



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUS  
PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS APRENDIZAJES DESDE SU  
EXPERIENCIA EN LA ESCUELA

## **TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

DIANA CARBAJAL PORRAS

DIRECTORA DE TESIS:

ELSA CORNEJO TENORIO



Después de haber recorrido ocho horas a pie por un sendero rodeado de encinos, robles y pinos, así como subir y bajar una parte de la cordillera que conforma la región de la Sierra Alta del estado de Hidalgo, llegó con la comisión de padres de familia a la comunidad de Coatencalco, perteneciente al municipio de Xochicoatlán. Ya eran pasadas las diez de la noche cuando fue recibido por la población con cohetones, música y el repicar de las campanas de la iglesia, como se acostumbraba cuando llegaba el maestro. Para él, su primera comunidad para desempeñarse como maestro rural, y para los pobladores la esperanza por educar a sus hijos.

Memorias del profesor Espiridión Delfino Carbajal Martínez.



## DEDICATORIAS

A mis padres, por el apoyo incondicional que siempre han mostrado a través de mi vida.

A mis queridas hijas por estar alentándome en todo momento

A mi esposo por su acompañamiento

A mis queridas hermanas y hermano por que siempre estuvieron conmigo como un apoyo incondicional

A mis amigos por las palabras de aliento presentes en el desarrollo de este trabajo

## AGRADECIMIENTOS

Especialmente, a mi directora de tesis, la maestra Elsa Cornejo Tenorio por su dedicación y tiempo, así como sus palabras de aliento para llegar al término con esta investigación.

A mis lectores, ya que con sus puntuales observaciones se logró mejorar este trabajo y culminarlo

Dra. María Trinidad Montiel Espinosa

Mtro. Aniceto Islas Aquiahuatl

Mtra. Marisol Martínez Olguín

Mtra. Dalia Peña Islas

Agradezco también a las instituciones que apoyaron y participaron en el desarrollo de mis estudios:

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, a través de la Dirección de Educación Primaria General, y particularmente al Departamento de Capacitación y Desarrollo de Personal.

Universidad Pedagógica Nacional, a través de su Coordinación de Posgrado, y con gratitud a mis maestros.



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### APARTADO METODOLÓGICO

De mis primeros supuestos al planteamiento del problema	13
Adscripción metodológica	21
Trabajo de campo y la interacción con los docentes	22
Tratamiento analítico de la información	27
Descripción del análisis de la información	29

### CAPÍTULO 1 EL SABER PRÁCTICO: “CON LA PRÁCTICA VAS

#### A APRENDER MUCHO”:

1.1 Aprender desde sus experiencias didácticas con los niños	40
1.2 El currículum formal: “Apenas me lo estoy acabando de dominar, y ya me cambian a otro”	51
1.2.1 La planeación y el tiempo “la planeación veo que no me esta funcionando”. Control formal o informal del currículum de facto	57
1.2.2. Prácticas evaluativas de relevancia: actividades extraclase	68
1.3 Una nueva organización del trabajo: “Rúbricas de san google”	71

### CAPÍTULO 2 ESTRATEGIAS DE CONTROL QUE SE PROPICIAN EN EL

#### AULA PARA EVALUAR: “ya están domaditos pero ahí van”

2.1 “La disciplina en todas las asignaturas”	82
--	----

2.2 Examen visto como el control para el dominio de un contenido y una afectación en los estados de ánimo de los alumnos	86
2.3 Evaluación condicionada y monopolizada	96
2.4 El juego como estrategia de control: “Cuatro por siete... ¡en sus marcas, listos, fuera!	110

### CAPÍTULO 3 ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA QUE PROPICIAN LA EVALUACIÓN

3.1 Diversas estrategias de valoración para llegar a la retroalimentación: “Hago una exploración de conocimientos previos que ellos traen, -qué tanto saben los niños-“	126
3.2 La realización de cuestionamientos evaluativos para llegar a la retroalimentación	130
3.3 El trabajo colaborativo entre iguales para mejorar las relaciones alumno-alumno	136
3.4 Adaptación de actividades de enseñanza a las necesidades e intereses de algunos niños	140

### CONCLUSIONES

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

En las escuelas de educación primaria el tiempo y el discurso de las políticas sociales, económicas y culturales han ido interviniendo para que las prácticas se vean afectadas por llevar a cabo planteamientos a priori como lo señala (Arteaga, 2011), donde los docentes tienen aprendido que sólo se puede educar a través de un plan, un programa, con temas predefinidos y contenidos preestablecidos, al igual que las habilidades deseadas, la organización de tiempos y evaluaciones diseñadas; reforzándose con ello una carga prescriptiva.

Por esta razón, se ha ido mermando en cierta forma la creatividad del docente, y poco a poco generando desinterés de reflexionar sobre aquellas prácticas que pudieran llegar a satisfacer a los alumnos. De tal manera, se van utilizando sólo recursos técnicos en los que se logra únicamente medir al alumno, como suele hacerlo un examen, por lo cual, se llega a dejar de lado otras opciones más acertadas u olvidarse de aquellos saberes locales, perdiéndose con ello la visión de la realidad social<sup>1</sup> en la que se encuentra inmerso el docente.

Siendo así, las prácticas evaluativas han adquirido mayor relevancia, ya que con ellas se encuentran enlazadas diversos intereses por alcanzar de diferentes grupos sociales. En este sentido, en el presente documento se muestran los resultados de una investigación de corte interpretativa bajo el paradigma cualitativo en una institución primaria. En este ir y venir en el proceso de la investigación que se llevó a cabo se hicieron presentes diversos hallazgos que permiten dar sustento a la tesis que se presenta, la cual sostiene que los mecanismos de control configuran en su mayoría en la construcción de las prácticas evaluativas vistas desde la experiencia del docente, en donde se hace evidente la forma en cómo él se ve influenciado por factores sociales, políticos y económicos, de tal manera que trata de cumplir dichas demandas, sin embargo, él poco a poco pretende hacer cambios a dichas exigencias dándoles un giro a las prácticas evaluativas a través de las formas de interactuar con los alumnos, tratando de implementar estrategias que sean más

---

<sup>1</sup> Berger (1993) dice que “toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor” (p.95).

favorables al contexto donde se desarrollan, llevando a cabo que dicha interacción sea democrática e integradora, donde pueda promover en los alumnos el auténtico interés o curiosidad, intentando con ello que sean aceptadas las diferencias individuales en sus ritmos de aprendizaje y hacer sentir al alumno aceptado.

Al principio se realizó una revisión de cómo estaba planteada la evaluación en los contenidos curriculares de educación primaria en el país y se observó que esta descrita en el Plan de Estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en uno de los principios señalado “evaluar para aprender”, el cual indica que es el docente el que tendría que aplicar dicha evaluación para obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos en el transcurso de su formación en la educación básica a partir de una evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Desde los programas de primaria derivados del Plan de Estudios 2011, se reconoce a la evaluación en los diversos campos de formación, a excepción del campo desarrollo personal para la convivencia. En ellos se propone al docente una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Respecto a la evaluación formativa se sugiere la utilización de diversas estrategias para que el alumno logre apropiarse del aprendizaje.

Por su parte, el plan de estudios 2011 hace mención de que el docente llevará a cabo las modificaciones necesarias en la evaluación para que se logren los aprendizajes estipulados en el plan y los programas de estudios. Por esta razón, se hizo necesario conocer las percepciones que los docentes tienen y comprender la forma en que construyen las prácticas de evaluación de los aprendizajes a partir de su experiencia, lo que se convirtió en el objetivo de la investigación, es decir, intentar comprender el currículum que no está escrito pero que los docentes de educación primaria resignifican en su actuar cotidiano de su práctica docente.

Dice Díaz (2003) que la evaluación “hace referencia a la comprensión del proceso que permitió determinados aprendizajes”. (p.98), dicha concepción plantea que el docente a través de la evaluación va a lograr entender cuáles fueron los procesos

que incidieron para que el alumno se apropiara de ciertos aprendizajes, sin embargo, en la práctica difícilmente se alcanza a vislumbrar esta concepción, de ahí que surja como ya se dijo anteriormente, el interés por comprender qué pasa dentro de dichas prácticas evaluativas de los aprendizajes que construye el docente desde su experiencia, ya que se pensaba que la evaluación en las aulas era para el interés solo de los docentes, alumnos y padres de familia, sin embargo es mucho más compleja, y para dar cuenta de ello se presenta este documento que es el informe de investigación.

En el primer capítulo se construyó con el nombre “El saber práctico: “con la práctica vas a aprender mucho”, en el cual se llevan a cabo reflexiones sobre cómo el docente ha ido transformando su formación a través de la experiencia que va adquiriendo en el recorrido por la práctica docente, lo cual va permeando en él la construcción de sus prácticas evaluativas.

Además, se aborda cómo el currículum formal, la planeación y el tiempo pueden afectar dichas prácticas. La utilización del tiempo extraclase visto como recurso ante la saturación de tiempo normativo para abarcar todos los contenidos y el rezago educativo. Así como el empleo de la tecnología por parte de los docentes como medio para el ahorro del tiempo y las desventajas en el uso excesivo.

En el segundo capítulo denominado: “estrategias de control que se propician en el aula para evaluar: “ya están domaditos pero ahí van”. Se analizan los orígenes por los cuales el docente implementa el control en su aula, visto de forma natural y que no se logra identificar el hilo que hace la diferencia entre algo que pareciera cotidiano y lo que se lleva a cabo con intereses políticos, sociales y económicos por parte del Estado.

Es a través de la disciplina, el uso del instrumento escrito del examen, la verificación y el juego, los cuales el docente emplea como estrategias de control que influyen en la evaluación del alumno.

En el tercer capítulo se abordan las “estrategias de interacción en el aula que propician la evaluación”, aquí se percibe la forma en que el docente a través de la

interacción puede llegar a hacer cambios importantes en la enseñanza del alumno, y de esta forma mejorar los resultados en las evaluaciones que construye.

Por medio de la retroalimentación, la realización de cuestionamientos evaluativos, el trabajo colaborativo y la adaptación de actividades de enseñanza a las necesidades e intereses de algunos alumnos da cuenta de que se puede generar un cambio por dicho mejoramiento.

Como resultado del proceso a lo largo de los tres capítulos se puede afirmar de acuerdo con Pérez (2008) lo siguiente:

...los modos de evaluar los aprendizajes de los estudiantes condiciona sustancialmente los procesos de enseñanza de los docentes, la selección de los contenidos del currículum, la determinación de las prácticas de enseñanza y sobre todo la configuración de las experiencias y estilo de aprendizaje de los estudiantes, así como el clima de relaciones sociales y los aprendizajes de ambiente escolar. Un alumno, como afirma Boud (1995, p.35) puede escaparse de los efectos de una mala enseñanza, pero difícilmente lo hará de las repercusiones que tiene una forma perversa y equivocada de concebir la evaluación y de desarrollar los exámenes y calificaciones. (p.94)

Puede llegar a existir un cambio de acuerdo con (Sacristán, 2013), como es ensayar en las aulas proyectos nuevos de contenidos, activar el deseo de aprender por parte de los profesores y del alumnado, lo cual pudiera permitir estar favorecido por una nueva organización de los centros y contar con una formación seria del profesorado, regido por las mismas ideas que se dan para el aprendizaje de los alumnos. Así como tratar de buscar aquellas estrategias para disminuir el malestar docente<sup>2</sup> que le adolece.

Finalmente, se presentan los referentes bibliográficos consultados que sirvieron de base para la fundamentación teórica de la investigación y anexos.

---

<sup>2</sup> Término utilizado por Tejeda (1998) para señalar tres principales problemáticas que enfrenta el docente, las cuales son causa de presentar actitudes negativas y resistencias hacia la innovación.

## APARTADO METODOLÓGICO

### **a) De mis primeros supuestos al planteamiento del problema**

*La evaluación, más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más importante que evaluar mucho e, incluso, que evaluar bien, es saber a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación. Lo verdaderamente decisivo es discernir qué valores potencia y qué valores se infringen (Moreno, 2009).*

Los docentes suelen encontrarse ante situaciones en su quehacer cotidiano en el aula, donde llegan a detenerse a reflexionar y plantear diversas preguntas acerca de los problemas que alcanzan a notar en la práctica, esto fue lo que condujo a introducirme en un programa de maestría, que más que adquirir un grado académico, es un espacio de reflexión, compartiéndolo con otros compañeros y con otras inquietudes que tuvieron también en momentos de reflexionar su práctica docente.

Al comenzar los estudios en el programa antes mencionado se inició con una primera pregunta que era:

¿Cuáles son los aspectos definitorios en los bajos resultados de pruebas estandarizadas PLANEA en los alumnos de cuarto grado “A” de educación básica de nivel primaria de la escuela Leona Vicario durante el periodo 2015-2016?

No obstante, se llevó a cabo un análisis más profundo para conocer desde donde venía el interés por las evaluaciones, por esta razón, era necesario regresar al pasado para reconocer el presente del cual se vislumbraban vagos recuerdos, sin embargo, fue necesario para saber desde cuando surgió el interés por dicho tema, cómo inició todo; para responder a dichas preguntas de las cuales uno se sentía adherida o agarrada a ese fenómeno inconsciente y que se padece conocido como implicación de acuerdo con Ardoino (1997) traducido por Ducoing se comenzó por hacer un recorrido por los años en que me he encontrado en la escuela reconociendo que he sido evaluada desde el nivel de educación primaria en donde en las aulas se vive el constante acontecer de las evaluaciones así como pasar por los diversos filtros para ingresar a los diferentes niveles de educación básica, media

superior y superior, donde dichas evaluaciones han sido compañeras inseparables en cualquier momento en el que me he encontrado en la escuela o al querer ingresar a una de ellas. Un ejemplo es cuando traté de ingresar al nivel superior y presenté exámenes en el Instituto Politécnico Nacional dos veces y en la U.A.M. tres veces, fue desgastante ya que, se hizo uso de un curso de preparación en una de esas escuelas que ofrece sus servicios garantizando el ingreso, el tiempo de traslado para tomar dicho curso era cansado, y el estrés que ocasionaba realizar dichos exámenes.

Al cumplir ya un año de realizar exámenes de admisión, me encontraba trabajando en una empresa donde había realizado prácticas escolares en el último semestre de bachillerato, después de una jornada de trabajo y al regresar a la casa de papá alegre me dice que había sido admitida en las dos opciones donde había estado presentado exámenes, yo con lágrimas en los ojos le dije que no era cierto, yo pensaba que había sido admitida porque alguien le ayudó a mi papá para que yo ingresara, para ese momento yo había dejado de creer en mi capacidad.

Ahora, ya adulta y con la profesión de docente fui también evaluada bajo el término de “evaluación para la permanencia” por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), al ser notificada viví momentos también de incertidumbre por lo que pudiera pasar ante dicho acontecimiento, fui integrante de la primera generación en el año 2015 que se sometía a este proceso y como consecuencia no existía por parte de la autoridad educativa oficial en ese momento ningún curso que se pudiera otorgar, así que en los primeros meses después de conocer que sería evaluada la preparación fue autónoma, y después eran círculos de estudio, cuando ya casi se acercaba la fecha para presentar el examen comenzaron a difundirse cursos por parte de las autoridades oficiales. Realmente fue un descontrol para aquellos a los que por primera vez se nos realizaba evaluación para la permanencia. Sin embargo, obtuve una evaluación según para el sistema “bueno”.

