



MIRADAS A LA PRÁCTICA DOCENTE EN PRIMARIA

ALICIA CIVERA

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

El INEE está realizando diferentes estudios sobre la evaluación docente y ha encargado al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados /CINVESTAV), la realización de un estudio cualitativo que compare los resultados obtenidos por maestros de primaria y secundaria en la evaluación de desempeño docente a través de la observación de su práctica en el aula y del análisis de las condiciones del contexto en el que laboran. El estudio se está realizando por un equipo de 19 personas mediante la observación de 15 docentes de primaria y 10 de secundaria en la Ciudad de México y el estado de Hidalgo. El trabajo de campo se realizó de enero a abril 2017. A la fecha se ha analizado la información correspondiente a 9 docentes de primaria y 6 de secundaria. Hemos estructurado la presentación en forma de cuatro ponencias: la presente es sobre las tendencias que se observan en la práctica docente de seis profesores de primaria. Se examina la forma en que los maestros planean su enseñanza, cómo suelen organizar sus clases, qué actividades realizan y qué materiales utilizan, cuáles son sus objetivos, cómo se relacionan con los alumnos, los involucran en las actividades y los evalúan. También se examina la forma en que los maestros se relacionan con sus colegas y autoridades y las condiciones escolares y locales en que trabajan.

Palabras clave: Evaluación docente, Práctica docente, Educación básica, Maestros.

INTRODUCCIÓN

El INEE está realizando diferentes estudios sobre la evaluación docente y encargó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados /CINVESTAV), la realización de un estudio cualitativo que compare los resultados obtenidos por maestros de primaria y secundaria en la evaluación de desempeño docente, con la observación de su práctica docente en el aula y el análisis de las condiciones del contexto en que laboran.

El estudio se está realizando por un equipo de 19 investigadores: Eduardo Weiss (coord. gral.), Lilia Antonio, Enrique Bernal, Marisol Vite ; Enseñanza de las Matemáticas: David Block (coord.), Margarita Ramírez, Silvia García, Laura Reséndiz, Daniela Ramos; Enseñanza del Español: Amira Dávalos (coord.); Aurora Ibarra, Christian Díaz, Laura Garza, Velia Monserrat; Práctica Docente: Alicia Civera (coord.), Gabriela Naranjo, Valeria Rebolledo; Gabriela Rangel, Alma Vite, María Elena Gómez Tagle.

Se observó la práctica docente de 15 docentes de primaria y 10 de secundaria en la Ciudad de México y el estado de Hidalgo. El trabajo de campo se realizó de enero a abril 2017 y estando a medio camino podemos presentar algunos análisis preliminares.

Hemos estructurado la presentación en forma de cuatro ponencias: la presente trata sobre las tendencias que se observan en la práctica docente de seis profesores de primaria. Se examina la forma en que los maestros planean su enseñanza, cómo suelen organizar sus clases, qué actividades realizan y qué materiales utilizan, cuáles son sus objetivos, cómo se relacionan con los alumnos, cómo los involucran en las actividades y los evalúan. También se examina la forma en que los maestros se relacionan con sus colegas y autoridades y las condiciones escolares y locales en que trabajan. Por último, se hacen algunos comentarios acerca de los instrumentos de observación de la práctica docente.

DESARROLLO

Alejándose de las posturas académicas y políticas que concebían al maestro como un agente técnico, pasivo, encargado de aplicar los lineamientos normativos y curriculares, los trabajos etnográficos y socioculturales del DIE, al acercarse a la vida cotidiana escolar, han visto a los docentes y a los actores involucrados en la escuela, como agentes activos y situados (Ezpeleta, 2004; Rockwell, 2009; Rockwell y Mercado, 1986). La escuela y el aula son un centro de producción cultural y de conocimiento y el conocimiento es una producción social y cultural que se construye cotidianamente en situaciones contextuales particulares (Candela, Rockwell y Coll, 2009: 12). El saber del maestro es colectivo y dialógico. En los relatos de los profesores hay voces sociales presentes: de su formación inicial, de la actualización del magisterio, del curriculum, de los libros de texto, de sus experiencias como estudiantes, de sus otras ocupaciones laborales, que se van transformando al conocer a los

