procesos de aprendizaje con sus alumnos.

En ese sentido y siguiendo a De Lella (1999), la práctica docente se aprecia en “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente en la referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” (en García-Cabrero y Loredó, 2008, p. 3). Incluye entonces diversas situaciones que se generan y realizan en el transcurso de la jornada escolar diaria, y que a través del análisis sistemático, permiten perfilar una cierta regularidad en el desarrollo de la tarea docente, asunto especialmente interesante si se realiza en un contexto influido por el contenido de tres reformas para el sector educativo: una que articuló todos los planes y programas de la educación básica bajo el enfoque por competencias (2011), otra de índole administrativo-laboral (2013) y una de tipo curricular difundida oficialmente como Nuevo Modelo Educativo (2016).



Con las experiencias vividas a lo largo de años de implementación de las dos primeras reformas mencionadas, y en particular el Plan de estudios 2011 de educación básica, los profesores han logrado adquirir cierto conocimiento y habilidad respecto de su contenido y efectividad, sin embargo, se entiende que no necesariamente existe una correspondencia directa entre lo que se planea desde las instancias oficiales, con lo que sucede diariamente en las aulas, especialmente si retomamos la idea de que la práctica docente es una construcción influida por diversos factores, nutrida desde diferentes referentes, e histórica, porque cambia y se perfecciona a través del tiempo y los contextos en que se realiza.

Con la intención de describir la manera en que el conocimiento de la orientación curricular oficial y los saberes construidos previamente se concretan en el desarrollo de la práctica docente en algunas escuelas primarias, se documentaron y analizaron procesos que los profesores desarrollan en la interacción con sus alumnos, identificando los tipos de actividad que desarrollan durante la jornada escolar.

Para caracterizar la práctica docente de los profesores, se utilizó material empírico recolectado a través de registros de observación, conseguidos a partir de visitas periódicas a grupos en escuelas de educación primaria en las ciudades de Chihuahua y Juárez; estos registros forman parte del trabajo de campo derivado de un estudio más amplio, de tipo cualitativo y utilizando metodología etnográfica, que pretendía dar cuenta de los escenarios escolares que generaron las reformas recientes en México. El cuerpo de investigadores estuvo conformado por alumnos de dos grupos de la Maestría en Educación e integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Edu-

cación del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, Chih.

Tomando como referente principal el contenido del informe de investigación respectivo, a continuación se presenta la descripción de espacios, acciones, estilos y situaciones en que se apreció cómo se desarrolla la práctica de la enseñanza en profesores de educación primaria.

Desarrollo

Pudiera pensarse que algunos objetos y las condiciones físicas en los salones de clase no son factores relevantes que afectan directamente el desarrollo de la vida escolar, puesto que su naturaleza de carácter físico les imprime un rasgo de objeto no necesariamente imprescindible, porque incluso algunos de ellos solamente ocupan espacio en el aula y rara vez, si no es que nunca, serán utilizados por los sujetos que ahí conviven. Esos objetos se diferencian de otras herramientas habituales que funcionan como instrumentos mediatizadores entre el conocimiento y los alumnos, aquéllos que se utilizan cotidianamente para manipular, consultar, buscar, procesar, proyectar o registrar información y con ello, influir en la construcción de conocimientos. En otra parte de esta posible clasificación estarían los que generan la condición de comodidad o incomodidad porque funcionan como soporte de la estancia de los sujetos en el espacio físico del salón de clases y se pudieran nombrar genéricamente como mobiliario: sillas, mesas, butacas, escritorio, pizarrón, estantes, aparatos para climatizar, dispositivos electrónicos, etc.

Sin embargo, aunque se utilicen de manera frecuente o únicamente estén almacenados en el salón porque ahí hubo espacio disponible, desde los planteamientos más ecológicos de los modelos sustantivos de investigación en

el campo de la enseñanza, a todos ellos se les considera elementos relevantes para analizar la situación didáctica completa, enfatizando su papel como uno de los factores modeladores del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje al influir en los comportamientos de docentes y alumnos, de tal forma que los procesos educativos se pueden entender solamente cuando se estudia integralmente la interrelación entre esta y todas las variables que conforman la compleja estructura del grupo de clase como sistema social situado en un contexto específico, con sus propias particularidades (J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). Desde estos planteamientos, el aula se percibe como

El microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. Este medio se mantiene como algo constante en el tiempo y es bastante semejante de unas situaciones a otras, al estar en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores (Sacristán, 1991, p. 6).

El motivo del presente escrito es precisamente la manera en que se relacionan los sujetos para concretar la propuesta curricular, en ese contexto particular. En este caso, para analizar la vida escolar y la práctica que cotidianamente se desarrolla en la educación primaria, pudieran considerarse por lo menos algunos elementos, entre ellos, uno relacionado con las condiciones materiales en el espacio físico y otros que involucran directamente los tipos de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje, como las estrategias para el trabajo en el aula

y los propósitos de las actividades diseñadas; las instrucciones, la organización del trabajo y el desarrollo del mismo; los materiales utilizados, el ambiente y los procesos humanos que se generan dentro del aula, las situaciones que en mayor o menor medida interrumpen el desarrollo de la clase; la revisión de los productos de la actividad y las situaciones identificadas propiamente como de evaluación.

A partir de aquí se irán describiendo algunos de esos elementos con más detalle, según los hallazgos obtenidos en la investigación señalada antes.

1. El espacio físico del salón de clase

Indudablemente todos los salones de clase tienen características particulares, tanto en tamaño, como en presencia y distribución de ciertos objetos y materiales de apoyo a la enseñanza, el número de alumnos, el equipamiento y las relaciones que se establecen entre los sujetos. Sin embargo, también poseen rasgos comunes que permiten identificar inmediatamente algunos elementos propios del espacio y la cultura escolar contemporánea en un aula característica de las escuelas urbanas de estrato socioeconómico medio, e incluso bajo. En las escuelas rurales o indígenas las características generales pueden mostrar patrones de equipamiento y distribución diferentes.

En el tipo de escuelas primarias aquí consideradas se aprecia la clásica presencia de un docente que tiene a su cargo el aprendizaje de un número más o menos importante de alumnos, regularmente entre 22 y 30. También es común que esos alumnos estén distribuidos, —sentados en mesabancos binarios o en sillas individuales, en equipos o filas—, en el espacio que generalmente queda al frente de uno o va-



rios pizarrones acrílicos, en los que se escribe con marcadores (no con gises como se hacía antaño) o se presentan –pegados con cinta adhesiva–, material didáctico y algunos trabajos relevantes de los alumnos. A un lado del pizarrón generalmente se ubica un escritorio o mesa y una silla que se aprovechan como sitio específico donde el docente ubica sus materiales y objetos personales y también donde puede sentarse a dirigir la clase, revisar tareas, o a descansar.