En los nueve años que he ejercido la docencia en forma ininterrumpida, reconozco que las prácticas formativas de las que he sido parte en el paso por la escuela desde edad temprana han sido un factor que influye determinadamente en la forma de

enseñar ahora a mis alumnos, al grado de retomar la pregunta hecha por Zeichner (1981) citado por Davini (1995), será cierto que “¿la experiencia escolar borra los aprendizajes universitarios?”, en donde este fondo de saber que traemos se encuentra internalizado y a pesar de haber tenido una preparación en la formación docente, ¿fluye más nuestra biografía escolar de estudiantes?.

De ahí que en mi paso por la práctica docente, desde mi experiencia creía que la evaluación era una forma de cumplir con los estándares establecidos por la SEP y que los docentes estaban obligados a alcanzar, sin embargo, observaba que al aplicar las diversas evaluaciones escritas a los alumnos, ellos estaban alejados de los resultados esperados desde las exigencias solicitadas por mis autoridades educativas. Esta situación así como la historia que he relatado acerca de las constantes evaluaciones que he presentado a lo largo de mi vida me llevó a tener un interés particular primero por saber qué se decía de las evaluaciones estandarizadas.

No obstante, hubo un momento en la investigación que me permitió revisar algunos elementos teóricos a través del proceso de la revisión metodológica durante el primer semestre de la maestría, así como la elaboración del estado del arte citado en la lectura de Jiménez (2014), el cual me permitió indagar más para construir el objeto de estudio buscando en algunas fuentes.

En la biblioteca virtual Gregorio Torres Quintero de la U.P.N. se encontró por ejemplo en una de las tesis que habla sobre el tema de la evaluación que la participación de los docentes en los procesos de evaluación en general es limitada. De igual manera, de este modo la autora plantea que la comunicación es deficiente entre los involucrados, bajo el argumento de la carga burocrática que envuelve a las evaluaciones, así como la presión del logro de los estándares con el fin de tener acceso a los recursos, que permita el desarrollo escolar y rendir cuentas a la sociedad sobre el uso de dichos recursos y avances hacia la calidad (Sánchez, 2010).

En la publicación de la red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), por su parte, Porras (2002) señala que:

“la acreditación surge en los países latinoamericanos bajo intereses claramente marcados por la coyuntura socioeconómica y política que se empieza a gestar en los años ochenta, en donde la mundialización de las actividades exige respuestas globales a las diversas acciones humanas... en este sentido, se apuntan también algunos rasgos hegemónicos tendientes a homogeneizar la educación superior de los países latinoamericanos. Así mismo se analiza tanto el discurso de la calidad como los criterios de genealogía fabril que de ahí se derivan y que se encuentran orientando algunos procesos evaluativos”. (p.2)

Por otro lado, se encontró en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa que el autor trata de explicar por qué las pruebas estandarizadas representan un modelo de eficiencia en educación y no tanto, de calidad, donde la evaluación es entendida como un proceso de recogida de información útil y valiosa para emprender procesos de mejora (Navas, 2017).

Una vez conociendo que las evaluaciones estandarizadas llegan a omitir el uso de herramientas y apoyo social al resolver problemas, dejan de lado el contexto en el cual se genera la construcción del conocimiento, los docentes llegan a ser presionados para alcanzar un estándar ideal a las autoridades educativas y poder así acceder a recursos, tienen un uso político, representan un modelo de eficiencia disminuyendo la calidad llevando a convertirlas en un instrumento de poder, de represión, de certificación y de clasificación social y que buscan estar en constante competitividad económica internacional de tal forma que se llega a homogeneizar la educación, decido replantear mi pregunta inicial.

A través de dicho conocimiento, se reconoció que el interés iba más allá de éstas evaluaciones, por lo que surge una inclinación más profunda en el quehacer de los docentes conduciéndome la teoría que fui adquiriendo en el programa, así como el estado del arte a considerar otro nuevo concepto además del de evaluación como es el de práctica.

Por ello, se consideró en primera instancia conocer de dónde proviene ésta, y se encontró de acuerdo con Bourdieu (2007) lo siguiente:

El habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos, y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (p.89)

De tal manera que el autor antes mencionado considera al habitus como aquella presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto. Éste hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente. De hecho, dice que es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato, es algo poderosamente generador (pp. 89, 92, 155).

En el mismo sentido, se dice que la práctica educativa:

Es un campo de conocimiento en el que confluyen dimensiones de orden social, político, económico, histórico y cultural; características que hacen corresponder a éste en un ámbito más amplio que es el de las prácticas sociales, a la vez que mantiene con ellas, múltiples relaciones cuyo análisis permite dar cuenta de su complejidad; así la práctica educativa no se agota en sí misma ya que su explicación y comprensión demanda colocarla en la red de los significados sociales. (Plan de estudios MECPE, 1993, p.9)

Se considera para este trabajo lo que Fierro (1999) señala como práctica docente:

Es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso como maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.21)

La autora habla de una práctica social objetiva, en donde intervienen diversos agentes, actores y significados. Al hablar de práctica docente, implica saber que se entrelazan variadas relaciones y es por ello que es compleja y un tanto difícil para su análisis. Estas relaciones o también llamadas dimensiones por la autora antes citada, las divide en seis: la personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

La dimensión de la que se hablará en este trabajo al referirse a la práctica docente es la que se relaciona con la didáctica, la cual es relevante para conocer cómo construye el docente sus prácticas evaluativas, ya que como bien lo señala la autora, la dimensión de la didáctica hace referencia al papel que lleva a cabo el maestro como agente que, a través de esos procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que así los alumnos puedan construir su propio conocimiento.

Ahora bien, se siguió investigando en cuanto a las concepciones que se tiene de la evaluación y se encontró según Zufiaurre (2000) lo siguiente:

... la evaluación es un instrumento de investigación científica en relación con la práctica educativa. Como tal, sirve para: comprobar las hipótesis que formulamos, la validez de las estrategias didácticas que empleamos, seleccionar los recursos pertinentes y con todo ello favorecer el desarrollo científico de la didáctica y del proceso de enseñanza. También se entiende como condición de conocimiento previo de la realidad en la que se actúa y como condición de ajuste entre la planificación de las estrategias de la enseñanza, el proceso mismo y las personas que intervienen. (p.41)

Por su parte, Moreno (2009) dice que en la actualidad evaluar consiste en:

Detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones. La proyección de la evaluación es mucho más amplia y comprende todo el ámbito educativo. La evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación

educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad. (pp.564, 565)

Sin embargo, y de acuerdo con Ravela (2017) dice que una evaluación auténtica:

Es aquella que debe plantear una tarea similar a las que se realizan en el mundo real, ser motivante, significativa y relevante. Debe respetar o reproducir de la manera más fiel las condiciones de aplicación o el modo de realización de esa tarea en la vida real: tiempos, recursos, trabajo individual o colaborativo (p.123).

Las evaluaciones van acompañadas de las prácticas que lleva a cabo el docente, en donde estas prácticas nos conducen ante una realidad que no se enseña en la formación de la docencia, son aquellas acciones que no se enseñan en la teoría y de las cuales (Rockwell, 1995) menciona necesarias para llevar a cabo la construcción social de las escuelas donde se legitiman ante la comunidad y autoridades educativas las cuales las llevan a la concreción de su existencia y las singularizan de otras. Estas acciones que sólo se van aprendiendo en el transcurrir de la cotidianeidad escolar y en donde la sociedad crea una imagen del profesor (Adorno, 1973). En que lo sabe todo o no sabe nada, y que dan por hecho que esas acciones ya las traemos aprendidas desde las escuelas de formación. Sin embargo, no es así, en mi caso tuve que recurrir a asesorarme con familiares docentes, los propios compañeros de escuela, presiones o acciones de los padres de familia o los propios alumnos para poder afrontar estas prácticas. En donde este proceso, entendí que el papel del maestro excede mucho la tarea de enseñar. (Rockwell, 1981; Batallán y García, 1992; Davini, 1995)

Al respecto, (Herrera, 2013) señala que la práctica evaluativa que se desarrolla en el aula, se entretajan múltiples visiones, concepciones y creencias en torno a lo que se piensa que debe ser la evaluación, cómo quisiera llevarse a cabo y cómo utilizar sus resultados. Santos Guerra (1996) citado por la autora antes mencionada dice lo siguiente:

La forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza. (Herrera, 2013, p.4)

Por ello, en esta investigación se abordará a aquellas prácticas evaluativas para el aprendizaje, consideradas como el proceso que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar su enseñanza, incluyendo a los alumnos en el proceso (Olivos, 2016).

De modo que, ante el conocimiento de dichos conceptos me llevaron a replantear la pregunta de investigación, por lo que se modifica, y es la siguiente:

¿Cómo comprender las prácticas evaluativas de los docentes de educación primaria?

Para sostener este planteamiento formulé preguntas iniciales que se enfocaran en los docentes y que pudieran orientar el trabajo de investigación:

¿Cuáles son sus prácticas de evaluación?, ¿cómo piensa el maestro a la evaluación?, ¿en qué momento se evalúa?, ¿cuáles son las herramientas que utiliza?, ¿cómo implica el docente a los alumnos en la evaluación?

Siendo así, a través del proceso ya mencionado, la pregunta inicial fue tomando otro sentido con apoyo del análisis de los referentes teóricos señalados en donde se fue concretando hacia otro enfoque, quedando de la siguiente manera:

¿Cómo construye el docente sus prácticas de evaluación de los aprendizajes desde su experiencia en la escuela primaria Leona Vicario?

En donde también se comenzaron a delinear objetivos, el central era comprender las prácticas evaluativas de los aprendizajes que construye el docente a partir de su experiencia en la escuela primaria Leona Vicario, razón por la cual, los objetivos específicos se concretaron en: Analizar las características de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que construye el docente desde su didáctica.

Identificar las prácticas evaluativas de los aprendizajes llevadas a cabo por el docente desde su aula.

Describir los hallazgos de dichas prácticas ejercidas por el docente.

### **b) Adscripción metodológica**

Una vez delimitada la pregunta sobre la cual partiría la investigación y tener planteado los objetivos específicos, surge una pregunta más para mí ¿cómo ver algo que ha sido tan cotidiano para mí como algo nuevo?, es como ver nuevo el camino que siempre me ha llevado a mi casa, verlo con otra mirada, sin embargo, poco a poco la misma teoría que se va revisando en el programa fue dando las pautas para poder llevar a cabo este proceso, en donde (Kosik, 1985) también señala dicha reflexión en cómo captar el fenómeno de una determinada cosa en dicho fenómeno en donde se oculta al mismo tiempo. Sin embargo, esta misma autora da paso para señalar que es a través de la comprensión del fenómeno lo que va a marcar el acceso a la esencia, ya que esa ocultación, como dice la autora, no es absoluta, para conocer la estructura de la realidad, se debe poseer antes de la indagación cierta conciencia de que existe una verdad oculta de la cosa.

La realidad, de acuerdo con la autora antes mencionada, es un mundo en el cual las cosas, los significados y las relaciones son considerados como productos del hombre social y el hombre mismo se revela como sujeto real del mundo social. En donde el conocimiento llega a través de la descomposición de un todo, para poder reproducir mentalmente la estructura de la cosa, es decir, para comprender el objeto de estudio. Es a través de esta comprensión, lo que ayudó a explicar y entender la realidad, lo que implicaba la investigación cualitativa.

Este enfoque de corte cualitativo, (Schawartz, 1984) dice que para reconstruir la realidad, está enmarcada dentro de una estructura teórica de la interacción simbólica. De este modo el autor plantea lo siguiente:

La posición básica de esta orientación es para comprender los fenómenos sociales, en donde el investigador necesita descubrir la definición de la situación del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la

forma en que éstas se relacionan con su comportamiento, es decir, las relaciones, sentidos, el hablar de la realidad encontrada. Además, la percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de las interacciones sociales en que él y otros participan, lo cual a su vez, se apoya en su uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular, finalmente para que el investigador llegue a tal comprensión debe ser capaz de ponerse a sí mismo en el lugar de la otra persona. (Schawartz, 1984, p.26).

Es decir, esto permite comprender las prácticas de los docentes de educación primaria, sus comportamientos, dichos, hechos como símbolos, significados llenos de sentidos.

El paradigma bajo el que se apega el objeto de estudio es el interpretativo, ya que éste se caracteriza por que los procesos de investigación que se van a llevar a cabo son de naturaleza dinámica y simbólica, el objeto de investigación se encuentra en la acción humana, la objetividad se va a llevar a través del acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas (Santamaría, 2011).

En este sentido, el método que se utilizó es interpretativo, ya que, (Erickson, 1997) menciona que tiene un interés central por el pensamiento, el significado subjetivo, y se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran. De tal manera que tiene en cuenta la realidad de la organización local de la enseñanza y aprendizaje en el nivel del aula como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización en el aula.

### **c) Trabajo de campo y la interacción con los docentes**

Para la elección del campo, se consideró idónea a la escuela primaria Leona Vicario, (Guber, 2004) dice que es una unidad de estudio, la cual tiene características semejantes al centro de trabajo donde me encuentro adscrita en cuanto a organización completa y la unidad de análisis fueron los docentes ya que el interés se encontraba en saber cómo construyen sus prácticas de evaluación. La importancia de llevar a cabo el trabajo de campo de acuerdo a la autora antes

citada, es necesario ya que el mundo social es un mundo preinterpretado por los actores, en donde el investigador necesita profundizar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social.

También para la elección de dicha escuela, se contemplaron recomendaciones de un autor que es realizar la investigación en escenarios en los cuales no se tenga una participación directa, personal o profesional en la que pudiera verse involucrada la implicación (Bogdan, 1992). La escuela cuenta con sólo un grupo por grado lo cual permitió ser un escenario ideal de acuerdo con los autores mencionados debido a que la relación con los sujetos era más estrecha y permitía una buena relación con los informantes, facilitando así recoger datos directamente relacionados con los intereses investigativos.

El primer día para entrar al campo se encontró pertinente el día viernes creyendo que los docentes se encuentran menos estresados por la carga de trabajo, así que se recurrió primero a visitar a la directora denominada por Taylor y Bodgan, (1992) así como por Ameigeiras (2006) como “portero” (p.37, p.90), quien es responsable del escenario, y al explicarle el motivo de estar presente para llevar a cabo la investigación mostró disposición para realizarla en las instalaciones de la escuela a cargo de ella.

La investigación fue de tipo encubierta según el autor antes citado, en donde no se profundizó en la descripción del fin de la investigación, sólo se les dijo a los actores que estaba interesada en comprender a la escuela y las formas de aprendizaje de los niños. Sin embargo, en las primeras interacciones que se tuvieron con una de las docentes expresó que no fuera a su salón ya que se ponía nerviosa y se le comentó que la investigación comenzaría con los alumnos, que no se preocupara.

En este sentido, se comenzó con realizar el establecimiento del rapport con los actores del escenario elegido tratando de comunicar simpatía que se viera sincera por los informantes, y así lograr que las personas se abrieran, ser vista como una persona inobjetable para llevar a compartir el mundo simbólico de los informantes, acomodarme en sus rutinas y modos de hacer las cosas.