alumnos y en las negociaciones que se dan entre los alumnos y los maestros, en esa parte indeterminada, incierta de la profesión docente que es la práctica (Schön, 1992), en la que los maestros tienen que improvisar, generan un conocimiento práctico ante las situaciones nuevas y cambiantes que suelen haber en el aula (Berliner, 2016). En la interacción cotidiana, el saber no es transmisión sino construcción colectiva y los alumnos participan en la construcción de las relaciones en el aula y en ella, del conocimiento y el aprendizaje (Mercado y Luna, 2013).

Así, la práctica de los maestros debe ser reconocida desde el lugar en que se realiza y con los sujetos que involucre (Rockwell, 2009). En nuestra investigación, las actividades de cada profesor fueron observadas por 3 o 4 días en distintas clases de tercero a sexto de primaria por tres observadores (uno de la área de matemáticas, otro de español y otro de práctica docente). Además de las observaciones, de las cuales se derivaron descripciones detalladas del trabajo en aula, se realizaron entrevistas a los profesores, a los directores y a algunos padres de familia. Asimismo se tuvo charlas y se hicieron cuestionarios a los propios alumnos. Estos diferentes instrumentos se complementaron y contrastaron entre sí con el objetivo de ver la práctica de los maestros en el aula y la escuela, pero ubicándola dentro del entorno de cada escuela y del contexto local.

En esta ponencia expondré algunos resultados preliminares acerca exclusivamente de la práctica docente y de las condiciones en que se desarrolla, en el caso de 9 maestros de primaria: tres de ellos en el estado de Hidalgo, tres en escuelas ubicadas en zonas catalogadas como marginales y tres de estrato medio en la Ciudad de México. Las entrevistas preliminares fueron realizadas por Marisol Vite y Lilia Antonio; las observaciones y entrevistas fueron realizadas por Valeria Rebolledo, Gabriela Naranjo y Alma Vite.

De los nueve maestros que hasta ahora hemos analizado en forma preliminar, tres fueron evaluados como destacados, dos como insuficiente y uno como suficiente. Tres son noveles, de los cuales uno fue evaluado como no cumple y los otros dos como cumple. Pese a las diferencias en estilos y formaciones previas, podemos ver algunos rasgos comunes y tendencias en su práctica docente. A continuación describo algunas de estas tendencias y menciono algunas de las características de las escuelas que se relacionan con ellas.

1) Los maestros tienen varias formas de planear sus clases. Siguen la planeación anual y bimestral que se les pide, la mayoría con base en los libros de texto y los planes de estudio (sólo en un caso esta planeación es comprada aunque también se le hacen adecuaciones). En ellas, salvo una que antes trabajaba en escuelas privadas, y otro que antes trabajaba en CONALEP, los maestros se muestran plenamente familiarizados con el discurso oficial, la terminología y los planes de estudio. Así, podemos observar a maestros en diferentes escuelas trabajando en los mismos bloques al mismo tiempo, distribuyéndolos adecuadamente a lo largo del calendario escolar. Los maestros sólo hacen algunas adecuaciones en el tiempo a emplear según los avances particulares de sus estudiantes, pues

el margen de flexibilidad es limitado. Así que seguir los planes es la consigna principal que organiza el tiempo a lo largo del año, pero muchas veces es a costa de los niños que no alcanzan a dominar los contenidos. Los profesores tienen además otra planeación más cotidiana, menos sistemática, con la que prevén sobre todo los materiales que necesitarán para realizar distintas actividades, ya sea para pedirselos a los estudiantes o proporcionarlos ellos mismos. Algunos preparan las actividades específicas de cada día, eligiendo textos, juegos o experimentos, sacando fotocopias, buscando información en internet (sobre todo los jóvenes) y previendo qué hacer cuando los niños no lleven lo que se les pide, lo que es común en las escuelas de zonas marginadas de la ciudad o en las rurales. Otros involucran a los alumnos en la misma preparación de materiales. Los maestros saben medir bien sus tiempos. Sólo dos, en escuelas de tiempo completo en medio rural, prolongan algunas actividades, como recortar, lo que provoca que los alumnos lleguen a aburrirse o sostienen actividades muy simples.

