



# LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA CURRICULAR DEL 2011

**SALVADOR RUIZ LÓPEZ**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA  
salvador.ruiz@cid.edu.mx

**HÉCTOR MARIO ARMENDÁRIZ PONCE**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA  
armendariz58@hotmail.com

## RESUMEN

Con las experiencias vividas a lo largo de estos primeros años de implantación del Plan de estudios 2011, el profesorado ha logrado adquirir un cierto conocimiento y habilidad respecto de su contenido y efectividad para impactar favorablemente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como consecuencia, en la calidad de la educación mexicana. En las escuelas se producen diariamente situaciones en las que los docentes se esfuerzan por promover aprendizajes en sus alumnos, cada uno resuelve los problemas que se le presentan poniendo en práctica estilos personales de enseñar.

La presente investigación se diseñó en el cuerpo académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua con la intención de construir una visión acerca de la manera en que se está llevando a cabo esta tarea en las escuelas primarias; esta parte del estudio en particular, centra su interés en el interior de las aulas para indagar acerca de algunos de los procesos pedagógicos concretos que se desarrollan en la interacción entre maestros, alumnos y el conocimiento.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica, reforma curricular, profesor, estilos de enseñanza

## INTRODUCCIÓN

En el trabajo cotidiano con sus alumnos, los maestros ponen en práctica los planteamientos del plan de estudios. A ellos les corresponde “traducir” las políticas educativas en hechos, a través de un sinnúmero de estrategias y acciones articuladas en las etapas de planificación, desarrollo





y evaluación de los aprendizajes para con sus alumnos. Día a día dan vida a las intenciones del Estado Mexicano plasmadas en la normatividad y los programas educativos, para ello se informan y capacitan tratando de alcanzar un cierto nivel de conocimiento sobre los reglamentos, enfoques, principios, contenidos, metodologías y propósitos de la propuesta curricular oficial, en aras de vincular esas intenciones con la realidad educativa concreta. Al mismo tiempo, también se convierten en artífices del sistema curricular porque en la relación de comunicación directa con los alumnos y demás sujetos con quienes interactúan, tienen la oportunidad constante de compartir y enriquecer el proyecto educativo, pero además construyen un estilo propio de enseñar.

En ese sentido, es conveniente indagar acerca de la manera en que el conocimiento de la orientación curricular declarada en la reforma reciente y los saberes construidos previamente coexisten en el desarrollo de su actividad pedagógica con los alumnos en las escuelas primarias. Con esa intención, en esta parte del estudio el interés se centra en conocer los avances que se aprecian con la incorporación del enfoque por competencias en la enseñanza y la percepción de los docentes con respecto a los aspectos curriculares de los procesos de reforma educativa en curso, tratando de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se está desarrollando la práctica pedagógica en las escuelas primarias en el marco de aplicación de la reforma, a través del trabajo docente, con el Plan y programas educativos 2011? Para ello es necesario conocer también: ¿Cómo entienden la propuesta curricular y cómo la están aplicando? ¿Cómo desarrollan la clase? ¿Con qué recursos? ¿Qué ambientes generan con el grupo en el espacio aúlico? ¿Cómo evalúan? ¿En qué momentos? ¿Con qué? ¿Para qué?

En suma pretende identificar las formas y estilos de desarrollar la práctica educativa en la relación entre docentes, los alumnos y el conocimiento, para caracterizar la práctica pedagógica de los profesores de educación primaria en los escenarios escolares que generó la reforma.

Como la tarea es muy amplia, la intención es ir tomando algunas partes y desarrollarlas paulatinamente hasta alcanzar la meta enunciada.

## **ANÁLISIS DE REFERENTES**

Los teóricos del currículo consideran que una mejoría en los procesos de enseñanza depende de que los profesores desarrollen mejores prácticas, mismas que a su vez están íntimamente relacionadas con la concepción curricular que ellos van construyendo a través de la





implementación de la propuesta oficial, lo cual les permite diseñar y aplicar ideas y alternativas más adecuadas a las necesidades de aprendizaje. Paulatinamente se va avanzando en el perfeccionamiento de la propia manera de enseñar porque el plan curricular contiene ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación al momento de aplicarlos a través de la práctica (Gimeno Sacristán, en Stenhouse, 2003).

En la práctica docente derivada de la concepción curricular y de la construcción cotidiana de la misma, se manifiestan nuevas y antiguas propuestas metodológicas porque el actuar del profesor se ve influido con el avance en las nuevas formas de entender y conducir el aprendizaje, además de las demandas sociales y oficiales del momento y del desarrollo de los medios de enseñanza. El despliegue de la actividad pedagógica se concretiza en estilos particulares de enseñanza, diseñando y aplicando nuevas estrategias de intervención, combinándolas con algunas que aparentemente habían quedado en el pasado y que a pesar de haber sido utilizadas en modelos educativos anteriores ya desechados, con las adecuaciones necesarias y tratando de apegarse a los nuevos enfoques del currículo actual, tienden a ser una buena opción para cumplir con los propósitos educativos vigentes.