De manera que existió el involucramiento en la preparación del adorno para el festival del día de las madres, también apoyando en la actividad del día del niño así como ayudando en el audio dentro del mismo festejo, asistir a alguna docente en estar con su grupo mientras era solicitada su presencia en la dirección, se utilizó el viejo refrán “donde fueres, haz lo que vieres” (Geertz, 1992, p.341); esto permitió establecer relaciones abiertas con los informantes de forma no intrusiva de tal manera que ellos olvidaran el papel como observador que se proponía a investigar.

Pero sí es necesario dentro de la participación trazar una línea divisoria para no ser explotados por los informantes debido a que en algunas ocasiones querían que estuviera atendiendo su grupo, sin embargo, se rechazó la proposición sin ser mal vista, es por ello que, (Bogdan, 1992) tiene razón al decir que el rapport aparece lentamente, puede ser tentativo y frágil.

Una vez conocido el campo en el cual se trabajaría, se comenzó a realizar la observación participante, se negoció el acceso, gradualmente se obtuvo la confianza de los informantes (Bogdan, 1992). Y lentamente se recogieron datos con ayuda de una libreta para realizar pequeñas anotaciones que sólo se adecuaban a los intereses marcados, se realizó la observación bajo la interacción social no ofensiva, se actuó con ingenuo, se estuvo en el lugar adecuado en el momento adecuado. Las observaciones en su mayoría fueron de una hora, en diversos tiempos, antes y después del receso.

Se llevaron a cabo diez observaciones al escenario, la observación comenzó desde el momento en que se entró en el entorno del campo (Angrosino, 2012). De dichas observaciones cinco fueron dentro de las aulas de algunos de los informantes.

Al estar dentro del campo, la observación participante no depende únicamente de las habilidades naturales. Se debe de trabajar mucho para ver de verdad completamente los numerosos detalles de una situación nueva o para ver las situaciones familiares con los ojos de aquellas personas que son, en muchos aspectos, extrañas a esas situaciones. Es así como algo que es tan natural, verlo como nuevo, como si llegara por primera vez (Angrosino, 2012). De tal manera, como lo dice el autor, los investigadores pueden llegar a afinar su mirada como un

niño pequeño, para el que todo en el mundo es nuevo. Como consecuencia, el proceso de observación tendría que comenzar captándolo todo y registrándolo con tanto detalle cómo se pudiera, con la menor cantidad de interpretación posible. Se trató de realizar observaciones, así, como dice el autor, a detalle, sin embargo sentía que faltaba algo, como anotar expresiones que veía en los sujetos, se necesitaba trabajar más y ser más perceptiva.

Los sujetos para la investigación fueron los docentes ya que son las personas directamente relacionadas con la investigación, considerados como informantes clave (Bogdan, 1992). Ya que dichos maestros han llegado a ser considerados como personas respetadas y conocedoras con las cuales se trató de cultivar relaciones más estrechas en las primeras etapas de la investigación.

Estos profesores son: del grupo de sexto grado es la docente Karina egresada de la Universidad Pedagógica Nacional con la licenciatura en educación plan 94; el docente de quinto grado es Rodrigo egresado de la escuela Normal Superior Miguel Hidalgo con especialidad en matemáticas; la profesora de cuarto grado es Alejandra egresada de la Normal Superior Miguel Hidalgo con especialidad en formación cívica y ética; la profesora de tercer grado Sofia es egresada de la Normal Benito Juárez de Pachuca y la profesora de segundo grado es Dulce egresada del Instituto Tecnológico Latinoamericano con licenciatura en educación primaria. Una de las características principales de los sujetos es que su formación la han realizado la mayoría en escuelas privadas y otra es que todos cuentan con una base otorgada por la SEPH (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo).

Para la entrevista, se empleó aquella conocida como “a profundidad”, ya que, (Bogdan, 1992) menciona que es un instrumento cualitativo con la característica de ser flexible y dinámico, descrita como no directiva, no estructurada, no estandarizada en donde a través de las pautas apegadas a el objeto de estudio, permitió llevar a cabo la entrevista y solicitar al informante ampliaciones de lo expresado. También se utilizó una grabadora integrada al celular la cual programaba y ponía en el regazo para que el informante no se sintiera intimidado.

Al respecto, los encuentros que se realizaron, fueron cara a cara, se siguió un modelo de conversación entre iguales, se realizaron al principio preguntas no directivas, aprendiendo lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. La entrevista se dirigió al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Por ello, es necesario que los entrevistadores observen directamente a las personas en su vida cotidiana, con el fin de conocer el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados (Bogdan, 1992).

Para la selección de las personas a entrevistar se llevaron a cabo bajo la estrategia de muestreo teórico, la cual señala que lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Llevádo así a completar las entrevistas con los informantes ya mencionados, considerando la diversificación que existía entre ellos y descubrir toda la gama de perspectivas que en ellos existía, en donde uno debe de percibir que se ha llegado hasta ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténtica ni nueva (Bogdan, 1992). Las entrevistas se realizaron durante lapsos desde diez minutos hasta media hora, que fueron los tiempos que tuvieron disponibles los informantes y durante los momentos en que se encontraban en receso o ya a la salida de la escuela.

Dentro de las entrevistas a profundidad se pretendió buscar el significado, se emplearon preguntas de sondeo para hacer que la entrevista se moviera en una dirección productiva, en donde fuera de naturaleza abierta de tal modo que fluyera como una conversación, en donde se pudieran establecer nuevos caminos de investigación que no se habían considerado originalmente, en donde la persona informada ayudara al investigador a desarrollar la investigación a medida que ésta avanza (Angrosino, 2012). (Anexo 1)

Para dichas observaciones y entrevistas a profundidad fue considerada lo que se conoce como cinésica, que es el lenguaje corporal de las personas y también emite significados.

Se llevaron a cabo ocho entrevistas en total debido a que los informantes se encontraban con una amplia carga administrativa por ser ya el final del ciclo escolar.

Una de las dificultades que se encontraron al estar dentro del campo fue creer que se ha logrado el rapport con algunos informantes, sin embargo no lo es así ya que una de las docentes no permitió acceder a ser observada dentro de su aula, el argumento de ella fue que no le gusta que la observe alguien más, sólo deben de encontrarse en el aula ella y sus alumnos, pero sí concedió que se le entrevistara.

Llevar a cabo el trabajo de campo, el investigador se puede dar cuenta de que cada contexto cuenta con sus características singulares, en donde cada actor tiene su propia realidad de ver las cosas, como lo señala Geertz (1992):

...cualquiera sea el nivel en que uno trabaje y por más intrincado que sea en tema, el principio guía es el mismo: las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas (p.370).

Es importante mencionar que el nombre de los docentes y de la institución han sido cambiados por efectos de anonimato.

#### **d) Tratamiento analítico de la información**

Respecto a la recolección de información se dió importancia al campo de una investigación que provee sobre hechos recién en el proceso de recolección donde se transforman en datos, los cuales son la transformación de ésta se encuentra en material significativo para la investigación (Guber, 2004). Para dicha recolección se llevó a cabo el uso de un cuaderno que no fuera llamativo para llevar a cabo las notas, sin embargo, como se mencionó con anterioridad fue necesario el uso de la grabadora anexa al teléfono celular usada de tal manera que no cohibiera a los informantes ya que con dichas grabaciones podría recuperar mucho mejor la información.

El registro fue uno de los trabajos más exhaustos ya que, era transcribir la información obtenida a través de los informantes, ese ir y venir de las grabaciones sin omitir nada de la voz de los sujetos, constituye la fuente imprescindible para el

análisis y el desarrollo de la investigación, por lo que es importante registrar todo, todo es factible de ser registrado y que dentro de ello puede constituir información relevante o un dato potencial de la investigación (Ameigeiras, 2006).

Se llevó a cabo la construcción del diario del investigador, (Loureau R. , 1989) señala algunas características de éste las cuales fueron consideradas, donde en un mismo diario plasmé el íntimo, aquél donde escribí los sentimientos que tuve en algún momento al encontrarme dentro y fuera del campo como aquellos de frustración al no poder entrevistar a alguna docente, el diario del etnógrafo en el cual mencioné las acciones que se siguieron al estar en el papel de observador así como el problema que en algún momento surgió al tener contacto con alguno de mis informantes y el diario de investigación con sus características singulares donde retomaba las observaciones que me llegaron a hacer en los coloquios, y consideraba las recomendaciones cruzándolas con los referentes teóricos.

También, se tuvo que tener en cuenta las palabras de Malinowski (1967) citado por Ameigeiras (2006) el cual enfatiza que el investigador debe realizar una presencia más personal y prolongada en el campo, sin embargo, dicha prolongación no se puede llevar a cabo por los tiempos estipulados en el programa de maestría. Pero se siguió con las recomendaciones citadas por el autor, como la necesidad de instalar un relevamiento minucioso y riguroso de información y a la vez el registro de la misma: percibir lo que la gente decía, cómo la hacía, características y acontecimientos de la vida social, utilizando el diario de campo, con impresiones y sentimientos personales del investigador.

Dentro del trabajo de campo se trataron de seguir los consejos antes citados por el autor, donde en éste supone básicamente el despliegue de la observación participante, como el camino a recorrer en búsqueda de conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de vista de los actores, anotar cualquier detalle que no se pudiera grabar, todas aquellas actitudes de los alumnos ante las consignas o actividades señaladas por sus profesores, aquellas interacciones entre pares ya que dicho trabajo de campo eso implicaba: observar, interactuar, interpretar a los actores en su contexto durante un tiempo en este caso corto, y

como se mencionó antes, se logró la participación en algunas actividades con los actores sociales, este involucramiento fue un proceso de socialización para que se pudiera llegar al desmantelamiento de prejuicios etnocéntricos que era imprescindible para comenzar a recorrer el sendero que lleva a la comprensión de los otros. (Ameigeiras, 2006).

En este sentido, se corrobora la expresión de Velasco y Díaz de Rada (1997) citado por Ameigeiras (2006, p.124), que dice: “casi todo el trabajo de campo es un ejercicio de observación y entrevista”.

#### **e) Descripción del análisis de la información**

Al iniciar el cuarto semestre del programa de maestría ya se tenía recabada y transcrita la información de las observaciones y entrevistas, con la cual se comenzó a trabajar para poder elegir bajo que metodología guiaría la construcción de la matriz de categorías, cuál era la más adecuada, por lo que en la línea de investigación se revisaron algunos referentes teóricos como Bertely (2002), Taylor y Bogdan (1992), así como a Woods (1993), de los tres autores y a través de la elaboración de mapas conceptuales de cada uno de ellos, se hizo una comparación, llamó la atención la metodología de Bertely, ya que ella mostraba de una forma sencilla cómo llegar a formar la matriz de categorías.

¿Cómo comenzar?, (Bertely, 2002) señala que el estudio parte de una pregunta, yo ya tenía una que era: ¿Cómo construye el docente sus prácticas de evaluación desde su experiencia en un grupo de cuarto grado de la escuela primaria Leona Vicario, en el periodo 2017-2018?

Después se consideró su triángulo invertido, en donde comienza con las categorías sociales, donde la autora las define como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, el segundo pico, siguiendo las manecillas de un reloj, son las categorías del interprete, las cuales se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. Y por último, las categorías teóricas

producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción, también conocidas como categorías prestadas (Bertely, 2002)

De la pregunta principal, se retomaron las palabras clave que son: prácticas, evaluación y experiencia. Después se consideraron las concepciones que tenía de ellas de acuerdo a Cecilia Fierro, Jimeno Sacristán, El Plan de Estudios 2011, Bourdieu, entre otros. Las concepciones se tenían que tener presentes, ya que eran necesarias para el siguiente paso, es decir, tener una referencia para no perder de vista cual era el objetivo, que quería saber de ello y partir de ahí para el momento de leer los registros ampliados, sólo subrayar lo que fuera relacionado con mi interés y realizar mis conjeturas.

Después, se tomaron los registros ampliados que se llevaron a cabo en el tercer semestre que constaban de observaciones y entrevistas, para ello el formato donde se registraron fue de gran ayuda, ya que al contar en una primera columna con la información obtenida y una segunda columna donde tenía como título “interpretación”, ésta sirvió para ir anotando las primeras inferencias factuales, preguntas y conjeturas. Se consideró la recomendación de (Bertely, 2002) que dice tomar también en cuenta aquellas dimensiones de análisis implicadas. Se fueron subrayando fragmentos en las entrevistas y observaciones que hablaran acerca de la pregunta general, y en la segunda columna se anotando las conjeturas, preguntas o inferencias, llamadas por la autora “patrones emergentes”. Para ello se comenzó con las observaciones, y después con las entrevistas. Se trató de realizar al final de cada entrevista y observación las notas analíticas tentativas que señala la autora solicitadas también por la asesora, sin embargo, no se hicieron en su totalidad debido a que el tiempo se emplea en diversas tareas del programa, estos primeros cuadros analíticos se concentraron en una carpeta que lleva como título “paso 1 observaciones y entrevistas subrayadas”.

La lectura y relectura, como lo menciona la autora, permitió profundizar más en la información, alcanzando la familiarización con ella y ubicando los patrones recurrentes y contradictorios, así como situaciones especiales (Bertely, 2002).

El siguiente paso, que se le denominó a su respectiva carpeta “PASO 2 Patrones emergentes”, fue concentrar en hojas del programa Word los patrones emergentes, primero se concentraron en una de ellas las observaciones y por otro lado las entrevistas para identificar con mayor facilidad de donde provenían dichos patrones, que después se convertirían en categorías de análisis como se señala más adelante. (Anexo 2)

Después, al tener esta información ya concentrada, se imprimió y pegó en la pared, este proceso facilitó observar la recurrencia que había en ellos y se comenzó por darles un nombre y asignarles un color a cada uno de esos fragmentos, sin perder de vista las palabras clave y dimensiones de análisis implicadas en la pregunta general. Al ir dándoles un nombre a esas recurrencias, señala la autora que emergen las primeras categorías del interprete, se ahondó en estas recurrencias para organizarlas, de las cuales surgieron once categorías que fueron: libros de texto como herramienta básica, planeación, negociación docente-alumno, sociolingüística, el tiempo, el examen, instrumentos y estrategias como formas de control y como formas de relación, el juego en la enseñanza, diferencias de género marcadas por el docente, el saber del docente e internet versus programas de SEP.

Al respecto, después se abrió una hoja del programa de excel que se denominó “PASO 3 Primeras categorías del intérprete que emergen”, se concentraron todos los patrones emergentes de las categorías que se habían obtenido en forma manual, dicho proceso se hizo en la computadora como un soporte más al trabajo realizado de donde emergieron las primeras categorías del intérprete, respetando el color que había utilizado antes.

Después, en una tercera carpeta que lleva por nombre “PASO 4 Análisis y reagrupamiento de categorías que emergieron”, se realizó otro cuadro analítico, que como lo menciona la autora, es otro documento etnográfico. Al contar con ese conjunto categorías del intérprete, fueron organizadas en una primera columna colocando el nombre de esa categoría del intérprete, y en una segunda columna, aquellos patrones emergentes que sustentaban a esa categoría, ya fuera de una

observación o entrevista. Permitiendo así, analizarlas como unidades interpretativas más pequeñas (Bertely, 2002).