2) Las clases suelen basarse en los planes y libros de texto, con un uso a la baja en complejidad. Algunos destacan inconsistencias entre los programas y los libros de texto o materiales disponibles, y muchos la distancia entre cómo llegan los alumnos y lo que tendrían que ver en su grado. Aparecen distintas estrategias de uso de espacios y materiales adicionales. Arman proyectos, hacen experimentos, diseñan juegos, hacen obras de teatro, utilizan diferentes textos y hacen actividades variadas, pero a veces no logran concluir las con los fines fijados por falta de tiempo. Sólo una, muy jovencita, en el medio rural, utiliza el proyector. En las escuelas las TICS son obsoletas, o no están disponibles, al igual que las bibliotecas, a veces mínimas, que suelen estar cerradas.

3) La variación de actividades de aprendizaje son combinadas con rutinas reconocidas por los alumnos que permitan organizarlos rápido y saber lo que tienen que hacer al cambiar de actividad con mínimas instrucciones o palabras de los maestros. Por ejemplo, los libros se quedan en anaqueles en la escuela y se llevan a casa sólo lo que necesiten para hacer la tarea. Todos los maestros llevan un ritmo fluido en sus clases, salvo una que los apresura mucho, y los dos que llevan un ritmo lento en las rurales. La revisión de libretas y el uso de sellos suele servir para terminar las clases con cierta certeza de que hay cumplimiento de las actividades por parte de todos los niños. A veces hay una buena retroalimentación respecto a cada trabajo, pero eso se lleva mucho tiempo, así que generalmente el objetivo es dejar un producto que no tenga errores en el que los niños puedan estudiar, que los padres puedan ver lo que trabajan en clase y lo que aprenden los niños, así como tener evidencias del trabajo y su resultado para las autoridades educativas.

4) Los maestros tienen diversas estrategias para lidiar con los diferentes ritmos y necesidades de los niños. Los que trabajan bien y rápido suelen marcar el paso, aunque a veces se quedan con ganas de mayores retos. Una maestra los premia permitiéndoles jugar serpientes y escaleras o leer un cuento. Pero los maestros, salvo en dos escuelas de tiempo completo en el medio rural donde una no hace mucho caso a los niños que no están trabajando, y otra en cuya clase se

observan niños bien portados pero que no están trabajando, los maestros procuran que todos lo hagan y dedican tiempo personal a los que lo necesitan, incluso en los casos de los niños que requieren atención especial por tener problemas de aprendizaje, enfermedades físicas o neurológicas, problemas psiquiátricos o de inasistencia. Es decir, los maestros procuran “jalar a todos” y e incluirlos, pese a no tener muchas veces diagnósticos certeros ni formación adecuada para las distintas necesidades. Es recurrente, sobre todo en Matemáticas, que los maestros se apoyen en los niños que terminan primero para que ayuden a sus compañeros en equipos o en pares. Esta colaboración a veces es muy fructífera, aunque a veces es solo pasar las soluciones más que explicar. Así que los nueve maestros logran que los niños estén involucrados en las actividades, pero por diferentes medios y logrando distintos grados de entusiasmo entre ellos.