La práctica docente no sólo se limita al aula, Cecilia Fierro (1999) la define como una tarea expuesta a distintos tipos de contradicciones porque por un lado el maestro es un trabajador del Estado sujeto a las definiciones laborales, administrativas, materiales y curriculares que el sistema educativo impone; y por otro, es un agente social cuya labor se desarrolla en una relación cara a cara con diferentes sujetos. Esta doble condición de trabajador y profesional lo ubica como mediador entre el proyecto oficial y los beneficiarios del servicio educativo, por eso la práctica docente no solamente implica las tareas confinadas al salón de clase en la mediación entre el conocimiento y sus alumnos:

La práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, 1999, p. 24).

El concepto de práctica docente va íntimamente ligado con el de gestión escolar porque este último se refiere a la construcción social de las prácticas educativas dentro de la institución





escolar pues implica procesos de decisión, negociación y ejecución de los actores educativos en el marco de las tareas que debe realizar la escuela. Dentro de esas tareas, una de las más importantes para el análisis que en este documento se plantea es la de gestión pedagógica, entendida como el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a impactar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otros académicos identifican una parte importante del concepto de gestión pedagógica con las tareas que impactan directamente en la práctica pedagógica. De Arruda expresa su concepción de la práctica pedagógica como un:

Proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (En Barrero y Mejía, 2005, p. 89).

Así pues, a través del desarrollo de la práctica docente, y especialmente de la práctica pedagógica, los profesores son los encargados de diseñar las formas de enseñanza pertinentes para lograr los aprendizajes requeridos en los estudiantes.

Para efectos de este estudio, cuando se habla de la práctica pedagógica se refiere principalmente a todo lo que sucede en el aula con relación al conocimiento, los alumnos, los docentes y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se planean, ejecutan y evalúan. En ese sentido, los análisis centran la atención en las nociones conceptuales involucradas en el enfoque pedagógico, las metodologías didácticas y las posibles consecuencias de su aplicación en la práctica de los maestros y en particular en los aprendizajes de los alumnos; así como en la calidad de la educación en general.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO**

Para tratar de caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de educación primaria en los escenarios escolares que generó la reforma, se utilizó material empírico recolectado en escuelas primarias de las ciudades de Chihuahua y Juárez, a través de entrevistas, y registros de observación que fueron elaborados a través de diarios de campo. El cuerpo de investigadores estuvo conformado por alumnos de la Maestría en Educación de los grupos de la generación





2013-2015, e integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del Centro de Investigación y Docencia.

Para la codificación del material se utilizó el programa computacional Atlas ti, éste auxilió en la identificación de la información pertinente y en la construcción de las categorías de análisis. El producto de una parte de ese análisis e interpretación se presenta a continuación.

## **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA**

Cuando nos acercamos a observar directamente los procesos que suceden en los salones de clase, en la cotidianidad de las escuelas primarias, observamos la clásica presencia de un docente que tiene a cargo el aprendizaje de un número más o menos importante de alumnos. Al interior del salón es común apreciar que esos alumnos están distribuidos, -sentados en mesabancos binarios o en sillas individuales-, en el espacio que generalmente queda al frente de un pizarrón de vinil, en el que se escribe con marcadores (no con gises como se hacía antaño). A un lado del pizarrón un escritorio o mesa y una silla que sirven como sitio específico donde el docente ubica sus materiales y objetos personales y también donde puede sentarse a dirigir la clase, revisar tareas, o simplemente, para descansar.

Igualmente se observan libreros, anaqueles, repisas u otros muebles en los que se ubican colecciones de libros y otros objetos relacionados con las asignaturas del plan de estudios, algunos recientes, otros son herencia de programas educativos operados en otro sexenio; pero especialmente existen en algunos salones unos dispositivos que destacan en la actualidad por la gran relevancia que les ha conferido la propuesta educativa actual como recursos que potencializan el aprendizaje de los alumnos, son los medios electrónicos como el equipo enciclopedia, el cañón proyector, las computadoras y, en ocasiones, los programas multimedia.

Pero estos elementos son solamente componentes del contexto donde interactúan entre sí y se relacionan con el conocimiento los sujetos implicados, utilizando los medios y materiales que les rodean. Es precisamente la manera en que se interrelacionan esos sujetos en ese contexto para concretar la propuesta curricular el motivo del presente análisis.