Igualmente se observan libreros, anaqueles, mesas y repisas en los que se ubican objetos variados y colecciones de libros y materiales relacionados con las asignaturas del plan de estudios, algunos recientes, otros son herencia de programas educativos operados durante anteriores reformas educativas; u otro mobiliario que viene a complementar el ambiente del salón porque sirve para calentar o refrescar el espacio de trabajo, según sea la temporada del año.

Existen además en algunos salones, dispositivos que destacan en la actualidad por la gran relevancia que les ha conferido la propuesta educativa como recursos que pudieran potencializar el aprendizaje de los alumnos; cada vez es más frecuente observar la presencia de aparatos electrónicos, equipos y servicios como las pantallas, el video proyector, las computadoras y la red de internet.

Más allá de los clásicos “útiles escolares” (cuadernos, libros de texto, lápiz y pluma, tijeras, juegos de geometría, pegamento, lápices de colores) que se utilizan invariablemente en todas las escuelas de nivel primaria, los recursos tecnológicos cada vez adquieren mayor relevancia como herramientas altamente funcionales para la obtención, procesamiento y

comunicación de la información, lo que justifica la razón por la que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) les concede un papel tan relevante al apuntar que:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas (2011a, p. 57).

Por lo que uno de los rasgos deseables del perfil de egreso para los alumnos cuando concluyen sus estudios de Educación Básica con los programas de estudio bajo el enfoque del desarrollo de competencias para la vida es que: “i) [el estudiante] aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento” (SEP, 2011a, p. 32). Así mismo, el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señala, entre otros, los siguientes indicadores de desempeño para los profesores en el uso de estas tecnologías:

Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos, (...) herramientas de colaboración y comunicación, (...) herramientas de productividad, (...) las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital (UNESCO, 2008; en SEP, 2011a, pp. 58-59).

No sería de extrañar entonces que tales dispositivos y sus respectivas aplicaciones aparecieran en la escena educativa como herramientas que pudieran impactar positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al potencializar los entornos escolares con la utilización de medios tecnológicos en el acceso a la información local, nacional –e incluso mundial–, y de los procesos de comunicación a través de redes académicas entre los propios alumnos y sus maestros, o con otras comunidades situadas en latitudes diferentes. Desgraciadamente son todavía muy pocas las situaciones documentadas en que se pueda apreciar que se están utilizando con la frecuencia esperada y con un aceptable nivel de dominio en los salones de clase de las escuelas primarias oficiales, por lo que sería difícil identificar el nivel de desempeño de los profesores en los diferentes indicadores que señala la UNESCO para el uso de las tecnologías, excepto en un mínimo de casos en los que se observó que es generalmente el profesor quien manipula, consulta o proyecta y los estudiantes observan, escuchan y en determinados momentos también comentan.

Básicamente el equipo tecnológico utilizado se compone de la computadora y el video proyector, pero, aparentemente, los docentes aún no han incorporado del todo las aportaciones que estos artefactos pudieran acarrear a la educación, por lo que dejan pasar la oportunidad de aprovecharlas activamente con sus alumnos, como en el caso de las escuelas primarias que contando con una conexión a internet, aún no es común que los maestros permitan que sean los alumnos quienes utilicen sus dispositivos móviles para realizar consultas o elaborar y compartir productos escolares a través de las redes o el correo electrónico. Regularmente las ocasiones en que más posibilidades tienen los

alumnos de interactuar con los equipos informáticos son: en su casa cuando realizan trabajos extra clase, o cuando asisten en la propia escuela a las *Aulas de Medios*, que son espacios utilizados tanto para impartir conocimientos básicos de computación, como para indagar y consultar información relacionada con los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Desafortunadamente es común que en las escuelas públicas los aparatos y aplicaciones sean anticuados y sin el mantenimiento adecuado, o que carezcan de conectividad a la red de internet.

De cualquier forma, este tipo de situaciones evidencian claramente que la actividad del docente sigue siendo el ingrediente principal que impulsa la dinámica escolar, sin embargo, habría que aclarar que esto no significa que el estilo de enseñanza asumido sea solamente centrado en sus acciones y en la cátedra unidireccional, como se verá más adelante.

2. La secuencia de actividades para el aprendizaje

Tradicionalmente se ha considerado que el profesor es el portador oficial de los conocimientos impartidos en la escuela, su rol principal se ha identificado con el de transmisor principal del saber ante un auditorio compuesto de alumnos, quienes al escuchar su cátedra y seguir sus indicaciones tendrían la posibilidad de acceder a los fundamentos de la cultura escolar. Actualmente esta percepción necesariamente ha tenido que ser modificada porque ya no es el depositario exclusivo de los productos de la ciencia, la gran cantidad de fuentes multimedia al alcance de la población en general en la era de la información la difunden de manera atractiva y abundante, lo que genera una dinámica que complementa y a veces hasta compite



con la que aporta el profesor en el aula (Salmerón, 2011).

Esta condición genera percepciones y prácticas en las que no se requiere de una persona que solamente distribuya sus saberes a quienes carecen de ellos, pero a pesar de todo, se sigue requiriendo de la presencia del profesor como agente educativo. De ahí la necesidad de re-conceptualizar la formas en que los profesores desarrollan la función de la enseñanza y para ello, en lugar de plantearnos una tipología de estilos de docencia donde se identifiquen prácticas predominantemente tradicionalistas u otras denominadas constructivistas, tendríamos que analizar las acciones que se intercalan en momentos específicos del desarrollo de la estrategia didáctica en cada fase de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, algunas pueden estar más centradas en el profesor e incluso pueden ser totalmente expositivas, dependiendo de los propósitos trazados, la concepción psicopedagógica del profesor, el interés y dedicación de los alumnos, las circunstancias contextuales, u otros; otras en las que el profesor generalmente conduce promoviendo que los alumnos sean los responsables de los procesos de indagación, análisis y construcción: y algunas más que pudieran considerarse como híbridas, compuestas o complementarias, en las que ambos estilos anteriores se entremezclan en diferentes momentos de la clase.