5) Los maestros utilizan diferentes métodos que varían también dependiendo de las asignaturas que les gustan o en las que se sienten más seguros. Algunos son “tradicionales”, directivos o dictan mucho y otros buscan una educación creativa, con cercanía a los materiales, o enseñar por medio del juego, pero todos logran su cometido de tener a los niños involucrados y trabajando, salvo una en el medio rural que suele ser directiva y trabajar con los libros sin variar las actividades según las características de las asignaturas. Asimismo salvo en un caso los demás escuchan a los niños, hacen caso de sus inquietudes y las retoman como parte de sus clases. La actividad se ve en los carteles, experimentos y trabajos de los niños en las paredes o el piso, en la visible participación de los niños, en el barullo que se relaciona a la actividad en curso, en los cuadernos. Algunos se sientan en equipos, otros en filas, pero cambian de ubicación según lo que hagan, aunque a veces el mobiliario viejo o lo pequeño de los salones limitan un poco el movimiento. La mayoría trabaja en varios niveles de agrupación: con todo el grupo e individual, en equipos o parejas, pero la forma de organizar los grupos no siempre sirve para colaborar (unos hacen y otros copian, o unos son los líderes que tienen voz y los demás no cuentan gran cosa).

6) Mantienen cerca a los que necesitan atención especial o para modificar dinámicas de distracción. Cuando los ven inquietos o cansados hacen pequeños juegos o rituales que los distraen y captan su atención para pasar a otra actividad. La mayoría dedica las horas antes del recreo a Matemáticas y Español, que son las materias prioritarias, y dejan las otras para después cuando están más distraídos. Las voces y gestos de los maestros son suficientes para mantener el orden, a excepción de dos casos. En uno de ellos, la maestra es “poco gritona” y muestra preferencias por algunos niños. En otro, la maestra constantemente habla fuerte o gritando, reclama a los niños por lo que no hacen o hacen mal, no retoma sus intereses, los apresura y enfrente de todos se comunica con los padres presencial o telefónicamente para hablar sobre cualquier problema que tenga con ellos. Ella trabaja en una escuela en un barrio marginal en la que se respira un ambiente de mucha violencia, y en el “grupo difícil” dentro de ese contexto. Por eso precisamente lo atiende dicha maestra, con experiencia, enérgica y oriunda y conocedora del barrio. Aun tomando en cuenta estas condiciones,

no puede decirse que la maestra de un trato respetuoso a los alumnos, como si lo hay en todos los demás casos.

7) Para los maestros es una prioridad tener una buena relación con los alumnos, que se sientan “a gusto”, felices y vengan con ganas de aprender”; logran conocerlos y establecer relaciones de respeto y apoyo. Tanto por la observación como por los cuestionarios y las charlas con los alumnos, se nota un buen ambiente de aprendizaje en el aula, a excepción del caso antes mencionado, en el cual los niños justifican la actuación de la maestra porque, dicen: “nos lo merecemos”. Los maestros conocen bien a sus alumnos incluso en su vida personal y familiar. Los niños les tienen confianza, platican con ellos y se refieren a ellos, aunque claro, siempre hay excepciones, con respeto y a veces admiración y cariño. Muchos consideran que son justos, que tratan a todos igual, y explican bien las cosas. Los maestros son sensibles a los esfuerzos que realizan los niños y ponderan éstos en las evaluaciones que suelen ser sumarias. No obstante no se quedan sólo con el esfuerzo o el cumplimiento de la tarea, sino que hay un interés en que los niños se superen, sean independientes, salgan adelante, que tengan autoestima. A este respecto no parece haber diferencias muy significativas si vienen de una carrera u otra de formación inicial. Lo cierto es que, salvo en un caso, podemos decir que los maestros logran crear un ambiente de protección y contención de los niños.