De esta carpeta se fue analizando la información de la siguiente manera: de las once categorías del interprete que se habían obtenido en un principio y cada una con sus patrones emergentes, se examinaron, encontrando que varias de estas categorías tenían relación, por lo que se reagruparon por segunda vez, esto quiere decir que se fusionaron algunas, quedando así cuatro categorías principales que son:

Instrumentos y estrategias como formas de relación.

Instrumentos y estrategias como formas de control.

El saber práctico, y la planeación así como el tiempo.

Estas categorías cuentan con subcategorías que se obtuvieron de recurrencias en la información.

Finalmente, al tener las categorías principales, se creó una carpeta que lleva por nombre "PASO 5 Matriz categorial", en donde se elaboró otro cuadro analítico, colocando primero el título de la categoría, después en una primera columna los patrones emergentes con aquellas categorías sociales y en otra segunda columna sus fragmentos correspondientes con la voz del sujeto o la observación realizada.

A través de este último proceso se fueron incluyendo en los cuadros analíticos las páginas y claves de los registros ampliados para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de los hallazgos y argumentos, esto fue de gran utilidad al momento de empezar a escribir el borrador de tesis (Bertely, 2002).

Es así como quedó conformada la matriz, con cuatro categorías ya antes mencionadas, en algunas se tomó en cuenta la voz de los sujetos: Instrumentos y estrategias como formas de control, instrumentos y estrategias como formas de relación, el saber práctico "con la práctica vas a prender mucho" y la planeación y el tiempo "la planeación veo que no me está funcionando". (Anexo 3 y 4)

Hubo un momento intenso de mayor búsqueda de referentes teóricos que permitieron descubrir elementos sensibilizadores y tomar prestadas algunas categorías teóricas para lograr un acercamiento a la comprensión y explicación de los principales hallazgos obtenidos del trabajo de campo, de esta manera, de nueva cuenta se reestructuró la matriz de categorías quedando de la siguiente manera:

“Con la práctica vas a aprender mucho” el saber práctico.

Estrategias de control que se propician en el aula para evaluar “ya están domaditos pero ahí van”.

Estrategias de interacción en el aula que propician la evaluación.

Las categorías que se obtuvieron en un principio, dieron pauta para realizar el primer índice tentativo, sin embargo, la información estuvo en constante dinamismo por lo que fueron seis índices tentativos que se construyeron a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación.

Al tener el primer índice tentativo, se decide comenzar por el primer capítulo del borrador de tesis, resultado del análisis de los datos, con el cruce de información de acuerdo al triángulo de María Bertely entre las categorías sociales, las categorías de intérprete y las categorías teóricas. Este primer capítulo se habla acerca de la práctica que adquiere y aplica el docente, de donde parten sus conocimientos aplicados y dan como resultado una diversidad de prácticas evaluativas,

Sin embargo, escribir no es fácil, y menos el borrador de tesis, el que cueste escribir resulta complicado ya que implica llevar a cabo un orden, es relacionar, categorizar, distinguir, jerarquizar, lo cual obliga a organizar.

En los momentos asignados para hacerlo, se suelen buscar estrategias de evitación (Woods, 1993). En mi caso, realizaba otras actividades o buscaba alguna excusa para sentarme a escribir y cuando lo hacía escribía unas cuantas líneas. Se suele dudar a cada momento, pero al final consideraba las recomendaciones de algunos conferencistas que escuche durante este tiempo del programa de la maestría, y de los propios asesores de las líneas: es importante no soltar el trabajo de investigación, seguir escribiendo cada día porque de no hacerlo no se logra terminar

y cuesta trabajo retomarlo días después. Además los tiempos bajo los que se rige este programa demandan a escribir.

Durante el transcurso del proceso de escritura, fue a través de la narrativa la que se consideró para este trabajo ya que es una categoría abierta de discursos que por lo general conciernen a la construcción de eventos. En donde se intenta obtener una mejor interpretación de las prácticas docentes y permite ayudar a explicar cómo han evolucionado éstas pasando de un análisis de argumentación lógica a la explicación narrativa (McEwan, 1998).

No obstante, la escritura de un borrador de tesis planteaba muchas particularidades y se llegó a sacar adelante por el deseo enraizado en todo lo que es uno, ya que la tesis surge de la historia propia y por tanto se mezcla también con luchas, las cuales uno afronta (Carlino, 2006). Además, fue importante el acompañamiento por parte de la asesora que estuvo a mi cargo, con sus puntuales observaciones y sugerencias, un apoyo incondicional, así como también el compartir entre compañeros y compañeras, asesores de cada línea los referentes teóricos oportunos que aportaron significativamente para esta construcción.

Ahora bien, lo que aquí se muestra, sólo es el comienzo de la construcción de la futura tesis, este documento fue teniendo cambios constantes de acuerdo con el cruce de información antes señalado, en donde se da cuenta del estilo personal de investigar, el tiempo y las condiciones institucionales en que se desarrolló la investigación, la cual muestra en este trabajo los hallazgos que se encontraron, como lo menciona la autora, y dan una realidad distinta a la que había predicho (Bertely, 2002).

La constante revisión y organización de este trabajo, condujo a que se recuperaran elementos sensibilizadores teóricos como la experiencia, y de acuerdo con Kant traducido por Cassirer (1974) dice que la experiencia:

...es un tipo específico de conocimiento ... Es un proceso que se desarrolla y avanza. Se pueden determinar las condiciones de su proceso, pero no su fin...en donde se obtienen un conjunto de diversos métodos encaminados a

la determinación del objeto, pero sin que ninguno de ellos nos conduzca de hecho a la meta hacia la que todos por igual apuntan... la experiencia: un conjunto de relaciones en desarrollo y no una totalidad de datos en absoluto. (p. 240-241)

Así como, la experiencia, de acuerdo con Dewey (2004) señala lo siguiente:

...la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer...La experiencia es primordialmente práctica, algo relativo al hacer que puede ser dirigido de modo que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado, llegando así a ser experimental. (p. 124, 234)

Es por ello, y de acuerdo al contexto observado que las prácticas evaluativas retoman mayor relevancia a través de la experiencia que adquiere y aplica el docente, el cual puede llegar a intercalar con los referentes teóricos los cuales obtuvo a través de la formación adquirida, y también, lo que va acumulando a través de un proceso de preparación continua.

Ante el panorama encontrado a través de la investigación llevada a cabo se puede afirmar que las prácticas evaluativas que construye el docente de educación primaria desde su experiencia se han moldeado de acuerdo a las exigencias de factores sociales, económicos y políticos donde se llevan a cabo con mayor presencia las prácticas evaluativas de control las cuales son necesarias para dar cierta estabilidad en el aula, llegar a contener una variedad de situaciones y actitudes que podrían impedir el alcance de los propósitos que pretende obtener el docente.

No obstante, éstas pueden llegar a ser utilizadas de manera excesiva ocasionando un abuso en el uso de ellas ya sea de una forma inconsciente debido a la bruma

que le rodea al docente debido a las diversas cargas que le confieren, ya sea administrativas o laborales.

Sin embargo, se van produciendo cambios paulatinos en cuanto a las interacciones que genera el docente, aquellas que llegan a tener un efecto positivo en el alumno y lo hacen sentirse aceptado, a partir de esto se pueden llegar a derivar otras estrategias como el trabajo colaborativo y aquellas adecuaciones curriculares diseñadas que ayuden a los alumnos que las necesitan.

Ahora bien, es necesario considerar que los malestares docentes aunado con las prácticas excesivas de control pueden sólo conducir a mostrar apatía por la enseñanza, y un recíproco desinterés por parte de los alumnos, así como llevar a una zona de confort al docente, olvidando el propósito de su profesión.

En suma, es importante hacer hincapié de las tres claves mencionadas por Tedesco (s/f) que tendríamos que retomar:

Primero, aprender que un cambio educativo es mucho más difícil de lo que se supone, debido que al definir una secuencia de cambio, también demanda tiempos que trascienden los periodos gubernamentales y exigen acuerdos y pactos entre los diferentes actores sociales que no siempre están dispuestos a comprometerse en un mediano y largo plazo.

Segundo, aprender que no hay contradicción entre cambio y estabilidad, debido a que es necesario tener un núcleo duro estable desde el cual se puedan identificar las innovaciones e incorporarlas sin provocar la desestabilización del sistema educativo y de sus actores.

Tercero, considerado por el autor antes mencionado como la clave principal, el cual se refiere al cambio en la cultura profesional de los profesores. Se dice que muchos cambios educativos van quedando en el papel o no logran transformar lo que se requiere en los centros escolares. Los cambios que se llevan a cabo son necesarios pero no suficientes ya sean las leyes, planes de estudio, equipamiento didáctico, salarios y condiciones de trabajo de los docentes, así como los sistemas de evaluación y otras dimensiones de la educación. La clave reside en lograr introducir

la capacidad de trabajar en equipo, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la pasión por el conocimiento, el compromiso y la responsabilidad por los resultados como componentes clave de la cultura profesional de los docentes.

De esta manera, llevar lo anterior a cabo, podría parecer un desafío para los docentes, sin embargo, es necesario reconocer en cuál de los componentes antes mencionados es necesario reforzar para poder lograr un cambio, en este caso, en las prácticas evaluativas construidas a través de la experiencia.

Dicho lo anterior, se presenta a continuación cada uno de los capítulos que sustentan este trabajo y del cual se obtuvieron las reflexiones antes citadas.



## CAPÍTULO 1 EL SABER PRÁCTICO: “CON LA PRÁCTICA VAS A APRENDER MUCHO”

En este capítulo se inicia por enunciar teóricamente la práctica docente y la relevancia que tiene cuando se relaciona con las prácticas evaluativas, así como la experiencia que el docente va adquiriendo a través de diversas situaciones desde su vida escolar y profesional, la forma en que él hace uso del currículum formal y los cambios que se generan al momento que se aplica éste, el uso de la tecnología por parte de los docentes dentro y fuera del aula, así como el emplear tiempo extraclase que se implementa por parte del colectivo escolar para lograr que los alumnos mejoren en sus aprendizajes.

El hablar de práctica, y sobre todo práctica docente, puede llevarnos a otros puntos de partida, como es primero la percepción que tiene el enseñante de los alumnos ya sea en forma general o particular, así como la percepción que también llega a tener el alumno de sus compañeros y del enseñante dentro de la situación educativa, desde este punto es donde se determina la manera en que van a actuar y reaccionar cada uno de ellos (Postic, 1998). Es así, como a partir de las relaciones que se comiencen a formar, el docente asume diversos roles para llevar a cabo su tarea dentro del aula, estos roles pueden ser de: orientador, asesor, motivador, mediador (Hargreaves D. , 1986). Es decir, todas estas interacciones que se llegan a realizar, forman enlaces entre los alumnos, que si se dejan, se estaría perdiendo el clima de la clase.

Sin embargo, qué es la práctica para el docente, para algunos profesores podría ser un cúmulo de experiencias adquiridas a través de los años de llevar a cabo la misma enseñanza en el mismo grado de acuerdo al plan de estudios que se encuentre vigente, pero al respecto, se estaría especializando en llevar a cabo una misma técnica según Becker y Strauss citados por Ball (1987).

Se debe considerar que pueden existir una diversidad de prácticas docentes, principalmente por tres circunstancias: primera, el capital cultural de acuerdo con

Bourdieu citado por Leonardo (1986), es decir, toda acumulación de conocimientos adquiridos desde corta edad y que se vuelven únicos debido a los medios característicos como fueron logrados en cada docente; segunda, los candidatos para ejercer la profesión de docente probablemente la eligieron por diversas situaciones, ya sea porque tenían la clara vocación de que querían ser profesores, porque se convertía en una opción de desarrollo personal más viable de acuerdo con las condiciones socioeconómicas en que se encontraban o porque al estudiar otra profesión las circunstancias lo llevaron a ingresar a una institución educativa para trabajar como maestros (Anzaldúa, 2005), y la tercera, es que existen diferentes tipos de escuelas de formación con programas diferentes.

Sin embargo, en este capítulo el interés es conocer las prácticas que lleva a cabo el docente citada su definición anteriormente por Fierro (1999) como “una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21). Y que repercuten en las prácticas evaluativas, que si bien los elementos de vocación y formación de los docentes son momentos importantes y significativos en la configuración de su ser docente, en este capítulo el sentido gira en torno al saber práctico desde la didáctica que va construyendo y aplicando el docente desde su experiencia con los alumnos.

Es así como la práctica docente llega a alcanzar importancia dentro y fuera de un salón de clases y se encuentra unida a las prácticas evaluativas ya que estas últimas se realizan a lo largo del proceso de aprendizaje y se encuentran en ocasiones implícitas utilizando estrategias de evaluación integradas a las actividades de aula, las cuales no llegan a ser percibidas por el alumno necesariamente como actividades de evaluación (Herrera, 2013). Es decir, las prácticas docentes que ejerce el profesor para generar algún aprendizaje están enlazadas con las prácticas evaluativas, que en ocasiones son desapercibidas por el propio alumno, como se verá a continuación en el desarrollo de este documento.

### **1.1 Aprender desde sus experiencias didácticas con los niños**

Como se acaba de señalar, los docentes, en este caso los de educación primaria llevan dentro de su aula aquella práctica en la que intervienen él y otros sujetos para

que se puedan alcanzar los aprendizajes que se ha propuesto el país en cuanto al campo de la educación. Por ello, es importante hablar a través de los sujetos entrevistados, la forma en que toma relevancia su papel en cuanto se refiere a la didáctica.

Primeramente, es fundamental señalar el desempeño que juega la sociedad como realidad objetiva y subjetiva, ya que, el individuo al nacer ya pertenece a una sociedad. Existen tres momentos esenciales para que se cumpla su proceso que son: la externalización, objetivación e internalización, que son características simultáneas de la sociedad (Luckman, 2001). De este modo el autor lleva a cabo una clasificación de la socialización en dos tipos:

La socialización primaria, es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez y se convierte en miembro de una sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (p.166)

Al respecto, la socialización primaria no puede llevarse a cabo sin una identificación de carga emocional del niño con sus otros significantes, en cambio, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder sólo con la identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos (Luckman, 2001). En este caso, la profesora Dulce da cuenta de ello al hablar de la perseverancia que le puede dar algún tutor a un aprendizaje o valor en casa con su hijo, y lo que ella como docente hace en el salón de clases:

Entrevistada: ...son contados los padres que realmente tienen ese seguimiento con los niños, tu luego luego te das cuenta quien sí y quien no y lamentablemente o tristemente hay muchos papás que no están al cargo, al tanto de los niños, vienen y platicas con ellos “si maestra” pero no se ve mucho el seguimiento que dan, entonces, desde las groserías, la educación, el “buenos días”, luego yo “buenos días”, “si, perdón”, esa parte como que me gusta marcarlo mucho, los valores, pero este, se les va muchas cosas.