En ese sentido, podemos analizar los diferentes momentos de la práctica docente a partir de identificar los diversos tipos de actividad implementados para promover aprendizajes, esos momentos son: al inicio de la secuencia didáctica, durante el desarrollo del proceso de indagación y elaboración por parte de los alumnos, y al cierre. En resumen: al inicio, durante y al final de la secuencia didáctica aplicada.

a) Al inicio de la clase y de la secuencia didáctica

Generalmente al iniciar la clase aparecen actividades realizadas directamente por el docente porque a través de ellas aprovecha para revisar, organizar y verificar el cumplimiento de algunas tareas. Una primera situación muy característica de la rutina escolar es el tradicional *pase de lista* para mantener registrada la asistencia diaria de los alumnos donde normalmente se acostumbra ir nombrando uno a uno y estos a su vez responden diciendo la palabra “presente” y levantando la mano para que el maestro los ubique espacialmente, de esta manera se aseguran de que el profesor no les “ponga falta” en el registro de asistencia.

Es tan común esta práctica en las escuelas primarias que en la mayoría de los casos revisados, los investigadores ni siquiera consideraron la necesidad de describir la manera en que esta rutina se desarrolla, pues pareciera que con solo consignar en los registros las frases “pasa lista” o “toma lista”, sería suficiente para que cualquier persona que leyera ese registro supiera a qué se refiere y la manera en que esta actividad se desarrolla. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo de la misma manera: en ocasiones los docentes observan a los alumnos mientras éstos se encuentran ocupados en algún trabajo, y con el listado en la mano, van cotejando quiénes se encuentran presentes; en otras, preguntan directamente a los niños para que ellos les informen quién no asistió ese día.

Otra acción bastante habitual en las actividades escolares de inicio de la clase consiste en anotar en el pizarrón y en los cuadernos de los niños los datos del día, mes y año en que se encuentran. Aparentemente esta es una estrategia relacionada con el conocimiento y

utilización del calendario para contribuir en la ubicación temporal del alumno. La manera de cumplir con esta acción tiene por lo menos tres variantes principales: el maestro cuestiona a los alumnos por los datos de la fecha y es él personalmente quien la anota en el pizarrón, los alumnos la copian en su cuaderno; después de acordar los datos de la fecha pasa un alumno y la escribe en el pizarrón y el resto la copia; el maestro cuestiona, acuerdan los datos y son los alumnos quienes la registran en su cuaderno sin necesidad de registrarla en el pizarrón.

Este tipo de actividades consideradas como rutinarias se complementan con una estrategia más que regularmente se ubica en la primera fase de la jornada escolar, nos referimos a la revisión del cumplimiento y contenido de las tareas extra clase que fueron encargadas con anterioridad para contestar preguntas o resolver ejercicios, investigar información respecto de algún tema específico que se tratará en clase posteriormente, construir algún producto o simplemente conseguir el material con el que se elaborarán objetos en la sesión escolar. Para empezar, regularmente verifican si todos cumplieron con la encomienda, para ello se valen de diversas estrategias, entre ellas, es común que pregunten a todo el grupo, de manera general, si trajeron la tarea; después revisan uno por uno pasando por los lugares donde están sentados o formando filas de pie esperando su turno frente al maestro, y finalmente registrando en algún listado a quienes cumplieron y a los que no.

Habría que comentar que el cumplir con las tareas extra clase es considerado como un referente muy importante para los maestros en términos de que es una evidencia de la atención y el apoyo que los padres brindan a sus hijos y a la función que los docentes desarro-

llan en su beneficio. Al mismo tiempo y como una cuestión de disciplina y cumplimiento de compromisos –valores relevantes para la vida escolar–, aprovechan para sancionar y reprender a quienes no realizaron la tarea encargada, lo que se manifiesta explícitamente a través de un regaño, algún sermón y en ocasiones con la exhortación para que esa situación no se repita; adicionalmente también se manifiesta en el registro que lleva el profesor como “control de tareas” y que seguramente influirá en la calificación final del periodo o ciclo escolar.

Para completar la descripción de las acciones emprendidas dentro del salón de clase en esta fase inicial de la jornada diaria, en la que señalábamos es más frecuente encontrar la actividad concentrada predominantemente en la figura del docente, también se identificaron otro tipo de estrategias, mismas que pudiéramos relacionar con los momentos en que los profesores cuestionan para explorar o activar los conocimientos previos de los alumnos e incluso cuando brindan las primeras explicaciones introductorias o generales sobre el objeto de conocimiento a abordar. Algunas de estas estrategias son nombradas por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2007) como preinstruccionales y las definen como:

Estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan... Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. En este grupo podemos incluir también a aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa (p. 144).



En cuanto a la estrategia de activación de conocimientos previos y de esclarecimiento de las intenciones educativas encontramos que es común en las prácticas de los profesores que en esta fase introducen gradualmente a los alumnos en la temática a abordar, a veces describiendo un panorama general para contextualizar, otras utilizando los materiales y el contenido de las tareas extra clase; en ocasiones les cuestionan a través de preguntas detonadoras con palabras o expresiones clave que provocan la evocación de contenidos abordados en otro momento del ciclo escolar y en otras más, aprovechan las experiencias y anécdotas personales, e incluso las dudas que se identificaron en sesiones previas.

Como se pudo apreciar en las prácticas docentes, regularmente sucede en la jornada escolar que inmediatamente después de corroborar que se haya cumplido con la tarea encargada para resolver en sus casas, los docentes pasen ahora a revisar, y en muchos casos a utilizar en clase el contenido de la misma. La diferencia con la simple revisión para cerciorarse del cumplimiento de la tarea y de este momento en que el producto de la actividad extra clase se utiliza, radica en que para el docente cada una de esas opciones cumple propósitos diferentes: mientras que en la primera se trata de motivar en el estudiante algunos hábitos y conocimientos de tipo valoral, en el caso de la segunda opción se pretenden promover competencias más relacionadas con la aplicación de procedimientos (búsqueda, investigación, acopio, organización, etc.) y conceptuales (resolución de ejercicios para retroalimentar, conceptos, datos biográficos e históricos, elementos de teoría, entre otros).

Otra cuestión relevante es que en el momento mismo en que se comienza a revisar el

contenido de la tarea extra clase y se aprovecha la información contenida en ella en situación de interacción entre el profesor que pregunta sobre temas específicos solicitados, y los alumnos que comentan los resultados de su indagación extraescolar, así como en el momento en que se cuestiona y explica introductoriamente el tema, en realidad se está transitando a la siguiente fase de la secuencia didáctica, lo que significa que una buena parte de esta variedad de estrategias presentadas previamente, aunque se identifican incluso con las llamadas preinstruccionales, en realidad se enmarcan en la intersección que se genera entre la etapa de inicio y la de desarrollo: en la de inicio porque aparecen en la primera parte de la jornada y de la secuencia diseñada por el docente, y en la de desarrollo porque ya se empiezan a utilizar como herramientas de información y análisis y como referentes conceptuales para situar al alumno en el contenido a abordar durante esa clase.

b) La fase de desarrollo en la secuencia didáctica

Entender la práctica pedagógica desplegada dentro del aula como una continuidad de acciones emprendidas por maestros y alumnos –donde cada una de ellas tiene un sentido y una temporalidad que no necesariamente se supedita a su propio inicio y cierre, sino que todas son antecedente de otras y todas están vinculadas entre sí en un sistema de enseñanza en que los propósitos específicos (aprendizajes esperados particulares) son parte integral de otros propósitos más generales (estándares curriculares y competencias)–, permite analizar ese tipo de acciones preliminares también en la fase de desarrollo.