8) Las reglas de convivencia son variables. Ponen énfasis en respeto, amabilidad y cumplimiento de trabajo, puntualidad, participación y que las cosas no se pierdan. Sólo en un caso también de guardar silencio. De los nueve maestros, sólo dos parecen intolerantes con el ruido y se inquietan un poco cuando hay barullo aunque éste se relacione con el trabajo que se realiza. A los carteles usuales sobre convivencia se agregan algunas máximas como “somos reflejo de nuestro corazón” (en el medio rural), que es muy contrastante con el “por favor no dispaes” visto en una de las escuela urbanas marginales. La mayor parte de los maestros procuran el respeto entre alumnos, la colaboración entre ellos, tanto para el uso de materiales como para apoyarse para trabajar. Aunque buscan la colaboración entre los chicos, algunos no se dan cuenta de niños que son discriminados por otros, o que ellos mismos prestan menos (o demasiada) atención a algunos en especial. Una de las maestras se preocupa por formar hábitos de responsabilidad con el medio ambiente, la democracia, los derechos y el cuidado de la salud; otro se preocupa por la formación cívica y busca promover la reflexión y comprensión; otra busca que los chicos conozcan los museos, mientras en las rurales se nota el aprecio especial por los trabajos manuales y en una de ellas, el maestro sigue actividades de la Ruta de Mojera enfocada a la convivencia ante la detección de muchos casos de violencia intrafamiliar.

9) Los maestros por supuesto lidian con diferentes situaciones sociales escolares y sociales. En el medio rural la convivencia entre niños se observa cordial. Sin embargo, como decíamos, en una de las rurales la ruta de mejora se dedicó a la convivencia escolar por los problemas de violencia intrafamiliar. En esta misma escuela, hay un fuerte ausentismo por el trabajo de los niños

y por enfermedad, algo excepcional entre las nueve escuelas, en donde la asistencia y puntualidad tanto de maestros como de alumnos no presenta problemas.

El contraste en términos de convivencia es la escuela que ya comentamos arriba en donde se vive un ambiente de agresividad tanto en la escuela como en el entorno, mientras un término medio se ubica en una escuela en un barrio catalogado como urbano medio, en donde los niños acaparan la participación en clase y se imponen en la convivencia frente a las niñas (cabe agregar que es un grupo que está por tercer año con la misma profesora).

Los maestros a veces simplifican demasiado los contenidos y actividades. Pareciera que no esperan mucho de sus alumnos por sus condiciones familiares (mencionan como obstáculo el trabajo de los padres, su poco apoyo, que hay muchas madres solteras, conflictos familiares). La simplificación de las tareas en parte puede explicarse por sentirse observados con el temor adicional de ser evaluados, pero puede apreciarse también en los cuadernos de los niños. Asimismo, puede relacionarse con el tiempo para cubrir el programa con grupos heterogéneos en cuanto al desempeño de los alumnos, y en algunos casos, como muestran las ponencias de Amira Dávalos y David Block, en el manejo del contenido o de su enseñanza.

10) En todas las escuelas se observan constantes interrupciones. En algunas hay que cubrir a los maestros que se han jubilado y no han sido remplazados, otros tienen que administrar la cooperativa y otros, en las de tiempo completo, tienen que cubrir las actividades adicionales que no cuentan con maestros específicos para ello. Todo esto limita el tiempo de los maestros, sobre todo de los más jóvenes que “a los que les toca” participar más en distintas actividades de la escuela. Los noveles no han tenido asesoría. Sólo una pero era en las tardes, y viviendo a una hora de la escuela, el horario no era viable.

11) Es muy variable el ambiente de trabajo en las escuelas, entre autoridades y maestros o de maestros entre sí. Suelen hablar de relaciones de respeto. En algunas hay buenas relaciones, pero son excepcionales quienes dicen que tienen apoyo de los colegas para cuestiones pedagógicas y cuando la hay, es de los profesores que tienen el mismo grado o los que han dado clase anteriormente a un grupo. Los tiempos y espacios para intercambios de ese tipo son muy limitados y cuando hablan de cooperación, se refieren específicamente a cuestiones organizativas como las guardias, los honores a la bandera, la revisión de mochilas (con el Programa de mochila segura), etc. Así que los profesores jóvenes no tienen tutorías ni apoyos de colegas más experimentados. Una de ellas incluso se siente marginada por no ser normalista, y otro más bien se mantiene al margen de los colegas por tener muchas actividades fuera de la escuela. Los maestros cambian con frecuencia de grado. La asignación de grupos a veces es concertada con los maestros pero muchas veces es decidida por la dirección y subdirección. La ruta de mejora, salvo excepciones, suelen estar asociadas a los resultados de los exámenes, por lo que se concentran en español y/o matemáticas. Si bien se resalta la poca colaboración pedagógica entre colegas, en cambio en las escuelas urbanas en las que