...es triste ver esa parte, no, que se están perdiendo mucho los valores, y el seguimiento de los padres hacia el niño. Por eso yo, en el salón de clases pues trato de “buenos días, a ver no vamos a gritar, vamos a calmarnos, si queremos participar levantamos la mano”. Porque si, si te cuesta, en principio ya ellos vienen a una forma de casa. (RE05/p. 09)

La docente expone la forma en que los tutores o padres de familia llegan a realizar las diferencias en sus hijos, como lo señala ella, desde aquellos que les pueden o no dar seguimiento a alguna actividad o aprendizaje. También confirmado por (Bourdieu, 1986) que expresa:

Las actitudes de los miembros de las diversas clases sociales, tanto de los padres como de los hijos, hacia la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios son, en su mayoría, una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen por pertenecer a una clase social determinada. (p.105)

En otras palabras, (Apple, 1987) dice que los significados de objetos y acontecimientos del aula se forman mediante la interacción social y pueden variar por un tiempo. Sin embargo, en algún punto se estabilizan, resultando poco probable que sean renegociados a menos que la fluencia ordenada de los acontecimientos del aula se vea interrumpida. Estos significados se volverán más claros para los niños conforme éstos participen en la situación social.

De tal manera que, la realidad de la vida cotidiana, de acuerdo con Luckman (2001):

Se mantiene porque se concreta en rutinas, lo cual constituye la esencia de la institucionalización... y se reafirma continuamente con la interacción del individuo con los otros. Así como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantiene en la conciencia por procesos sociales. (p.187)

Sin embargo, el docente a través de la didáctica pretende orientar los procesos de enseñanza, ya que puede recibir un programa escolar, el cual, sólo es el punto de partida, debido a que tiene que adaptar cada situación de aprendizaje a la dinámica

y a las posibilidades específicas de cada grupo escolar, como es el caso del profesor Rodrigo:

Entrevistado: - Pues sí, ya son varios ciclos escolares que me toca dar quinto grado, pero todos los grupos son diferentes, una planeación con el grupo de ahorita no puedo llevar a cabo una planeación que lleve a cabo con el otro grupo de quinto del año pasado, porque cada grupo son diferentes, los niños son diferentes, por ejemplo ahorita el grupo que tengo es un grupo muy dinámico, los papás son muy participativos, son niños que no se cohiben en participar, este, en su momento hasta tengo problema, yo lo considero así, un problema de control de participación de los niños porque cuando pido que participen, todos quieren participar o la mayoría quiere participar, allí si se pelean los niños por participar, en otros grupos que he tenido los niños son muy cohibidos, tengo que rogarles para que participen, les tuve que rogar para que participaran y con este grupo no, entonces las actividades, hay actividades en las que con los otros grupos que he tenido no pude llevar a cabo por la misma dinámica de grupo. (RE01/p.4)

El docente expone que cada ciclo escolar que pasa se enfrenta a grupos de alumnos diferentes, a niños diferentes, los cuales tienen características singulares. Algunos pueden ser más dinámicos en sus participaciones que otros. Las características que el docente menciona van a depender del contexto en el cual se vaya a desarrollar cada individuo, en este caso, cada alumno.

Por esta razón, Díaz (2003) señala lo siguiente:

Corresponde al docente, como profesional de la educación, estructurar una propuesta metodológica que responda tanto a las condiciones macrosociales donde se realiza la propuesta educativa, como a las características particulares de cada grupo escolar. En esta entramada y complicada red, la didáctica, como disciplina, elabora una serie de propuestas que ni se pueden considerar una norma, ni responden a una serie de consejos; sencillamente se trata de la formulación conceptual de reflexiones surgidas del ámbito de la experiencia. (p.136)

Por consiguiente, el docente estaría en la condición de tener presente que cada grupo escolar reclama estrategias particulares que le corresponde generar. Es común que en el desarrollo de una clase, el docente perciba que las actividades que se están realizando no contribuyen al logro de las expectativas planeadas; en el conflicto circunstancial que experimenta, sobre todo cuando tiene claridad sobre el tipo de proceso que desea propiciar en sus alumnos, el docente se encuentra en condiciones de suspender el tipo de actividades realizadas e idear en ese momento otras, sobre la marcha de esa sesión de clase, es decir, generar otro tipo de estrategia.

Este tipo de estrategia es el resultado de lo que se denomina ansiedad creadora, en donde es posible crear condiciones de trabajo a partir de lo antes citado, donde esos procesos de ansiedad pueden conducir a un espacio de creación en el docente. De esta manera, el docente podrá llevar a cabo posteriormente a la sesión de la clase un momento de mayor reflexión, que permita examinar hasta qué punto la nueva ruta de actividades fue coherente con los principios generales que orientaron su trabajo, y analizar hasta qué grado pudieron posibilitar los procesos de aprendizaje de una mejor forma (Díaz, 2003).

Por este motivo, sólo si el docente tiene en cuenta la realidad escolar de los estudiantes puede estructurar una serie de actividades de aprendizaje. Un ejemplo de este proceso lo menciona la profesora Sofía:

Entrevistada: ... Por ejemplo me toco ahorita tercero, por ejemplo hay niños que no tienen la, no tenían la segmentación correcta en las palabras, entonces tengo que trabajar con ellos, cómo trabajaba. Entrando cada tercer día, entrando en el salón, dictado. Primero lo escribíamos juntos, a ver vamos, díganme una oración y la vamos separando, eso es lo que yo hacía. Lectura igual, tenemos un día a la biblioteca a ver pónganse a leer o vamos a leer juntos, yo voy leyendo en voz alta y ustedes allí, ahora ustedes, por ejemplo tenemos naturales, a ver léeme la indicación, o léeme esto, dime esta parte, entonces sí, vamos ahí aplicando o también lo que le decía. (RE02/p.5)

Al respecto, la docente hace mención de que conoce a sus alumnos en cuanto al bagaje de conocimientos que poseen al cursar con ella el grado escolar correspondiente, de acuerdo con esto, la docente considera las estrategias de enseñanza adecuadas a utilizar en lo que se refiere a las asignaturas de español y matemáticas.

Ahora bien, los docentes, en este caso de la escuela primaria Leona Vicario, a través de la vida en las aulas por las que han pasado, atrapan ciertas características de las enseñanzas de quienes fueron sus maestros, es esa biografía escolar que tienen cada uno como estudiantes (Davini, 1995), a la cual desde su disposición recurren para comenzar sus primeros años de enseñanza en las aulas.

Este acto, de recurrir a esos saberes que se han adquirido con el paso de la formación permanente de la cultura escolar y, sobresaliendo más que los conocimientos teóricos adquiridos en las instituciones de formación se pone de manifiesto en las prácticas cotidianas de los docentes investigados, como es el caso de la profesora Dulce:

Entrevistada: \_ Entonces este,... cuando empiezas, pero cómo, porque te enseñan la teoría y la práctica qué, vas que a observar y todo pero es diferente, y empecé con un precolar entonces así de ... qué, cómo, cuándo, con qué, (reímos ambas) que cómo la planeación ya cambia, por proyecto en precolar, que si los niños cómo hablarles, cómo dirigirte no, entonces si, si es importante, la práctica, con la práctica vas aprender mucho. (RE05/p. 2)

En esta situación, la docente dice que la práctica cobra relevancia, para ella eso es lo que le funciona, lo práctico. Al respecto, (Anzaldúa, 2005) dice que los profesores, desde el momento en que ingresan al campo laboral, recuerdan sus vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran las más pertinentes y las ponen en práctica, llevando a cabo el proceso de identificación. El autor plantea que “La formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la

vida magistral” (Anzaldúa, 2005, p.79). Sin embargo, dicho autor señala que este tipo de formación no es objetiva, debido a que se trata de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etc., que para ellos tuvieron un significado valioso, tal y como ellos imaginaron que fueron y no como en realidad sucedieron, como es el caso de la docente antes mencionada.

Es así como el docente adquiere y aplica ciertas prácticas, pero también va formando su identidad, en donde se juegan significaciones imaginarias que la misma sociedad ha instituido en un universo de significaciones, que establecen lo que es y debe ser cada sujeto y su mundo. En función de las significaciones instituidas, el maestro debe definir su identidad, la cual, no le pertenece ya que le ha sido impuesta por otros (Anzaldúa, 2005), como ejemplo es lo que expone el docente entrevistado:

Profesor Rodrigo: \_ Cuando yo realicé mi servicio social por parte de la normal, en la escuela en donde lo realicé me asignaron un tutor, quien me explicó todos los movimientos que se llevaban a cabo en la escuela, también me daba la oportunidad de tener un grupo como si fuera yo el docente titular, estas prácticas fueron las que me ayudaron para conocer el movimiento que se lleva a cabo dentro del aula y la escuela, por lo que no hubo necesidad, al momento que me incorporé como docente titular en una escuela de preguntarle a algún compañero. (RE06/p.1)

Aquí el profesor refiere que se aprende lo que ya está instituido dentro de una organización escolar. Se llega a adquirir un estilo de formación docente conforme históricamente se ha conformado la educación pública en México, de acuerdo a un proyecto de sociedad y a un contexto cultural particular, y como consecuencia de ello, se concibe de una manera particular a la educación, lo que es enseñar y lo que es aprender (Arteaga M. A., 2006).

El docente, al verse implicado en sus primeros años dentro de la vida escolar, hace uso de la observación y aprende diversos códigos apropiados de conducta como es el modo en que debe de hablar, relacionarse y tratar a los alumnos, usar la vestimenta adecuada, conocer la forma de dirigirse a algún compañero docente

delante de los alumnos, qué expectativas se espera de la escuela sobre las notas, como es la intervención en las actividades fuera del horario escolar, entre otras; con el fin de llegar a hacer una carrera sin obstáculos dentro de una organización escolar, siempre y cuando se cumplan estratégicamente con estas importantes reglas según Lacey citado por Ball (1987). Es así como el docente pone en juego sus saberes interiorizados y un conjunto de disposiciones que aplica en la vida laboral para ir perteneciendo a la cultura escolar. Algunos de ellos son apoyados por los mismos docentes de la escuela como es el caso de la profesora Dulce:

Entonces eso te ayuda a la práctica, el compañerismo, de que los compañeros te ayuden, te auxilien, te ayudan mucho porque... ¡También las envidias hay! Pero hay compañeros que “hay mira no te preocupes hazle así, te apoyamos aquí y allá”. (RE05/p.2)

Aquí la profesora refiere que una forma de adquirir “práctica” es a través de las experiencias que se llegan a intercambiar entre compañeros de la misma institución. Este tipo de experiencias, llega a encontrarse relacionada con un saber constituyente, le llega a darle luz a la experiencia, así como problematizarla y lograr ver otras cosas en ella (Domingo, 2010).

Es importante considerar que cuando se juega un conjunto de disposiciones para enfrentar situaciones problemáticas en un ámbito de un mundo objetivo, social y un subjetivo (Habermas, 1989), en donde ese conjunto de disposiciones, también conocido como sistema disposicional, se lleva a cabo la aplicación del saber teórico, la técnica, lo sociomoral y el ocuparse de uno mismo (Yurén, 2005). El docente pone en juego estas dimensiones, y deberá tener la capacidad de conducir su destino en este mundo de constantes cambios.

En este sentido, el docente al desempeñar su función en forma consciente, pondrá en práctica sus conocimientos teórico-técnicos sobre la psicopedagogía, pero a nivel inconsciente, probablemente llega a reproducir sus modelos de identificación (Anzaldúa, 2005). Por ejemplo lo que explica el profesor Rodrigo a su grupo:

Entrevistado: Sabían ustedes que el sol es una estrella joven si la comparamos...bueno es un dato que yo les estoy dando. El sol es una estrella joven si la comparamos con otras estrellas que hay en el universo, imagínense ustedes cada estrella que ustedes ven en la noche en el firmamento, cada estrella es un sistema solar, alrededor de cada estrella giran, pueden girar uno, pueden girar dos, pueden girar veinte, pueden girar treinta, o pueden girar siete u ocho veces con diferentes cantidades de planetas. Cada estrella que ustedes ven en la noche es...

Alumnos: - un sistema. (OB10/p.5

El docente al encontrarse con su grupo y decirles que “es un dato que él les está dando”, reconoce y afirma que proporciona una información que trae de su “fondo del saber” y lo da a conocer a sus alumnos para reforzar un contenido. Al respecto, menciona Anzaldúa (2005) lo siguiente:

Pocos los maestros que sostienen de una forma coherente y sistemática una concepción de enseñanza-aprendizaje que desarrollen sin deformaciones y con pleno conocimiento de la teoría y la técnica. Por el contrario, es frecuente encontrar profesores que después de tomar algunos cursos de actualización, asumen discursos pedagógicos innovadores, aunque su práctica sigue siendo, en mayor o menor grado, tradicional y en consecuencia la relación educativa sigue siendo autoritaria, aunque ahora camuflajeada con un discurso participativo. (p.90, 91)

Este es el caso del maestro que discursa sobre los planetas:

Esa formación tradicional, en donde se coloca al maestro como el ser que sabe, y cuando no es así prefiere ocultarlo y no exponerse a que sus colegas y alumnos lo señalen y lo critiquen, existe la posibilidad de cambiar, ya que como lo cita Paulo Freire en Fierro, (1999):

La práctica aislada que no se entrega a la reflexión crítica iluminadora, capaz de revelar la teoría embutida en ella, indiscutiblemente no ayuda al sujeto a mejorarla, reflexionando sobre ella. Aun sin someterse a un análisis crítico y

riguroso, que le permitiría ir más allá del “sentido común”, la práctica le ofrece, no obstante, cierto saber operativo. Pero tampoco le da la razón de ser más profunda de su propio saber. (1999, p.41)

Para que el cambio en la concepción moderna, del proceso educativo tenga repercusiones reales en los objetivos planteados, (Anzaldúa, 2005) señala que puede modificarse primero la concepción que el docente tenga de sí mismo, esa identidad que le ha asignado la sociedad, así como cambiar la forma de relación con sus alumnos y especialmente privilegiar la participación de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos, lo cual exige de análisis y tiempo.

Al respecto, (Yurén, 2005) menciona la importancia de intentar llevar a cabo el sistema disposicional, ya que exige tanto de la teoría como de la práctica, así como el saber ser y el saber convivir. Que son necesarios para enfrentar las problemáticas actuales de estas últimas décadas, entre las que se pueden señalar: barbarie, narcotráfico, daños ambientales, corrupción, nuevas formas de analfabetismo, consumismo, entre otros.

Adicionalmente, la pasión por enseñar puede definir el papel del docente frente a la metodología de la enseñanza desde una perspectiva didáctica. Por lo cual, (Díaz, 2003) señala que no se debe de pasar por desapercibido que el origen de la didáctica es dar un sentido de que la profesión docente se encuentra articulado con el interés del profesor por enseñar, de forma que el alumno acuda con agrado a sus estudios y experimente placer intrínseco en el acto de aprender. Sin embargo con la institucionalización de la enseñanza y la profesionalización docente, dicho principio se ha olvidado.

La frustración que puede generar el docente en su práctica, se origina a través de mecanismos complejos, como resultado de procesos históricos, políticos y económicos que llevan a poner en entredicho que la docencia sea una profesión que reúna las características de las profesiones modernas. Esta frustración es latente en algunos docentes, como es el caso de la profesora Dulce:

Entrevistada: \_ (Suspira y dice) Ay, mira, mi profesión me gustaba, digo “gustaba mucho” como que me ha ido desanimado poco a poco sobre todo en los valores de los niños, como que se están perdiendo, como que antes era de que hablabas a los niños, bueno digo como que comparo en particular y comparo pública, digo y este, casi no hay pierde, digo hay niños que son groseritos, no respetan a la autoridad, que no hacen caso aquí, ahorita por ejemplo los chiquitos que yo veo, que digo siéntate, pon atención, “no, no lo voy a hacer, no quiero”. O sea, dices tú. (RE05/p.8)

La docente hace mención de la frustración que puede llegar a causarle el comportamiento de algunos alumnos, en donde ella nota que la pérdida de valores se puede palpar en las escuelas privadas como en las públicas. (Díaz, 2003) señala que la recuperación de la pasión por enseñar sin duda va más allá, demanda que todo docente examine profesionalmente los resultados y los obstáculos de su labor, que analice cuáles son los aspectos implicados en cambiar en cuanto a método de trabajo, con la finalidad de mejorar la enseñanza.