La estrategia principal utilizada por los docentes para provocar la evocación de los

conocimientos previos y para involucrar a sus alumnos en la discusión del tema motivo de la clase, es dirigirles preguntas detonadoras con la intención de crear un ambiente en el que responda cualquier alumno, especialmente aquéllos que poseen los referentes conceptuales pertinentes o la experiencia previa respectiva. Simultáneamente o como consecuencia de las respuestas que los profesores reciben a las preguntas que les dirigen, y valorando la presencia de conocimientos previos mínimos necesarios para vincularlos como antecedente al nuevo tema o al siguiente nivel de dificultad, es común también que procedan con explicaciones generales en las que proporcionan la información básica acerca del contenido a abordar.

Aunque la estrategia de dirigir preguntas a los alumnos se ha identificado como recurso frecuente para activar, detonar o evocar recuerdos, e introducir y centrar el tema, debemos reconocer que es muy variada su utilización y múltiples los propósitos por los que los profesores recurren a ella, porque en realidad es el medio por excelencia del que se valen para promover y valorar la participación, el análisis y los aprendizajes en cualquier momento de la jornada, debido a que estas situaciones incitan la curiosidad y estimulan en los sujetos la necesidad de encontrar respuestas ante el conflicto cognitivo que esta estrategia provoca.

En contraste con la estrategia de dirigir preguntas para generar participación activa de los alumnos, en otras ocasiones se identifican situaciones en donde el docente explica a los alumnos los contenidos y éstos aparentemente solo escuchan pasivos, escriben al dictado y posteriormente resuelven ejercicios. Llama en especial la atención porque las prácticas identificadas en esas situaciones parecen asociarse a estilos de docencia que recuerdan los tiempos

de la cátedra centrada principalmente en la exposición del profesor.

Si esos momentos de la clase se analizaran por separado, sin relación con el resto de actividades de la estrategia didáctica y del contexto general en que fueron realizadas, efectivamente pareciera que denotan un estilo de docencia preponderantemente expositivo; sin embargo, al conocer en detalle la secuencia en que se llevan a cabo estos momentos de explicación temática, se puede apreciar que por una parte se deben a que aun cuando predomina la actividad de los profesores, en ocasiones se intercalan preguntas de reflexión y a veces de confirmación para cerciorarse de que los alumnos están entendiendo su exposición. En algunos casos se realizan también ejercicios de demostración en los que participan los propios alumnos, lo que viene a apoyar la idea de que en realidad solamente son momentos específicos en la estrategia general, pues la regularidad en la metodología implementada es la interacción entre ambos.

No cabe duda que Zabala (2000) tenía mucha razón cuando reflexionaba acerca de las variables que habría que considerar cuando se pretende organizar o analizar la práctica que desarrollan los maestros en el salón de clases, y que desde su punto de vista implica delimitar primero cuál sería la unidad mínima de análisis que represente lo que sucede en la práctica desde una visión procesual en la que se consideran estrechamente ligadas la planificación, la realización y la evaluación de la enseñanza:

(...) el orden y las relaciones que se establecen entre diferentes actividades determinan de manera significativa el tipo y las características de la enseñanza. Teniendo en cuenta el valor que adquieren las actividades cuando las colocamos en



una serie o secuencia significativa, hay que ampliar esta unidad elemental e identificar, también, como nueva unidad de análisis, las secuencias de actividades o secuencias didácticas como unidad preferente para el análisis de la práctica, que permitirá el estudio y la valoración bajo una perspectiva procesual (p.16).

En ese sentido, aunque se reconoce que cada una de las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases puede concentrar la mayoría de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sacristán, 1996), pueden ser valoradas de diferente manera y con intención también diversa, de acuerdo con el orden en que se dispongan respecto de las demás. Por ello, el basar el análisis de los diferentes estilos pedagógicos tan solo en el contenido y ejecución de cada actividad por separado conduce a apreciaciones limitadas de la práctica. Lo aconsejable es considerarlas dentro de toda la secuencia didáctica.

Así pues, después de haber tomado lista, revisado tareas, activado los aprendizajes esperados y brindado la explicaciones introductorias del contenido de aprendizaje planeado para ese tema, es el momento de pasar a la fase en la que los alumnos serán los responsables de utilizar lo comprendido a partir de la explicación brindada por el profesor; para ello resuelven ejercicios de aplicación de ese conocimiento, buscan información complementaria y la organizan para presentarla al colectivo o al maestro, o construyen algún producto específico donde se evidencie que se aprendió. En este momento, una condición insoslayable en la estrategia didáctica determinante en la posibilidad de lograr con éxito la tarea emprendida está condicionada por la necesidad de entender los alumnos, y acordar entre todos, lo que se va a hacer, la manera en que se hará, el tiempo

destinado a la tarea, los recursos que se necesitan para hacerlo y dónde conseguirlos, cuál será la organización, quiénes se juntarán con quién, con qué actitud y disciplina hacerlo, entre otros detalles más.

En el arranque de esta etapa regularmente los docentes brindan a los alumnos una serie de consignas e instrucciones precisas acerca de lo que cada uno o en conjunto deberán hacer. Se trata de explicar la manera en que se organizarán para ir realizando la secuencia de pasos y acciones a desarrollar para conseguir los propósitos planteados en esta fase de indagación y construcción personal de información y productos. En este momento se señalan rasgos generales de la actividad como los mencionados anteriormente, pero también se mencionan otros que incluso permiten a los alumnos conocer de antemano los criterios de valor con los cuales será revisado su trabajo, el producto del mismo y su desempeño personal o colectivo.

Habiendo acordado con los alumnos las tareas a desarrollar y ya con las instrucciones debidamente explicadas, los materiales entregados, los tiempos y responsabilidades definidos, por fin se llega el momento en que los alumnos son los principales actores en el desarrollo de la actividad. Se trata de que sean ellos quienes, individualmente o colaborando con otros compañeros, se enfrenten a situaciones en las que interactúen directamente con el objeto de estudio elegido, en otras palabras, que interactúen con el contenido de aprendizaje específico que el docente ha seleccionado del programa curricular y planificado especialmente para esa sesión escolar.