Un criterio para revisar la práctica pedagógica pudiera encontrarse en la identificación de los rasgos generales del estilo de enseñanza asumido por el profesor cuando despliega acciones o actividades en la clase, en ese sentido se pueden encontrar estilos de enseñanza en los que se aprecia la conducción de la mayor parte de la tarea centralizada en el profesor, otros en los





que el profesor generalmente conduce la actividad pero permitiendo a los alumnos ser artífices de los procesos de indagación y análisis, y uno más en el que ambos se mezclan en diferentes momentos de la clase.

Para el caso del primer estilo de enseñanza señalado antes, -el centralizado en la figura del profesor-, se pueden identificar situaciones como cuando él es el encargado de preparar, exponer y entregar a los alumnos los temas ya “digeridos” para que no se les dificulte entenderlos, y también él es quien prepara con antelación la mayor parte de los materiales con los que se desarrollará la actividad; en este estilo de docencia, a los alumnos les corresponde únicamente escuchar, escribir, y resolver ejercicios en su cuaderno de trabajo o en el apartado correspondiente en el libro de texto, después sus respuestas serán revisadas por el profesor con los criterios de correcto o incorrecto. En el material examinado se observaron muy pocos ejemplos de situaciones identificadas predominantemente con este tipo de actuar docente:

Punto y aparte escriban: ciencias naturales..., acomoden las sillas así” (las mueven y las colocan en filas cortas...), el maestro escribe, hojea un libro y espera que se sienten todos. Los alumnos le solicitan que siga dictando. Mo: “escribe cuáles son los conceptos más importantes que trató Charles Darwin...”, (va y escribe el nombre en el pizarrón) “que trató en su libro llamado...” Los alumnos repiten y preguntan: “¿Qué?”, él sigue dictando “del origen de las especies”. Ao: “¿Cuánto renglones?” M: “tres” Ao “cinco” Mo: “siguiente ¿qué es un fósil?”, Aos: “¿cuántos renglones? ¿Dos, tres? Estás loco no cabe...” Mo: “dibuja un fósil de dinosaurio” (P5:SRLCH6F4.docx-5:2;11:11).

En el segundo estilo de enseñanza mencionado, el que pareciera más apegado a las recomendaciones psicopedagógicas establecidas en el Plan de estudios 2011, se ubican la gran mayoría de estrategias y actividades implementadas por los profesores, en ellas se nota que intentan generar condiciones en las que los alumnos sean quienes realicen la actividad y construyan sus propios conocimientos, pero son los docentes quienes procuran generar los ambientes propicios:

Los alumnos muy “ordenadamente” copian, algunos se levantan del lugar en que estaban y se sientan en pequeñas sillas que se encuentran alrededor de mesas que se ubican cerca del pizarrón, esto sin pedir autorización y sin provocar algún “desorden”. Cuando terminan de copiar regresan a los lugares en que se ubicaban originalmente (P3:SRLCH2F2.docx-3:4;4:4).





La maestra se pone más estricta con los niños para tratar de crear un ambiente más tranquilo, llama la atención a un niño en particular en tono estricto y hablándole bajito, llevándolo a su lugar (P7:SRLCH2F6.docx-7:37;34:34).

## **GUÍAN EL INICIO, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD A TRAVÉS DE INDICACIONES**

La maestra anota la instrucción en el pizarrón y les indica que tienen que buscar información acerca del relieve y les pregunta “¿Dónde pueden buscar?”, ellos responden que en libros y diccionarios. Les indica que cuando terminen de organizarse pueden ir por los libros (P3:SRLCH2F2.docx-3:9;10:10).

M: “La información que le van a dar a sus compañeros la van a complementar con lo que ya tenían y van a utilizar las palabras enlace que están en el pizarrón” (P2:SRLCH4F1.docx-2:31;38:38).

Se encargan de monitorear constantemente que los alumnos participen y se involucren en las tareas:

La maestra atiende a los que se le acercan para pedirle ayuda, también pasa por los lugares auxiliándoles. Los niños recortan y manipulan el recorte.... pasa con un niño “¿cómo te quedó?” les ayuda a doblarlo (P4:SRLCH2F3.docx-4:1;12:12).

Algunos equipos leen y comentan, otros hacen preguntas a la maestra quien se pasea entre los equipos verificando lo que están haciendo, dando explicaciones y llamando a trabajar (P2:SRLCH4F1.docx-2:29;36:36).

## **ADEMÁS AYUDAN A RESOLVER DUDAS Y COMPRENDER MEJOR LOS TEMAS Y CONTENIDOS**

Muestra un trozo de papel para ejemplificar fracciones y da pistas “a medida que el denominador es un número más grande, la fracción que representa es más chica” (P6:SRLCH3F5.docx-6:31;27:27).