Sin embargo, este es un proceso complicado, ya que como se mencionó con anterioridad, intervienen otros factores que pueden no estar al alcance de los docentes como lo expone la profesora Karina:

Entrevistador: \_ Sexto es el segundo año que tiene?

Entrevistada: \_ No, ya llevo cuatro años. La primera vez que tuve sexto era un grupo muy relajado, era un grupo muy bonito, disciplinado, había un pinguillo por hay que era fácil de integrarlo al trabajo, había más niños que niñas pero aun así se integraban bien al trabajo...después tuve, dos, cuatro, no, ya son cinco años en sexto, pero te digo hay que estarle porque los niños son mañosos, más que, aquí tengo que cuidarles hasta de...si este año estuve muy estresada porque el grupo era muy raro. (RE04/p.9)

La docente menciona que tiene cuatro años que está a cargo del mismo grado escolar en donde hace el señalamiento de la diferencia que puede existir entre uno y otro grupo. De tal manera que, esta experiencia adquirida durante los años que

ha vivido en un mismo grado, puede llegar a ser transformada en algo novedoso, y conducirla una inquietud pedagógica. (Domingo, 2010).

Sin embargo, los docentes pueden encontrar en algunos alumnos la indisposición ante el trabajo como lo señala la profesora Karina:

Entrevistada: ...es uno de los niños que te digo que no quiere hacer nada, él todo es juego, distracción, no se concentra con sus trabajos, rara es la vez que termina un trabajo, entonces es un poquito de vicios, entonces es así como te digo que te hacen así que qué hago, o sea me exigen demasiado pero tú les exiges y ellos no dan nada. (RE04/p.6)

En este caso la docente expone que en su aula puede tener a un alumno que no cuenta con la disposición para trabajar, por lo que ella señala que en ese momento no encuentra una solución para afrontar el cómo ayudar al alumno. En otro sentido, (Herrera, 2013) considera la responsabilidad del profesor, la cual implica la capacidad de encontrar estrategias que le permitan involucrar al alumno activamente en el proceso de aprendizaje y la forma de definir con claridad y coherencia el proceso evaluativo.

En este apartado se puede dar cuenta de que hablar de las prácticas docentes puede ser un campo complejo debido a las situaciones a las que llega a enfrentarse el docente ante la realidad de su aula, en las cuales tiene que implementar diversas estrategias fuera de lo que señala el currículum formal.

## **1.2 El currículum formal: “Apenas me lo estoy acabando de dominar, y ya me cambian a otro”**

Ahora bien, es necesario dar espacio para hablar de la relación que existe entre la didáctica con el currículum<sup>3</sup> formal, y cómo a través de este último puede llegar a alcanzar la regulación de la actividad evaluativa. Para ello, es importante decir que a partir del siglo XX se construyeron diversas perspectivas curriculares para afrontar

---

<sup>3</sup> Término utilizado por Díaz (2003) para referirse al conjunto de conocimientos que de manera explícita intenta fomentar un sistema educativo, bien sean derivados de una práctica profesional determinada, o para el establecimiento de metas generales de un sistema de formación particular.

los cambios económicos, políticos y culturales que la sociedad exigía. En la actualidad se puede dar cuenta de que los currícula han estado influenciados por una perspectiva que podría llamarse tecnológica, en el que el interés mayor subsiste en alcanzar los fines educativos elegidos por compromisos económicos y políticos.

Por ello, se le comenzó a dar más auge a la tecnología educativa, (Kuri, 1985) menciona que fue vista como un paso a la modernidad que se venía dando desde la revolución francesa y la revolución industrial inglesa. Así como a los cambios entre la modernidad y el capitalismo, en donde países como Estados Unidos al ser una potencia, buscaba en los países subdesarrollados la forma de someterlos a través de la “Tecnología Educativa”, en la que se prepara al individuo como un obrero calificado, pero para llegar a este punto, fue necesario iniciar desde la escuela, a través de los currícula, en la que se comenzaron a establecer tiempos de trabajo, secuencias, disciplinas, convirtiendo a la población escolar en una microempresa.

De ahí que, la actividad evaluativa llegara a tener prescripciones legales donde Guerra (2003) afirma:

La evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen. (p.70)

Siendo así, se comienzan a utilizar los términos de efectividad y productividad en las instituciones educativas según (Bauman, 2008), quien habla de que el ritmo de vida actual se conduce por un mundo líquido, en donde todo conocimiento y sabiduría envejece rápidamente y se agota la ventaja que alguna vez ofreció, por lo que ahora existe la negatividad a aceptar el conocimiento establecido, la renuencia de guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada.

Con el mismo propósito, las instituciones educativas se sumergen en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y algunas veces por el éxito individualista de sus integrantes, llevando a las prácticas evaluativas a una tendencia de rigurosas competiciones clasificadoras (Guerra, 2003).

De tal manera que, es frecuente encontrar en las aulas a los docentes con diversas actividades aún en los momentos de descanso, como se pudo constatar con una de las docentes observadas y entrevistadas, ya que al estar en la hora de receso, se encontraba en el aula con tres alumnos que no habían terminado alguna actividad, ella estaba sentada junto a su escritorio, revisando algunos trabajos y con listas de alumnos y evaluaciones bimestrales recientemente aplicadas sobre su escritorio y pendientes de revisar. (RE04/p.1)

En suma, el currículum formal ha constituido la base principal sobre la cual, los docentes direccionan sus prácticas, el cual ha sido del todo efectivo para quienes lo idealizaron y crearon, (Apple, 1987) señala que se debe a que los significados sociales se convirtieron en significados escolares, teniendo éstos décadas de aceptación, en donde el especialista en currículum ha sido comisionado de tratar dichos significados de las escuelas vinculándose a nociones de control social implícito y control de recursos humanos. Por ello, también se llega a hacer reiteración en la labor que lleva a cabo la evaluación dentro del currículum, de alguna manera puede condicionar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Guerra, 2003).

Por su parte, el docente suele trabajar más de forma intuitiva que analítica, debido a que lleva a cabo la utilización de las imágenes, que “son representaciones mentales, de índole personal, de cómo debería de percibirse y sentirse la buena enseñanza” (Clark, 1986, p.525). Y en este sentido, afirma que el docente las aplica, de tal forma que puede llegar a transformar o deformar el plan de estudios con el cual este trabajando para adaptarlo a sus teorías implícitas de la enseñanza.

De otra manera, Guerra (2003) dice que: “todas las concepciones, las actitudes y principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su

vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p.78).

En este sentido, los docentes tienen experiencias previas que como seres sociales poseen y que comienzan a construir desde que nacen y siguen acumulando a lo largo de su vida (Arteaga M. A., 2006).

Sin embargo, (Giroux, 1997) hace mención de que las reformas educativas muestran la poca confianza que se le ha otorgado al docente de la escuela pública en lo que se refiere a la habilidad para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de sus educandos. Reduciéndolo a la categoría de sólo reproducir planes y programas decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula.

Pero también el autor antes mencionado señala que el clima político e ideológico no ha sido favorable para que el profesor pueda entablar un debate público con sus críticos, ni tampoco se le ha dado la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Si se permitiera entablar el debate, entonces podría organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que se le pudiera reservar a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública (Giroux, 1997). Al respecto, (Zeichner, 1993) habla de reconocer que los profesores también tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

Por ello, se considera que el docente, en lugar de enseñarle a aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica en el aula como son los diferentes métodos pedagógicos, se le ha venido enseñando metodologías como el aprendizaje de cómo enseñar, con qué libros hacerlo, las cuales parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico (Giroux, 1997).

Asimismo, este diseño curricular se ha encargado de tener extensos contenidos que en algunos casos no le permiten al docente conocerlo con mayor profundidad para

poder reflexionar sobre la asertividad que tenga éste en las prácticas, como es el caso de la profesora Karina:

Entrevistador: \_ En cuanto al plan y programas usted hace uso de ellos en alguna ocasión para consultar...

Entrevistada: \_ Si. (le da risa ya que sobre su escritorio tenía el programa de sexto 2011 y me lo enseña, diciendo “mire todavía lo que estoy haciendo”) si, porque en caso de algunas materias pues sí te da la posibilidad de modificar no, pero hay ciertas cosas que si tienes que considerarlos así como son porque son contenidos que se van viendo en cuarto, quinto y sexto, van pasando, para ver la evolución de los aprendizajes, pero sí, si los utilizo, que apenas me lo estoy acabando de dominar, no de dominar sino de utilizar y ya me cambian a otro, ya que me estaba acostumbrando a este, a ubicar lo que nos pedían y todavía nos cambian al otro.(RE04/p.8)

La docente comenta que hace uso del plan y programas 2011, para apoyarse en ellos para la enseñanza de algunos temas que tienen relevancia, reconoce que puede llevar a cabo modificaciones de acuerdo al contexto en que se encuentra trabajando, sin embargo, ella considera también que existen en el programa contenidos que a su consideración no pueden cambiarse debido a la importancia que ella le asigna de continuar con la gradualidad de ciertos temas que se enseñan en los grados de cuarto, quinto y sexto. Reconoce que no le es posible revisar a profundidad los currícula debido al cambio constante en las reformas educativas que conllevan una modificación continua del plan y programas.

No obstante, la profesora Karina en parte da cuenta a lo que precisamente (Díaz, 2003) menciona, se debe considerar al currículum formal como un espacio que permita que el docente recree sus ideales pedagógicos, y como tal pueda convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas, si tanto los docentes como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; lo verán a éste como:

...un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos. (p.13)

Por ello, el autor anterior señala que debe de existir una articulación entre la didáctica y currículum, lo cual en ocasiones se complica, y Díaz (2003) dice que la razón se encuentra en diversas causas:

La evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, en este caso, la teoría curricular, constituye la expresión pedagógica de una teoría educativa específica de este proceso y en la que se reivindican los saberes útiles, los cuales serán necesarios para la vida productiva. Estos saberes también implican la adquisición de ciertas valoraciones y actitudes comportamentales. (p.13)

En este sentido, al referirse a valoraciones y actitudes comportamentales, (Zabala, 2008) dice que el aprendizaje de los contenidos procedimentales exige un proceso de enseñanza que debe ser largo en el tiempo y no situarse en una sola área. En cuanto a las actitudes menciona que se aprenden mediante la participación de múltiples experiencias en las que son clave el modelado ejercido por la persona admirada y las vivencias en colectividad.

Ahora bien, no se debe pasar inadvertido que la didáctica pretende orientar los procesos de enseñanza, pero se vuelve tecnicista cuando el docente se niega a analizar los fundamentos conceptuales de las propuestas. Olvidando que en ella se exige la reflexión e intervención en el aula (Giroux, 1997; Díaz, 2003, p.14).

Igualmente (Shón, s. f.) señala que cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. No

separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción.

No obstante, aunque dentro del sistema educativo mexicano se diseña un plan y programa para que lo consulte el docente que se encuentra frente a grupo, como en el momento en que se llevó a cabo esta investigación se encontraba en transición el programa 2017 y se aplicaba en ese momento el programa 2011 basado en competencias, el profesor puede llevar a cabo los cambios necesarios para adecuarlo a las necesidades de su contexto escolar.

### ***1.2.1 La planeación y el tiempo “la planeación veo que no me está funcionando”. Control formal o informal del currículum de facto***

Por otra parte, se puede considerar que los temas contemplados en los programas se convierten en ocasiones en obstáculos para el empleo de didácticas participativas debido a lo extensos que pueden ser, sumado a esto, los grupos numerosos y la excesiva carga administrativa hacia los docentes lo dificulta, conduciendo que en la mayoría de ellos empleen más la técnica de la exposición magistral que pudiera parecer aburrida e ineficaz. Agregando también la escasez de recursos materiales que impiden el empleo de didácticas alternativas (Anzaldúa, 2005).

Por consiguiente, la planeación ha sido utilizada por los docentes para dar respuesta a las presiones en favor de la simplificación y de la administración eficaz del tiempo, donde según (Clark, 1986) se lleva a cabo un esfuerzo de estructuración, organización y administración de lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula. Como es el caso del profesor observado:

El docente está al frente de los alumnos explicando, después observa uno de los cuadernos de un alumno y le dice que “se acabó el tiempo, ocupamos nuestro lugar” por lo que pide que regresen a su lugar algunos. Dice “se les dio la oportunidad de explicar a sus compañeros, ya, acomodan otra vez bien sus lugares, para aquellos que no lograron terminar su mapa conceptual van a poderlo terminar allá” “Fatima, acomode su lugar”. (la niña responde “voy”)

el docente vuelve a repetir que se acomode Fátima. Les dice “bien, niños” “hay los instrumentos para la observación del cielo, (pausa) que lo correcto sería para la observación del universo, para la observación en este caso de lo que es el sistema solar (se escucha aun ruido y el docente se dirige a algunos niños y les dice “ya”) sigue explicando, “desde la antigüedad habían lugares donde nuestros antepasados podían observar el firmamento, cómo se llamaban esos lugares? (RO10/p. 9)

El docente en este caso, se encuentra frente a su grupo observando que sus alumnos lleven a cabo la actividad como es el realizar un mapa conceptual acerca del tema de los telescopios, sin embargo, dicha actividad está contra reloj, ya que les indica a los alumnos que se ha terminado el tiempo y reconoce que tiene que seguir con otra actividad del mismo tema pero ahora él comienza a hablar de éste.

Además, (Delamont, 1984) señala que una de las estrategias utilizadas por el profesor para imponer su definición de la situación es hablando la mayor parte del tiempo. Por eso dice que los profesores hablan mucho y que la mayoría de las clases están dominadas por la charla del profesor. Y esto se debe, según él, a que en la cultura están estrechamente ligadas la enseñanza y el habla.

Por lo tanto, el profesor define lo que constituye el conocimiento según el autor antes mencionado, centrándose en la imposición directa de su versión de él. Impone su definición de los temas leyéndolos directamente y preguntando a los alumnos, anulando las otras perspectivas. Los docentes suelen considerar a la instrucción como una parte muy importante de sus deberes, en donde los alumnos esperan que se les enseñe. Sin embargo, estas expectativas no significan necesariamente que los profesores instruyan realmente a alguien (Delamont, 1984).

En igual sentido, los contenidos no se han ajustado a las necesidades de una pedagogía moderna, ya que de acuerdo con (Sacristán, 2013), la mayoría de dichos contenidos se encuentran centrados en la memorización y la comprensión, en donde, a pesar de los intentos que se hacen por incluir en ellos aspectos que estén relacionados con la actual cultura de una modernidad líquida, no son suficientes.