En las prácticas documentadas aparecieron una buena cantidad de evidencias de trabajo docente que pudiera decirse coinciden con las

recomendaciones pedagógicas establecidas en el Plan de estudios 2011, en ellas se nota que, en sintonía con la concepción constructivista del aprendizaje, los maestros procuran generar condiciones en las que los alumnos sean quienes realicen directamente la actividad y construyan sus propios conocimientos, pero son ellos, los docentes, quienes intervienen siempre y decisivamente en establecer los escenarios y las situaciones para que dicho proceso se realice, a través de:

Generar los ambientes propicios

Generar los espacios y ambientes propicios para que se dé el aprendizaje no es cosa sencilla. Implica sacar el mayor provecho de la situación didáctica al lograr un cierto grado de sintonía entre el uso de los espacios y los objetos físicos (instalaciones, mobiliario, equipamiento y materiales); con los intereses, los conocimientos, las habilidades y los estados de ánimo de los sujetos. Lograr que los alumnos comprendan las instrucciones y se pongan a trabajar en la tarea es en sí mismo complejo, y si a ello se le agrega que se requiere establecer las relaciones humanas adecuadas con orden, respeto y disciplina para poder organizarse y operar, y al mismo tiempo para no entorpecer la tarea que otros están desarrollando, todavía es más complicado. Habría que añadir aún más ingredientes que también son necesarios en el establecimiento de espacios agradables para la convivencia y al mismo tiempo de ambientes propicios para el aprendizaje, ellos son: lograr que los alumnos mantengan el interés y la disposición hacia el trabajo, que se comprometan y trabajen en colaboración con otros miembros del grupo, que utilicen adecuadamente los materiales requeridos, que administren los tiempos destinados para cada fase en la realización de las actividades, que atiendan las expli-

caciones y sugerencias, que mantengan limpio, ordenado y seguro el espacio de trabajo, entre muchos más.

Como se puede ver, son una gran variedad de condiciones asociadas al ambiente las que en dado caso permiten u obstaculizan los procesos de aprendizaje en la escuela, y los maestros –los agentes responsables de organizarlas– implementan estrategias diversas para que con los recursos disponibles se aproveche el tiempo escolar de la mejor manera.

Las expresiones verbales más frecuentes en la cotidianidad escolar, destinadas a la búsqueda de los ambientes propicios para el aprendizaje son las asociadas con cuestiones de orden, disciplina, respeto a los demás y de atención a las explicaciones; pero también aparecen otras en las que bromean con los alumnos o reconocen y exaltan el buen desempeño, tratando de hacer más agradable y llevadera la jornada escolar. Al mismo tiempo, las exhortaciones para promover la participación y para que se involucren en las tareas designadas son otra constante.

Apoyar el desarrollo de la actividad individual y de equipos

Pudiera pensarse que debido a que los alumnos se encuentran ocupados desarrollando la tarea mediante el seguimiento de las instrucciones que les brindó el profesor, éste pudiera ser un momento en el que su nivel de actividad disminuye y hasta sería posible que se tomara un descanso, pero por el contrario, para la mayor parte de ellos no es así, puesto que su responsabilidad y compromiso demanda ahora otro tipo de atención y la implementación de otro tipo de estrategias encaminadas a apoyar a los alumnos en el desarrollo del trabajo. Para empezar es frecuente observarlos acercándose



a los equipos, o con algunos alumnos en lo individual, para no perder de vista las acciones que ponen en juego al realizar la actividad, de esa manera constantemente están monitoreando y valorando si comprendieron o requieren de apoyo adicional.

De ser necesario, para ayudar a resolver dudas, el maestro brinda indicaciones y explicaciones complementarias a sus alumnos o les proporciona materiales y ejemplos de cómo hacerlo; incluso en ocasiones también les auxilia a resolver ejercicios, buscar información o a construir los productos requeridos.

Preparar la siguiente actividad, revisar trabajos y atender otros asuntos

Otra forma de actividad docente que desarrollan durante el tiempo en que los alumnos se encuentran ocupados resolviendo las actividades encargadas, aparece cuando aprovechan esos minutos para revisar el avance o resultados de otras tareas previas; también cuando preparan los escenarios para la siguiente fase de la secuencia didáctica, o cuando se ocupan de atender otros pendientes a veces ajenos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, generalmente relacionados con situaciones de la organización y la gestión escolar, e incluso algunos de índole personal.

Esa gran cantidad de actividades que desarrollan simultáneamente evidencia claramente que el trabajo docente no solamente se circunscribe al salón de clases y a las tareas de la enseñanza, sino que, aunque aquéllas son las funciones fundamentales del ser docente, la instrumentación de estas otras es sumamente relevante para las escuelas, porque el efectuarlas puede propiciar mejores condiciones organizativas y de gestión de recursos para que alumnos y maestros puedan interactuar mejor con el conocimiento.

De tal manera que el día a día del trabajo de los docentes abarca una complicada red de actividades que en ocasiones supera en cantidad a la función pedagógica, pero que sin ellas, tal vez se dificultaría aún más la tarea de enseñar.

Al respecto, Citlali Aguilar (en Ornelas, 2016), elaboró todo un listado de tareas escolares que son diferentes a la de enseñar, pero que en la cotidianidad de la escuela posibilitan la gestión de los aprendizajes, ella las denominó “de extra enseñanza”.

Finalmente, como resultado de las explicaciones y de seguir las instrucciones brindadas por los maestros, los alumnos consiguen arribar a un momento en que han resuelto los ejercicios de aplicación o elaborado objetos u otros productos en los que se conjugaron conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

La siguiente fase en la secuencia didáctica utilizada regularmente por los profesores en la jornada escolar busca la recuperación de los resultados generados durante ese proceso de interacción directa entre los alumnos y esa parte del objeto de estudio en particular, para ello, implementan también otra variedad de estrategias.

c) Evaluación de procesos, productos de la actividad y aprendizajes conseguidos

Un concepto bastante amplio sobre la evaluación considera toda situación en que los profesores valoran los contextos, las participaciones de los alumnos, sus desempeños en la elaboración de productos y también cuando evalúan el alcance de los aprendizajes construidos. El plan de estudios 2011, en sintonía con el enfoque de la propuesta curricular, define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener eviden-

cias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 22) y recomienda a los maestros que, además de la evaluación sumativa, implementen el uso constante de la evaluación formativa.

De acuerdo Arzola [coord.], Alarcón, Armendáriz, Cano, Fuentes y otros (2015), respecto de los fines de la evaluación, en algunos casos se evalúa para cumplir con las fechas y disposiciones administrativas de rendir informes de resultados; en otras, por el interés profesional de obtener evidencias respecto de avances en el aprendizaje que permitan atender directamente las necesidades de los alumnos; y en otras más, como práctica formativa en la cultura de la evaluación ejercitando la autoevaluación y la coevaluación.