suele haber profesores de varias generaciones, o en las rurales que son más pequeñas, los maestros pueden generar lazos de unión que a veces ponen en aprietos a los directores jóvenes que llegan después que ellos, o que son capaces de actuar como unidad ante lo que ven como amenazas externas. Salta a la vista el problema de maestros que se jubilan y dejan grupos sin atender, o la presencia de escuelas con profesores jóvenes con poca experiencia.

12) En la mayoría de las escuelas se observan tensiones entre los padres de familia y las escuelas, más que con los maestros en específico. En las rurales de tiempo completo por los apoyos o cuotas que les piden, por ejemplo, para pagar a maestros de inglés y educación física. Los padres exigen un buen uso de los recursos y por lo tanto, pruebas de que si aprenden inglés o exhibiciones de trabajos de artes plásticas, etc. En las urbanas en general, pero más en las de clase media, donde hay más padres profesionistas, estos quieren intervenir incluso en contenidos y en las Rutas de Mejora. En general, se habla de que los padres apoyan poco por sus trabajos o falta de interés (en las marginales sobre todo), pero se vive presión por las exigencias y en algunas escuelas los maestros se cuidan de las posibles demandas que son relatadas como hechos posibles o pasados. En un caso, la relación de los padres con los maestros es muy fuerte y presentan un frente común contra la reforma y la evaluación.

13) Los tiempos varían mucho de una a otra. Hay una mayor tranquilidad en las escuelas de tiempo completo en medio rural. En estas últimas los maestros parecen tener un poco de más tranquilidad para hablar con padres de familia, preparar materiales o calificar y planear. Como se realizan muchas actividades, no necesariamente hay más tiempo para algunas materias, pero cuando lo hay, se observa que el tiempo disponible a veces hasta provoca aburrimiento o cansancio de los alumnos en lugar de que se aproveche para profundizar en el aprendizaje, es decir, que la disponibilidad de tiempo alivia la presión de los maestros pero no necesariamente garantiza un trabajo más intensivo).

CONCLUSIONES

Considerando estos distintos aspectos de la práctica docente, es evidente que los 9 maestros observados tienen distintas fortalezas y áreas de oportunidad. Sin embargo, de todos ellos, sólo una puede considerarse como insuficiente por el modo poco respetuoso de tratar a sus alumnos. Difícilmente esto puede mirarse sin observar sus clases. Por el contrario, unos pocos profesores no están familiarizados con las normas y planes de estudio, lo cual probablemente les afectó en su evaluación, pero ello no significa que su práctica sea deficiente, incluso para organizar su tiempo disponible.

Es evidente, por supuesto, que la mirada cualitativa permite un acercamiento a las prácticas que es fundamental y también a una comprensión de esas prácticas. Ubicar a los profesores en su contexto escolar y en el entorno socioeconómico resulta fundamental para ponderar, no justificar, si dentro de lo posible las actividades que realizan son las más adecuadas o no. Conocer su formación previa y sus trayectorias ayuda a comprender también la etapa por la que están atravesando.

REFERENCIAS

Berliner, D. (2016). "Between Scylla and Charibdis: using standardized achievement tests or observational methods to evaluate teachers", Conferencia presentada en el Simposio Temas clave en la evaluación de la educación básica. Diálogos con la Academia Internacional de la Educación, 1 de septiembre del 2016, organiza: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Cinvestav.

Candela, A., Rockwell E. y C. Coll (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula, *CPUE. Revista de Investigación Educativa*, (8), enero-junio, pp. 1-28.
<http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/81/155>
<http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/81/155>

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (21), abril-junio, pp. 403-424.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55), Madrid, pp. 59-72.

Mercado, R. y M. E. Luna (2013) *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: SM Editores, Cinvestav.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y R. Mercado (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*, México: DIE, Cinvestav.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.