A través de la historia de la educación se han encontrado diversas iniciativas de alternativas de enseñanza como fueron las unidades globalizadas, los centros de interés, la enseñanza por proyectos, estudio descubrimiento, unidades interdisciplinarias, proyectos de trabajo, etc. En donde se ha aplicado una práctica experimentada en la cual el docente sólo se enfoca a rellenar un plan de acuerdo con las competencias que le son requeridas (Díaz, 2003).

Siendo así, cuando el docente comienza sus primeros años en la aplicación de un currículum recibido, recurre a una variedad de alternativas de actividades que, no llegan a coincidir con la estructura de formación que le fue concebida, como es el caso de la profesora Dulce:

Entrevistador: \_ Si, y en cuanto a las planeaciones tuvo que aprender a hacerlas, eran diferentes a como enseñan en la escuela?

Entrevistada: \_ Si porque yo era eh, eh, no, es similar a la escuela porque te enseñan igual la teoría pero yo estaba más enfocada a primaria y mi primer trabajo fue en preescolar, entonces en preescolar se planea de diferente manera, no, entonces así como que otro eje, el proyecto, que campo formativo y entonces yo...eh? De qué me están hablando? Cuando en primaria ya era otra, entonces me cambian a primaria entonces otra vez enfócate a primaria y ya a ver qué campo formativo y entonces... no eso todavía no se ve y luego te cambian muchos aspectos. (RE05/p.2)

La docente expone los cambios que pudo llegar a experimentar al pasar de un proceso de formación y después aplicar los conocimientos a la realidad, en donde dichos conocimientos adquiridos no llegan a ser empleados debido al nivel escolar en donde son asignados para desempeñarse como docentes. Y, se enfrenta a las diversas alternativas de enseñanza que se han implementado en la educación en ese tiempo y espacio en concreto.

De esta manera, el docente se ve en la necesidad de adaptarse a diversos currícula que se van transformando de acuerdo con la movilidad social en la que se encuentra inmerso y se encuentra con la obligación de estar a la vanguardia.

En este mismo sentido, y ante dicha realidad, los docentes tienen que enfrentar cambios en su planeación, ya que aunque tengan organizadas sus actividades, por diversas circunstancias éstas se modifican como es el caso del profesor Rodrigo:

Entrevistador: - ¿Tú manejas tu planeación?

Entrevistado: - Sí, pero también sería mentirte que la manejo al tal como la elaboro, no, porque hay veces que me doy cuenta que hay actividades que no me están siendo factibles en su utilización entonces lo que hago es que las omito y busco la manera de implementar otras que pienso que me pueden funcionar, es dependiendo la situación y el ánimo en el que se encuentra el alumno, porque si yo veo que no se está interesando el grupo por la actividad que yo les estoy proponiendo entonces tengo que buscar la manera de que ellos se motiven a través de otra actividad que sí les genere el interés.  
(RE01/p.4)

El docente reconoce que realiza una planeación, sin embargo, existen ocasiones en que tiene que realizar cambios en ella debido a que él observa que no siempre suelen ser funcionales las actividades que él propone, por lo que al momento de reconocer que no da resultado una actividad planeada, tiene que recurrir enseguida a implementar otra actividad.

Una vez conociendo que la planeación sólo es un esbozo general de lo que es posible o tiene probabilidades de ocurrir durante la enseñanza, le permite al docente dar pauta para cambiar de una actividad a otra (Clark, 1986), como es el caso del profesor Rodrigo:

Entrevistador: - Entonces, ¿llegas a hacer las adecuaciones dentro del salón?

Entrevistado: - Adentro del salón. O sea, yo bueno, veo que a mí me funciona muchas veces improvisar actividades diferentes a las que ya planeo porque luego las que ya tengo en la planeación a pesar de que digo conocer a mis alumnos, las tengo en la planeación pero veo que no me están funcionando entonces no continuo con su implementación y busco otra, si, el que yo

considere que en ese momento puedan llevar al interés de los niños, el interés de ellos. (RE01/p.4)

El docente da cuenta de que las actividades que puede plasmar en su planeación no llegan a ser del todo las adecuadas para el tipo de alumnos con los que está trabajando, por lo que se ve en la necesidad de llevar a cabo una decisión interactiva en corto tiempo en donde él cree que puede ser mejor para las características del grupo.

Sin embargo, cuando comienza la interacción en la enseñanza, como es el caso del profesor Rodrigo, el plan pasa a segundo plano y aumenta la toma de decisiones; en donde se llevan a cabo como primera opción, pensamientos interactivos con los alumnos, otros con la instrucción, otros en el contenido y al último hay quien lleva pensamientos interactivos en relación a los objetivos de la instrucción. Por ello, es como el docente explica que llega a realizar modificaciones en su plan.

Al mismo tiempo, (Eggleston, 1997) menciona que el currículum recibido, implica la necesidad de un control formal e informal, ya sea por un supervisor o director para asegurarse de que el docente este haciendo lo que corresponde. Sin embargo, debido a que han existido cambios frecuentes en los contenidos curriculares, hacen difícil llevar un control en lo que el docente este realizando, permitiéndole elegir diferentes trayectos con autoridad de qué es lo que corresponde para su clase.

Por ello, aceptar el llamado al orden, menciona dicho autor se da en los docentes cuando existe una gran cantidad de controles como: presiones profesionales, comunitarias y administrativas en las que no tiene en la mayoría de los casos una escapatoria los docentes, y en caso de que no se alienarán, se verán excluidos como personal de la escuela.

No obstante, el docente puede emplear diversas estrategias, las cuales le permitirán que el alumno logre apropiarse del contenido, como es el caso de la profesora Sofía:

Entrevistada:- ya este aja dentro del aula ya por ejemplo estoy dando mi contenido y yo veo que niños no... necesitan más mi apoyo ya me acerco a ellos y les voy apoyando y en cambio hay otros que solitos lo van haciendo.

Entrevistador:- y por ejemplo al ser personalizada la enseñanza con los niños, usted lo considera dentro de su planeación o es así nada más?

Entrevistada:- Si, o sea a veces sí, pero a veces es improvisado. (RE02/p.2)

La profesora explica que al estar dentro de su aula, se da cuenta de que hay niños que no se pueden apropiarse de cierto contenido, como estrategia, ella puede emplear la enseñanza personalizada. Lo cual considera que le permitirá al niño apropiarse de cierto aprendizaje. Sin embargo reconoce que algunas veces puede agregar dicha estrategia a su planeación, y otras ocasiones como ella lo expone “es improvisado”.

Aun cuando, este tipo de adopción de decisiones en la enseñanza en el aula son relativamente intensas, de acuerdo con (Clark, 1986) donde se puede llegar a considerar que este aspecto se dé probablemente a que en el aula son constantes dichas decisiones de acuerdo con las exigencias que se producen dentro del salón de clases.

Precisamente, y como se había mencionado con anterioridad, algunas de las causas se debe a las regulaciones administrativas, la exhaustividad de los libros de texto y el estilo didáctico de los profesores, donde el docente se ve sometido, en este caso a una presión excesiva de los contenidos ocasionando que se lleve a cabo un estilo didáctico transmitido. De ahí que, el tiempo requerido para llevar a cabo alguna actividad no sea el suficiente debido a que el currículum pudiera estar sobredimensionado<sup>4</sup>, provocando debilidad en fijar lo aprendido (Sacristán, 2013). Lo anterior, se puede corroborar con la observación al profesor Rodrigo:

Maestro Rodrigo:- (dirigiéndose al grupo) Muy bien, aunque estos, aquí pudimos ver una separación, hay telescopios que están ubicados en la tierra, montados en los observatorios y hay otros telescopios que giran alrededor del planeta, están en órbita, puestos en órbita exactamente. Bien, para finalizar

---

<sup>4</sup> Término utilizado por Sacristán (2013), para referirse a aquellas actividades que tienen un contenido, las cuales al momento de ser excesivas no permiten que se consolide un aprendizaje.

paso esta hojita, este la leemos y contestamos rápidamente, recuerden que con esto terminamos. Sale, apúrenle porque ya es casi de salida....

(Continúa el docente hablándole al grupo) “Para finalizar”... (hay cuatro niños levantados y algunos acomodan sus libros y libretas en los casilleros).

Una niña peina a otra mientras el docente explica.

Se amontonan los alumnos para darle el dibujo al docente. El docente les dice que ya no dio tiempo de que resolvieran la evaluación continua, que será para otra clase. (RO10/p.12)

Este momento en el aula da cuenta de que existen diversas actividades que lleva a cabo el docente como son: terminar de explicar el tema, proporcionar material para que los niños se puedan apropiar más de este, atención a los alumnos que se aproximan a él y seguir dando indicaciones. Pueden existir también actividades consideradas dentro de la planeación elaborada por el docente, pero no llegan a su culminación como es el caso de aplicar la evaluación continua, debido a que el tiempo para él no fue el suficiente.

La aplicación de un currículum saturado de actividades puede llevar al docente a sólo estar dentro del salón, sin considerar otros ambientes para el aprendizaje. Esto trae como consecuencia que los alumnos pueden responder con apatía general, sumisos y dependientes (Hargreaves, 1986):

Entrevistado: -... yo en mi trabajo en el aula con los alumnos eh soy de los maestros que estoy prácticamente todo el tiempo adentro del salón, difícilmente este me salgo. Y este, para las actividades que les propongo, muchas de ellas, les digo que les propongo para que no suene a imposición, que al final de cuentas, este si soy impositivo pero, este les hago la idea de que no, ellos lo están decidiendo porque eso ayuda mucho para que, para que, ellos tengan el interés por trabajar, porque sienten que sale de su parte de su interés de ellos. (RE01/p.2)

El docente hace el señalamiento de que la mayor parte de su tiempo se encuentra en su salón impartiendo su clase. Las actividades que lleva a cabo con sus alumnos

son guiadas por el docente para que parezca que existe un acuerdo entre ellos y pueda existir un compromiso mutuo.

Esas actividades que se llevan a cabo dentro del aula, y de las que forman parte de los contenidos vitales en la enseñanza que utiliza a cabo el docente, son modificadas de acuerdo con las características particulares de cada grupo y en ocasiones de algunos alumnos, en donde el docente se ve en la necesidad de adecuar ciertas actividades considerando dichas características, como es el caso de la docente Dulce:

Entrevistador: \_ Y en este caso de las planeaciones ¿Hace usted adecuaciones cuando hay niños con alguna necesidad?

Entrevistada: \_ Modificaciones. Si, está la planeación, me gusta a mí siempre de acuerdo a las necesidades, yo parto de los conocimientos previos de los niños, de lo que saben, de sus canales y programar ese tipo de actividades, no?, pensar el visual, en el kinestésico, en el auditivo y desarrollar diferentes tipos de actividades y aun así salen modificaciones no, entonces yo al termino de mi jornada es, “este si lo hice, hay este me faltó hay que hacerlo mañana, hay que retomarlo, esto no, lo cambié le agrego ahí, esto se cambió por bla, bla, bla, bla”. (RE05/p.3)

En este caso, la docente da cuenta de que al identificar el tipo de alumnos que tiene en el salón, de acuerdo con su clasificación, implementa actividades con esas características. En suma, (Sacristán, 2013) supone que se puede llegar a mejorar los resultados del proceso educativo a través de la “instrucción puesta en acción” explorando la forma de enriquecer las capacidades y sobre qué sentimientos y actitudes se están forjando, buscando de esta forma darle sentido a la educación escolar.

Por ello, las propuestas didácticas que son presentadas a los docentes, ellos consideran que llegan a ser limitadas en sus resultados. Como reflexión ante lo anterior, se reconoce que son de gran importancia por lo que llegan a perfeccionarse: adaptándolas a las condiciones reales y psicológicas de las

situaciones de los grupos en las que se apliquen a los alumnos, pero antes hay que analizar la práctica docente, las concepciones de enseñanza-aprendizaje y la relación educativa (Anzaldúa, 2005). Como es el caso de la profesora Karina:

Entrevistada: ...siempre el niño se mantuvo en una motivación y desde quinto y sexto estuve trabajando con él, él se fue, no te voy a decir que fue la maravilla en lectura y escritura pero al menos ya se defendía, bueno yo decía este niño no me preocupa porque se va a defender, va a saber defenderse en la secundaria aunque no se haya apropiado de todos los conocimientos a falta de trabajos, de lo que se hizo aquí, pero por lo menos ya sabe leer y escribir y se va a defender en la secundaria para elaborar sus trabajos. (RE04/p.7)

La docente da cuenta de que al identificar a un alumno con alguna necesidad con mayor prioridad que lo que llega a marcar el programa escolar para ese grupo, ella adapta las condiciones necesarias para que el alumno aprenda la que es más funcional para él. Lo que es más relevante, (Sacristán, 2013) dice, es cuando el docente identifica lo que le ocurre a cada alumno o alumna más necesitados, y busca los momentos más puntuales para dedicarles atención, evitando con ello un posible fracaso escolar.

En este sentido, llega a utilizar otras estrategias como el acompañamiento y la introducción de material llamativo, como lo explica a continuación:

Entrevistador: \_ Y con esa variedad de niños que tiene, me imagino que hay algunos que necesitan alguna atención especial ¿hace alguna adecuación en su planeación?

Entrevistada: \_ Pues... con... en este caso sí porque por ejemplo tengo una niña que no sabe leer ni escribir entonces a ella trato de darle, trato actividades que en lo que se está trabajando con los niños ya a ella me la traigo para acá y le estoy dictando, trato de meter material llamativo para que a ella no le cueste trabajo o la tutoría, o sea la tutoría la trabajas con ella para que con otra compañera le apoye. (RE04/p.3)

La docente hace mención que sí llega a realizar adecuaciones a su planeación, debido a que cuenta con alumnos que requieren actividades diferentes a las de la mayoría del grupo. En este caso, ella expone que puede utilizar estrategias de asesoría individualizada por su parte, utilizar material llamativo, así como la tutoría entre pares.

Sin embargo, aun considerando ciertas características particulares de los alumnos, señala (Giroux, 1997) que el docente necesita ir más allá, considerar un análisis de su propia historia, sus conexiones con el pasado y con formaciones sociales, culturales y experiencias sedimentadas concretas que definan su propia personalidad y la manera que tiene de estructurar las experiencias escolares llevándolo a ser un intelectual transformativo.

De acuerdo con el autor antes citado, también hace mención del trabajo en colectivo entre docentes, que les permita desarrollar cada día un interés en la creación de estructuras que apoyen el trabajo en equipo, tanto en la investigación y a la búsqueda de datos como con respecto a la enseñanza en equipo o a la redacción de textos en colaboración con otros. Algunos docentes llegan a implementar ciertos cambios a favor de este aspecto como se puede ver en lo dicho por la docente Sofía:

Entrevistada: \_ ... o también lo que le decía, en los consejos técnicos nos juntamos y vemos que si les falta comprensión o sea de acuerdo ya a nivel consejo técnico escolar y ya nos adentramos por ejemplo veíamos que nos faltaba mucha comprensión lectora, descripción de imágenes que hemos estado más o menos trabajando. O sea que sí se nos dificulta porque a veces tenemos que dar más tiempo de nuestra parte pero sí. (RE02/p.5)

La docente señala que a través de los consejos técnicos, le ha permitido llevar a cabo ese colegiado donde intercambia con otros lo que le puede estar haciendo falta, en este caso señala el aspecto de la comprensión lectora, lo cual indica que tiene que emplear un tiempo extracurricular para poder sacar adelante a aquellos alumnos que no se han apropiado de cierto aprendizaje.