Como es sabido, se consideran tres momentos generales de evaluación: inicial, de proceso y final, que de acuerdo con algunos investigadores coinciden perfectamente con las denominadas diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, para algunos de ellos la evaluación diagnóstica, que por lo regular se identifica con la que se aplica al inicio del ciclo escolar, puede ser considerada como una parte de la evaluación formativa porque su propósito es indagar los aprendizajes que inicialmente presentan los alumnos para tomarlos como base de la intervención docente (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, en SEP, 2012). Para el caso de los análisis que aquí se presentan, interesa esa concepción de la evaluación diagnóstica cuando se utiliza al inicio de una situación o secuencia didáctica porque en ese sentido efectivamente se puede considerar como parte de la evaluación formativa.

A propósito del enfoque formativo de la evaluación –cuyo propósito central es contribuir a la mejora del aprendizaje–, en el primer cuadernillo de la serie Herramientas para la evaluación en educación básica, publicado por la SEP en 2012 como apoyo conceptual para los docentes, se afirma que:

Regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos... [y] favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (p.23).

Para el caso de las acciones docentes identificadas con los diferentes momentos en que los profesores obtienen evidencias y aplican juicios de valor para comprobar que los alumnos están accediendo a los conocimientos señalados por los programas de estudio –y con ello, que están aprendiendo–, interesa enfatizar la presencia de por lo menos cuatro tipos de situaciones principales: a) Uno, en el que los maestros evalúan constantemente las condiciones del ambiente en el aula y con base en el producto de esa valoración, introducen los cambios pertinentes para que los sujetos presentes puedan interactuar de la mejor manera entre ellos y los contenidos temáticos planificados; b) otro que se presenta cuando los profesores supervisan el desarrollo de las actividades propuestas durante la presentación, explicación y construcción de productos/resolución de ejercicios; c) uno más cuando los alumnos han concluido la tarea



encomendada y proceden a revisarla y a brindar retroalimentación y d) al que propiamente se le da el calificativo explícito de evaluación y sirve para recabar evidencias “objetivas” que orienten la toma de decisiones relacionadas con la asignación de calificaciones.

En todos los tipos de situaciones mencionados se pueden identificar momentos en que, de una u otra forma, los docentes hacen uso de la evaluación formativa porque centran su atención en la incidencia de factores que intervienen como condicionantes en el desarrollo de los procesos seguidos por alumnos en la adquisición de los aprendizajes a través de valorar sus respuestas y desempeños, además de analizar su propia actuación y efectividad de las estrategias didácticas implementadas, para, sobre la marcha, tomar nuevas decisiones y desplegar acciones correctivas o complementarias que permitan sacar el mayor provecho de cada situación. Por lo que es posible identificar su implementación en cualquier momento de la jornada escolar: al inicio, al ingresar al salón, organizarse y realizar las primeras actividades; en el desarrollo de la clase durante las explicaciones, exposiciones, discusión de temas y realización de ejercicios; y al cierre, ya sea en la revisión de productos o durante la implementación de situaciones explícitas de evaluación.

De tal forma que se puede considerar que cualesquier decisión que toman los docentes se deriva de actos conscientes (y a veces no tan conscientes) a partir de poner en práctica la evaluación formativa, ya sea para iniciar con tal o cual actividad, elegir el tipo de vocabulario a utilizar, disponer espacialmente el mobiliario y organizar el trabajo en pequeños grupos o individualmente, decidir qué actividades poner en cada momento, por cuánto tiempo, bajo qué consignas y a quién juntar con quién; disponer

qué materiales utilizar, cuándo y para qué; asumir cuándo es necesario volver a explicar, en qué enfatizar, sobre qué retroalimentar; decidir a quién llamar la atención, castigar o reconocer sus logros y cuándo y cómo hacerlo; qué evaluar, cuándo y con qué criterios e instrumentos; entre muchísimas cosas más. Se componen además de aquellos actos en los que el profesor se cerciora de que los alumnos hayan comprendido las instrucciones brindadas de manera general para que todos ellos, algún equipo o de manera individual, puedan desarrollar las consignas que les dio y de esa manera cumplir con una cierta actividad o la elaboración de algún producto, y en caso necesario, brindar nuevas orientaciones o explicaciones, animarles para que continúen y resuelvan o incluso, amonestar por la falta de interés o disposición para realizarla.

De manera genérica este tipo de valoraciones pudiera denominarse como “de monitoreo” porque la base de las decisiones de los docentes dependen estrictamente de apreciaciones personales conseguidas a partir de establecer la relación entre lo que se tiene que hacer para lograr tal cosa y lo que realmente se está haciendo y logrando, y el resultado de esa relación solamente se puede alcanzar a través de estar observando y valorando constantemente los recursos de que se dispone y la forma en que se está operando con ellos. Como consecuencia del producto de estos juicios se toman decisiones para ajustar la relación entre todos los factores considerados y se generan acciones para compensar las posibles carencias o dificultades.

Por otra parte, el tipo de situaciones de valoración agrupadas en c) cuando los alumnos han concluido la tarea encomendada, se identifica en especial con los momentos de la jornada en que ambos sujetos (docente y alumnos)

ponen en marcha estrategias que corresponden a la fase de cierre. Se incluyen situaciones en que los profesores dedican tiempo especial para la revisión del producto elaborado cuando los alumnos han concluido la actividad y pudiera incluirse también la revisión de las tareas extraescolares. En este momento se aprovecha para cerciorarse de que hayan cumplido con la tarea, que la hayan realizado de la mejor manera posible en concordancia con las indicaciones que se les dieron, y fundamentalmente, para revisar el contenido de la misma en el sentido de los posibles conocimientos adquiridos derivados del propósito que motivó el diseño y ejecución de ese trabajo.

En este momento del desarrollo de la estrategia didáctica aparecen una gran cantidad de acciones promovidas por los profesores y todas ellas forman parte o se derivan de un momento de evaluación en el que pareciera que con solo revisar si se hizo o no la actividad y si se realizó adecuadamente fuera suficiente, pero por el contrario, ese momento es uno de los más importantes en la estrategia didáctica pues precisamente es el detonante que al corroborar los logros alcanzados y el acercamiento a los aprendizajes esperados por los alumnos, permite diseñar, e incluso brindar al mismo tiempo, la retroalimentación requerida, convirtiéndose así en una de las más intensas situaciones de enseñanza y de aprendizaje, donde el docente, los alumnos y el conocimiento interactúan ampliamente y el producto de esta interacción deriva en los aprendizajes esperados.