Después de identificar los tipos de fracciones, les expliqué a los alumnos que las fracciones mixtas pueden convertirse en impropias y viceversa. Se explicaron y anotaron los pasos a seguir para realizarlo y el por qué se hacía de dicha manera, pasaron varios alumnos a realizar ejemplos





de la conversión, se les preguntó si tenían dudas a lo que todos respondieron no (P16:DMCMJU5E2.docx-16:3;14:14).

Pero especialmente, conducen a los alumnos en la indagación y el análisis a través de una serie de cuestionamientos que funcionan como detonantes de la curiosidad y provocan en ellos la necesidad de encontrar respuestas ante el conflicto cognitivo que esta estrategia provoca:

Ma.- "...voy a leerles un cuento y tienen que escuchar con mucha atención, pues les voy a hacer preguntas al final, ¿han escuchado la palabra SOLIDARIDAD?" Aos.- (gritan al unísono) No maestra! Ma.- ¿qué creen que signifique? Ao. "Yo creo que significa vivir en soledad, significa estar solo" Ma.- "No niños ¿Recuerdan cuando trajeron despensas para las personas que se inundaron? eso es solidaridad, es ayudar a los demás... (La maestra empieza a leer con voz fuerte, pausada, clara y hace énfasis en los nombres o las partes importantes... termina de leer y empieza a realizar preguntas al azar o a los niños que no ponían atención (P10:AECCH1F2.docx-10:21;52:57).

Vamos a ayudarle a l... diciéndole cuantas galletas tiene que poner ahora en cada bolsa, Alumnos: 11, Maestra: tienes 46 galletas piénsale ¿Cuántas bolsas necesitas? Alumna: 2, Maestra: ¿cuántas galletas vas a poner en cada bolsa?, Alumna: 5, Maestra: acomódalas, bien, ¿te quedaron galletas? Alumna: si 1, Maestra: están de acuerdo con lo que hizo l, Alumnos: noo, maestra yo sé de otra forma que se puede hacer, Maestra: a ver J... pásale, dinos como, Alumno: necesito 4 bolsas y voy a poner 11 galletas en cada una, Maestra: a ver hazlo, vamos a ponerle atención a su compañero, Alumno: ya, Maestra: ¿te quedaron galletas? Alumno: si, 2, Maestra: están de acuerdo con su compañero, Alumnos: sí (P23:MARCH1.2F.docx-23:5;4:4).

El último caso, en el que coexisten los dos primeros estilos de docencia obedecen más al tipo de actividad utilizada para ciertos fines y en ciertos momentos, e incluso, es notorio que las acciones más identificadas con los estilos tradicionales de docencia no sean dominantes siquiera en la secuencia didáctica completa, pues si bien es cierto que en momentos las estrategias de algunos docentes efectivamente se vieron menos dinámicas con los alumnos cuando realizaban dictados y exposiciones, también es cierto que solamente eran una parte complementaria de la actividad general.

Les pedí que realizaran en voz alta la lectura del texto Volcanes de Geografía, se manejó el termino de placas tectónicas y los movimientos que éstas realizan: se explicó que debido al movimiento de contacto es que surgen los volcanes y se explicó el por qué, al terminar la





explicación les pregunté cuál tipo de movimiento era el que originaba los volcanes y me decían respuestas incorrectas, les pedí que lo leyeran nuevamente y aun leyendo no podían darme una respuesta, solo contestaban las primeras palabras que leían (P16:DMCMJU5E2.docx-16:74;159:161).

## **CONCLUSIONES**

A través de las revisión de los registros de observación es difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento cabal de la orientación psicopedagógica sugerida en ella, sin embargo, se encontraron evidencias que pudieran sugerir que en algunos espacios escolares, coexisten esos elementos con otros que han aparecido clásicamente en las prácticas de los maestros a través de por lo menos los últimos cuarenta años.

En su práctica pedagógica se percibe la incorporación de sugerencias teóricas incluidas en la propuesta curricular oficial, y experiencias propias y de otros docentes con rasgos semejantes al de la propia propuesta, aparentemente no siempre son conscientes ni dominan los fundamentos que orientan esa propuesta psicopedagógica, pero se nota que asumen con seriedad el rol que les corresponde como responsables de planear y desarrollar la enseñanza para promover los aprendizajes indicados en el plan y los programas de estudios.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

BARRERO Rivera, Floralba y Mejía Vélez, Blanca Susana (2005). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*. Acta Colombiana de Psicología 14, 87-96. Universidad Católica de Colombia.

FIERRO, Cecilia y otros (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Pp. 17-42, en Antología del Centro de Investigación y Docencia "Análisis de la práctica docente", 2008.

STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. 5ª ed. Madrid.