Otro tipo de situaciones está caracterizado por los momentos en que los profesores llevan a cabo acciones relacionadas con la aplicación de exámenes y otras prácticas en las que utilizan diversas estrategias y herramientas de eva-

luación con sus alumnos, a lo que propiamente se le identifica con el calificativo de evaluación (agrupadas en el inciso “d” de la tipología señalada más atrás) y que llevan como propósito disponer de evidencias para la toma de decisiones.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones que permitan mejorar los desempeños de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje (SEP, 2012, p.23).

Respecto de los exámenes diseñados por los profesores o por instancias locales, e incluso nacionales, se puede decir que son una herramienta presente en la escena escolar desde hace ya bastante tiempo y que han sido utilizados por la escuela esencialmente para dar cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes. Por tradición se asocia el examen de conocimientos –parcial, mensual, semestral, final del curso; por tema, proyecto, módulo, o bloque–, con la asignación de una cierta nota o calificación numérica, misma que termina por ser considerada como la síntesis de las apreciaciones de quien interviene aplicando, estimando, opinando o revisando criterios y porcentajes, a través de promediar precisamente el resultado obtenido en el examen con otras apreciaciones más subjetivas acerca del desempeño del alumno.

Llama la atención otra variante en el uso del examen porque al mismo tiempo en que el docente pretende llevar a cabo una evaluación donde se indagan los conocimientos de sus alumnos, se aprovecha también para brindarles una experiencia formativa de autoevaluación a través de una estrategia en la que primero



permite que cada uno vaya respondiendo a las preguntas, según sus apreciaciones, eligiendo la respuesta que les parezca adecuada, para luego él mismo dar a conocer la respuesta correcta. Lo interesante es que son los propios alumnos quienes revisan los aciertos, analizan los desaciertos y a la vez se convierte en una situación de retroalimentación y de aprendizaje.

En otras ocasiones, también son los alumnos quienes participan proponiendo los aspectos que se evaluarán en los productos a construir, sin embargo, habría que aclarar que este tipo de situaciones de evaluación no son frecuentes en las prácticas, solamente donde los maestros, además del examen, utiliza otros medios y generan prácticas de evaluación diferentes. Por ejemplo, cuando se practica una estrategia en la que sus alumnos se evalúan entre sí (coevaluación), emitiendo opiniones e incluso calificando numéricamente el trabajo y el desempeño de sus compañeros en situaciones en que el producto conseguido por los equipos de trabajo se expone ante todo el grupo. Este sistema de evaluación se aprecia como práctica que, además de permitir valorar los productos alcanzados, permite también incorporar a los alumnos en una cultura de la evaluación de manera participativa, respetuosa y democrática.

Podría entonces pensarse que prácticas con esas características corresponden a estilos de docencia muy personales, seguramente derivadas de sus concepciones psicopedagógicas y las intenciones de concretar las sugerencias didácticas obtenidas a partir de sus conocimientos teóricos y entendimiento de los propósitos indicados en el plan curricular.

Por otra parte, la actitud de los alumnos hacia la coevaluación se va construyendo gracias al ejercicio cotidiano conducido por los

maestros y luego se va naturalizando tras los procesos seguidos a través de aprovechar los momentos en que se revisan los productos de la actividad de todos o solamente de algunos, de manera individual o en equipos, al socializar ante el resto del grupo tanto lo producido como la experiencia vivida. Una parte decisiva en la aplicación de esa estrategia se encuentra en la etapa previa a la presentación en donde los profesores acuerdan con sus alumnos los criterios para evaluar tanto el producto como la manera en que lo presentan, al igual que el contenido y los elementos que debería contener; posteriormente lo llevan a la práctica respetando el desempeño de los demás y aprovechando las reflexiones que sobre la marcha se van presentando.

Adicionalmente, se podría hablar de un quinto tipo de situaciones de evaluación referida a los momentos en que el docente analiza la efectividad de la estrategia didáctica utilizada y su propio desempeño como animador de procesos cognitivos, para ello requiere aplicar la autocrítica sobre su actuación en términos de la eficacia del plan de trabajo construido y desarrollado, y la pertinencia y calidad de su intervención para animar, conducir, explicar, compartir y evaluar.

Algunas reflexiones

La práctica docente que desarrollan los profesores durante la jornada escolar es sumamente intensa y sujeta a una inmediatez regida por gran cantidad de actividades y situaciones en las que requieren tomar decisiones lo más pertinentemente posible de acuerdo con las necesidades sentidas. La gran variedad de responsabilidades a que se encuentra sometida su práctica les exige participar en tareas que superan por mucho el ámbito de los procesos

de enseñanza en el aula y se extienden a todo el escenario escolar, e incluso en tareas como la construcción del plan de clase, la revisión de instrumentos de evaluación y asignación de calificaciones, la relación con los padres de familia y en la participación en procesos de actualización docente. Su responsabilidad y dedicación trasciende además el espacio y los tiempos escolares.

Debido a esta condición de intensidad e inmediatez es sumamente difícil que los docentes dispongan de tiempos específicos en los que puedan detenerse y reflexionar sistemáticamente sobre la efectividad de las estrategias didácticas implementadas, aun así, y por la necesidad de resolver al momento, no se puede negar que permanentemente evalúan situaciones y avances y toman decisiones para resolver problemáticas y diseñar la siguiente estrategia didáctica a aplicar.

Además, con la consigna oficial de la aplicación del Plan y los programas de estudio, es obligación de los docentes planear, desarrollar y evaluar los aprendizajes en concordancia con las sugerencias didácticas y el enfoque definido en los principios pedagógicos que ahí se consignan, razón por la cual se pudiera esperar que las prácticas docentes efectuadas se corresponden con tal orientación, sin embargo, es difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento cabal de la orientación psicopedagógica sugerida en ella, en todo caso se aprecia la coexistencia de esos elementos con otros que han aparecido en las prácticas de los maestros a través de por lo menos las últimas décadas.

Aun así, y tomando como referente por lo menos la manera en que la generalidad interactúan con sus alumnos, y sin considerar la

especificidad de los contenidos que abordan, se puede afirmar que en las estrategias y actividades desarrolladas por los profesores en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, se aprecian acercamientos a las recomendaciones pedagógicas declaradas en la propuesta curricular.

Por otra parte, la diferenciación en los estilos de docencia al conducir los aprendizajes, en cuanto si se pudieran identificar como más tradicionalistas o constructivistas, en realidad la manera en que se manifiestan depende más del propósito y la etapa de desarrollo en que se ubica la actividad dentro de la estrategia didáctica y la secuencia de tareas diseñadas para la jornada escolar, pues se nota que generalmente se intercalan momentos en que el profesor aparece como la figura central en esa etapa (especialmente cuando presenta los temas, brinda explicaciones generales o cuando da instrucciones), y en el alumno cuando son ellos mismos (en equipo, de manera grupal o individual) quienes reflexionan, comentan, resuelven algún ejercicio o construyen productos. O en ambos, cuando interactúan acordando tareas y compromisos, cuando resuelven ejemplos de manera grupal siguiendo indicaciones y utilizando preguntas dirigidas, cuando los alumnos comunican sus dudas y el maestro interviene para despejarlas, y en los momentos de análisis y revisión de productos construidos a través de cuestionamientos y respuestas, explicaciones, justificaciones, revisión argumentada (colectiva o individualizada docente/alumno) de ejercicios y productos relativos al tema.

Así mismo, en la práctica de la evaluación de los aprendizajes se perciben rasgos de la incorporación del enfoque formativo aunque, al igual que sucede con las situaciones didácticas aplicadas, aparentemente no siempre son cons-



cientes ni dominan los fundamentos psicopedagógicos del plan de estudios vigente, pero en su práctica se percibe que han asimilado parte del discurso oficial y la presencia de estrategias didácticas propias y de otros colegas, que fueron construidas recientemente en el marco de la actual reforma o adquiridas a través del tiempo y que hoy, con algunos ajustes, se adaptan y utilizan en sintonía con la actual propuesta.

De acuerdo con los resultados encontrados, surge un concepto de evaluación que se aprecia como muy relevante porque no solamente centra la atención en los procesos y productos de la actividad cognitiva de los alumnos, sino que incorpora también toda la diversidad de juicios que el profesorado elabora al discernir y disponer de una manera específica los escenarios posibles, la multiplicidad de recursos, las estrategias y los demás elementos que contextualizan y soportan cada situación de aprendizaje en cualquiera de los momentos en que se lleva a cabo la actividad (al inicio, durante el desarrollo o al final), de tal forma que se puede afirmar que los docentes evalúan todo y en todo momento no solo porque les corresponde hacerlo, sino porque la evaluación es una cuestión vital en la práctica pedagógica.

Necesitan forzosamente evaluar todo: las tareas, los productos, las actitudes, las relaciones entre los sujetos, las condiciones ambientales y materiales, el esfuerzo, el interés y la dedicación, los conocimientos previos, los construidos y los que se les dificultan; en todo momento: al inicio como diagnóstico, continuamente para retroalimentar y ajustar la estrategia didáctica, y al final de periodo y ciclo escolar para emitir juicios de valor y calificaciones; a todos: a cada uno de sus alumnos para conocerlos afectiva y cognitivamente con la intención de apoyarles

en sus aprendizajes y en su formación como seres humanos y sociales; al ambiente escolar y los otros sujetos con quienes interactúa; y su propio desempeño respecto del funcionamiento de la estrategia implementada y el impacto logrado en los aprendizajes de sus alumnos, su actitud y el cumplimiento de su función como trabajador de la educación en el marco de pertenencia a una institución escolar.

Como se puede apreciar, los maestros convierten toda situación de aprendizaje o de revisión y cumplimiento de tareas en una situación de evaluación y, a su vez, cada situación de evaluación se aprovecha para generar una retroalimentación y aprendizaje, pues es común que cuando piden a sus alumnos que presenten el producto elaborado, por lo menos revisen que lo hayan concluido o que hayan alcanzado un nivel de avance satisfactorio; que esté bien hecho, limpio, con ortografía adecuada; que mantengan una disciplina aceptable; que lo hayan realizado en colaboración con los otros participantes, y lógicamente, que les haya dejado el aprendizaje que se esperaba. Al mismo tiempo que están revisando, aprovechan para brindar explicaciones complementarias o para centrar la atención en el aspecto que interesa de acuerdo con el propósito de la actividad; para dar nuevas instrucciones; elogiar, premiar, amonestar, intimidar, regañar y castigar; brindar ejemplos, generar discusiones sobre el tema, entregar otros apoyos y proponer nuevas actividades complementarias de acuerdo con el nivel de éxito estimado. Regularmente pasa lo mismo cuando aplican un examen o “califican” un producto final.

Ante este panorama, se puede afirmar que los profesores asumen el rol que les corresponde como responsables de desarrollar y evaluar

la enseñanza para promover los aprendizajes indicados en el plan y los programas de estudios, esforzándose día a día por mejorar su práctica, pero limitados e intimidados por un entorno institucional, social y económico tan demandante que, aunque dice pretender apoyar su función, no siempre cumple con esa expectativa porque por el contrario, debido al nivel de exigencia hacia la profesión docente, les genera elevados niveles de angustia y decepción que de alguna forma incide en su formación continua y su rendimiento como promotores de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- ALTET, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. L.Paquay, M.Altet, É. Charlier, P. Perrenoud (Coords). Pp. 33-48. Fondo de Cultura Económica. México.
- ARZOLA F. D. (coord.); Alarcón N. D., Armendáriz P. H., Cano M.I., Fuentes R. R., Gaytán D. C., González O. A., Gutiérrez R. M., Loya O. C. y Ruiz L. S. (2015). *Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas*. Informe de investigación, Centro de Investigación y Docencia.
- BARRERO R. F. y Mejía V. B. (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*. Acta Colombiana de Psicología (14), 87-96. Universidad Católica de Colombia.
- DÍAZ BARRIGA A. F. y Hernández R. G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. Mc Graw Hill Interamericana Editores, México.
- FIERRO, C. y Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. En Análisis de la práctica docente 2008, antología del Centro de Investigación y Docencia. Pp. 17-42.
- GARCÍA B. K. (2011). *Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la reforma 2009 a nivel primaria*. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- GARCÍA-CABRERO C. B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htmlpp>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- ORNELAS, C. (2013). *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. 2ª ed. México: FCE.
- RIVAS E. M. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en educación primaria*. Tesis para obtener el grado de maestría en educación por el Centro de Investigación y Docencia
- SACRISTÁN, J. G. y Pérez G. A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. 5ª Edición. Madrid.
- SALMERÓN S. M. (2011). *Estilos de enseñanza y funciones del profesorado*, en EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, N° 156, Mayo de 2011. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Dirección de Enlace y Vinculación adscrita a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Cuaderno 1 de la serie Herramientas para la evaluación en educación básica coordinado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. México.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. 5ª ed. Madrid.
- ZABALA V. A. (2000). *La práctica educativa. Unidades de análisis* En: La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Gráo, 7ª Ed. España.