Por su parte, las actividades que se desarrollan dentro del aula pueden verse enriquecidas con el tiempo que se les dedique para aprenderlas, ya que este factor permitirá el hacer crecer una actividad, asimilar nuevas ideas, comprenderlas, reestructurar el pensamiento de los alumnos, entre otras acciones importantes que favorezcan el aprendizaje (Sacristán, 2013).

El docente puede considerar actividades que en otros bloques e incluso ciclos escolares le han funcionado y llega a aplicarlas en forma constante, como es el caso de la profesora Karina:

Entrevistada: \_ Si, yo elaboro mi planeación y este ... pues recopilo algunas actividades no, que digo esta si me funcionó, voy a meterla aquí pero si hay alguna que no me funcionó en el primer bloque tengo que volver a cambiar en el siguiente no, porque en sexto, digo sexto es ahora el que tengo más seguido hay temas que se abordan en dos, tres bloques, entonces me ayuda, ya lo vi en el primero, me funcionó lo sigo utilizando pero le voy cambiando para que puedan funcionar en la siguiente. (RE04/p.2)

La docente explica que al elaborar su planeación, considera actividades que le han estado funcionando con el grupo que tiene asignado en ese momento. Así como se da cuenta cuales de ellas no fueron funcionales. Lo que da como resultado la reflexión que puede llevar a cabo la docente para saber cuáles estrategias emplear en su grupo.

Sin embargo, en el sistema educativo actual se encuentran diversos problemas con la realidad ya que de acuerdo con (Anzaldúa, 2005), señala que por lo regular los profesores desconocen los fundamentos de las estrategias didácticas que utilizan, algunos las usan por intuición o imitación o porque las sugiere el programa. Aun cuando no existe para algunos profesores una conciencia clara del objetivo que se persigue con ellas. Como es el caso de la profesora Alejandra:

Entrevistador: \_ A cerca de las estrategias...

Entrevistada: \_ Mmmm.

Entrevistador: \_ ¿Cuáles son las que usted más emplea con los niños?

Entrevistada: \_ Las dinámicas, este... el trabajo en equipo, en parejas... y el... ¿sería una estrategia el trato personalizado?, ¿el trabajo individual o?...(RE03/p.2)

En este caso, la profesora da cuenta de que al preguntarle acerca de las estrategias que puede emplear dentro del salón, no las tiene claramente conceptualizadas. Dando cuenta a lo que refiere (Guerra, 2003), “todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p.78).

### **1.2.2 Prácticas evaluativas de relevancia: actividades extraclase**

El tiempo, al ser insuficiente para llevar a cabo las prácticas evaluativas dentro y fuera del salón de clases, el docente llega a incrementar el horario para alcanzar a cubrir un currículum oficial extenso, en donde por una parte el docente trata de que sean enseñados todos los contenidos y por el otro lado, el alumno que no haya alcanzado a comprender dichos contenidos, estaría agrupándose con aquellos que tengan las mismas características de atraso, implementándose un tiempo extracurricular para que les sean explicados por parte de los docentes en una forma más individual. Esta estrategia es utilizada en las escuelas, como es el caso de la escuela observada, según lo expone la profesora Dulce:

Entrevistador: \_ Bueno, ¿implementaron alguna estrategia como a nivel escuela para ayudar a aquellos niños con rezago?

Entrevistada: \_ Si. Era quedarnos en horas extras, considerar los niños que están más bajos en lectura sobre todo escritura y matemáticas y este, lo que son martes y jueves quedarnos con ellos. (RE05/p.4)

La docente expone que se implementó como estrategia general en la escuela el tiempo extracurricular para apoyar a los alumnos que se encuentren con algún rezago educativo, principalmente en lo que corresponde a lectura, escritura y matemáticas, llevándolo a cabo dos días a la semana. En este sentido, Bernstein (1990) citado por Moreno (2009) menciona que puede llegar a ser intenso el ritmo

escolar para algunos alumnos, quienes se atrasan en el tiempo escolar, por lo que es necesario, un segundo lugar de trabajo que puede ser la familia (p.125), y en este caso, la escuela en el tiempo extraclase.

Sin embargo, de acuerdo con Jackson (1991) citado por Apple (1987) se estaría en realidad llevando a cabo la implementación de un currículum oculto, aquél donde de acuerdo con el autor antes citado y otros es "... una variedad de intereses sobre la estandarización de los entornos educativos, sobre la enseñanza mediante la interacción escolar cotidiana de los valores morales, normativos y disposicionales, y sobre el funcionalismo económico" (p.70). En donde las dificultades del estudiante se encuentran más relacionadas con dicho currículum. Ocasionando la creencia de que el alumno tiene un retraso debido a deficiencias motivacionales y no precisamente a sus carencias intelectuales, como lo expone la profesora Karina:

Entrevistada: \_ Pues yo como que lo englobé todo. Lo utilicé para todos los niños. Por ejemplo eh, para los niños con más rezago que fueron dos, ahí con Liliana y con Andriu estuve trabajando con ellos tiempo extraclase aunque también llevaban a cabo las actividades de los demás, yo los involucré y yo con ellos específicamente con el tiempo extraclase, con Liliana se trabajaron fichas, fichas para la estructura, este, de copias, para trabajar la escritura, con Andriu solamente me quedé en las primeras porque el niño no tuvo disponibilidad para quedarse, no hubo disposición ni de Liliana tampoco, faltan mucho, a veces se quedaban otras veces no, estuvo así, yo traté de hacerlo pero hubo un descontrol durante el ciclo porque no resultó como yo esperaba. (la docente se muestra preocupada). (RE04/p.5)

La docente explica la forma en que puede ser implementado el tiempo extraclase para atender a los niños con algún rezago en su clase, sin embargo, señala que no siempre es funcional ya que en algunos puede existir disposición y en otros no, por lo que puede sentir frustración por no verse cumplido su objetivo con ellos. Al respecto, Hallack (1977) citado por Moreno (2009) dice que "a pesar del indiscutible interés, la gratuidad de los estudios, si en cierta medida favorece la escolarización

de niños de bajo nivel económico, es insuficiente para igualar el peso financiero de la educación entre los diferentes grupos sociales” (p125).

En realidad, se lleva a cabo lo compatible y lo contradictorio del currículum oficial con el currículum oculto, donde el docente conoce por una parte que en el salón de clases existe una diversidad de alumnos con ciertas características particulares que inciden en que este último pueda apropiarse de alguna enseñanza, pero por otro lado, el docente tiene que hacer todo lo posible para que el alumno obtenga el rendimiento adecuado al sistema educativo (Eggleston, 1997). Ante estas situaciones, pueden ocasionar frustración en los docentes debido a que a pesar de lo que puedan hacer, existen situaciones fuera de su alcance, como lo expresa la profesora Karina:

Entrevistada: \_ ¿Y qué haces ahorita por ejemplo?, yo le decía a la directora, lo dejo pero para qué si es la actitud la que no lo deja trabajar, no, es sus actitudes, porque el niño es inteligente, es capaz de hacer las cosas pero su actitud es la que no lo deja, entonces el próximo año el niño va a estar igual, en vez de ayudar al grupo lo va a perjudicar. (RE04/p.6)

La docente reconoce en este caso, que puede encontrarse ante alumnos que tienen la capacidad para llevar a cabo una actividad escolar, sin embargo, no llegan a presentar disponibilidad para trabajar en un grupo escolar o con la misma docente.

Al respecto, menciona (Jackson, 1991) que algunos alumnos alcanzan a descubrir la manera de cómo responder con un mínimo esfuerzo a las demandas oficiales como no oficiales de la vida en el aula, ya sea con el profesor o en todo su contexto escolar, sin embargo, no todos los estudiantes logran alcanzar dicha habilidad, no todos captan las reglas del juego de la escuela. En este caso, se considera necesario emplear con ellos el tiempo extracurricular como es el caso de la profesora Sofía:

Entrevistada:- Aja. Están como un poco más atrasados, llevan un retraso de de acuerdo, por ejemplo en primero no alcanzan a leer, se supone que deberían de leer no o en segundo al inicio. Pero hay niños que se tardan y

tiene que volverles a dar como extraclase, a parte ya este por sonidos por lo este, yo utilizo mucho la de imagen texto palabras con la imagen ahí se le va adelantando que el niño no sepa sumar muy bien pues este en extraclase se le va enseñando, bueno también lo trabajamos aquí en la escuela eh, o sea también hemos estado trabajando eso. (RE02/p. 2)

La docente considera que al no apropiarse el alumno de los aprendizajes esperados, aun con la implementación de algunas estrategias llevadas a cabo dentro del aula, tiene que separarlo del grupo para que sea considerado en la clase extracurricular. De esta manera, señala (Moreno, 2009), que al llevar a cabo la evaluación, se les debe de poner mayor cuidado, en especial, a aquellos con riesgo de exclusión social o educativa con la finalidad de reconocer y valorar las diferencias, es decir, conocer sus formas de estar, aprender y relacionarse, que son propias de la diversidad humana. Identificar sus necesidades y con ello, buscar los espacios de mejora.

### **1.3 Una nueva organización del trabajo: “Rúbricas de san google”**

Por otro lado, las prácticas que ejerce el docente se han tenido paulatinamente que adoptar a un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela ha ido definiéndose por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento (Tedesco, 2000). Lo cual implica el compromiso de los docentes por el uso adecuado de dichas tecnologías que han sido implementadas con el objetivo de mejorar la enseñanza en el aula.

Por ello, es importante señalar que la era de la globalización cultural y económica que se vive hoy en día es consecuencia de una revolución de tecnología que por primera vez en la historia del hombre hace posible comprimir, transferir e intercambiar cantidades extraordinarias de datos ya sean texto, imágenes y sonidos, a cualquier parte del mundo y a la velocidad de la luz (Duarte, 2000).

En este sentido, (Sacristán, 2013) señala que la práctica docente se llega a abrir a nuevas realidades ante la digitalización de materiales expuestos a través de los navegadores que supondrían un cambio relevante en los contenidos debido a las capacidades de dichos materiales, sin embargo, también se corre el peligro de terminar en ser servidores por la fascinación que se les puede llegar a tener a éstos.

La educación moderna necesita adecuarse a los tiempos, y el profesor en su papel de representante del sistema educativo formal le correspondería conocer que en su entorno existe mucho más información virtual que puede ofrecer posibilidades de aprendizaje para el alumno, teniendo el papel social de guiar ese proceso formativo (Duarte, 2000).

El internet y sus nuevos retos así como sus usos se van multiplicando y acrecentando de tantas maneras que el sistema educativo tiene que enfrentar esta realidad. La entrada del internet en el terreno educativo va más allá de renovar, optimizar, agilizar o controlar, pues se adentra en el principal objetivo que la educación tiene encomendada a saber: enriquecer el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los alumnos (Fuentes, 2015).

Es por ello que esta herramienta, así como la necesidad en la que se ve inmerso el docente al tener que estar tomando decisiones rápidas dentro del salón de clases, suelen llevar a hacer uso del internet como es el caso de la maestra Dulce:

Entrevistada: \_ Si. Les digo a los niños, porque luego me ven con el teléfono; “es que aquí tengo mis libros chicos, este se llama “la guía de Montenegro”, “deja, lo cierro”, “luego hasta me dicen “ah, va a sacar su libro virtual”, “andeles”. (RE05/p. 6)

La maestra hace el señalamiento de que tiene la necesidad en ocasiones de hacer uso de internet para consultar diversas fuentes bibliográficas que le pueden llegar a ser de utilidad en un momento determinado dentro del salón de clases. Ante ello, (Sacristán, 2013) considera relevante cuestionar estos nuevos materiales que el docente llega a integrar a la clase serán mejores para provocar aprendizajes de calidad más sustantivos, significativos e interesantes y no sólo sea una forma de

aligerar la enseñanza. Es decir, se tendría que valorar si es conveniente el contenido de dichos materiales antes de ser utilizados en la práctica.

En otros términos, existen diferentes argumentos en cuanto al uso de información para decir que el internet puede entorpecer el avance académico como son: primero es la veracidad de la información que navega en internet, ya que, es un banco de datos que cuenta con pocos o desconocidos criterios y restricciones a la hora de depositar información en donde mucha de ella no está validada o es de procedencia dudosa y este hecho pasa desapercibido por los usuarios, el segundo argumento es que al usarlo, se enfrentan a la sobreinformación y puede ser perjudicial debido a que se procede a ir picando de un lado y de otro, copiar y pegar información sin razonamiento previo, en donde el desorden de la información con el que se presenta o la escasa inconsistencia que tiene lleva a que los usuarios la consideren pertinente, el tercer argumento es que se le de menor valor a la información científica o cultural en un sentido ético y el último argumento es el que se acentúe su versión utilitarista y pragmática, una versión que no es ajena a la situación actual (Fuentes, 2015).

Respecto al uso didáctico que puede aportar el internet al avance académico, menciona el autor antes citado que no sólo es un medio del cual se obtiene información, sino que también se ha inmiscuido en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación propiamente dicho. En donde el internet se ha convertido en un recurso más para trabajar en la escuela, el cual puede ser concebido como una oportunidad, o considerarse como una revolución para la educación escolar y el avance académico que a ella se le presupone. En donde podría considerarse que cada año que pasa aparece una nueva metodología pedagógica en la que internet tiene un protagonismo considerable en el proceso educativo escolar y de la cual hacen uso los docentes (Fuentes, 2015). Aunque en ello haya contradicciones, es probable que vaya eliminando paulatinamente un elemento primordial que tiene cada uno de ellos, llamado creatividad, como es el caso de la profesora Alejandra:

Entrevistador: \_ ¿Considera todos los programas que nos da la SEP?

Entrevistada: \_ Mmmmm, no. (refleja desaire)

Entrevistador: \_ ¿Por qué?

Entrevistada:\_ Porque, hay se me hace como que hay... no, no me gustan todos, bueno si los leo y de ahí saco algunas cosas pero no todo así que digamos que nada más me enfoque a eso, no.

Entrevistador: \_ ¿De cuál otro material se hace para aplicar otras estrategias con los niños? (piensa) o ¿dónde consulta?

Entrevistada: \_ Los bajo de internet. --- (RE03/p.4)

La maestra menciona que otro elemento del cual hace uso para la búsqueda de estrategias y emplearlas dentro de su aula es obtenida a través del internet, retomando sólo alguna parte de los programas que le son presentados para su uso por parte de las autoridades educativas. Por su parte, (Sacristán, 2013) menciona necesario que el docente se cuestione si dichos cambios tecnológicos en los materiales digitalizados dan lugar a una oferta alternativa que llegue a cambiar profundamente los métodos llevándolo hacia planteamientos más activos como formas de aprender.

No obstante, la introducción del internet en las nuevas metodologías educativas se ha tratado de introducir como una cuestión más dinámica, participativa, atractiva y motivadora, que puede llegar a provocar que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se crea que quedan a expensas del internet, y no al revés, como tendría que ser. Podría suceder que el avance académico se refiera a él mismo, a su renovación e innovación, y no tanto al del alumnado, que es el que realmente interesa conseguir. Por ello, las diferentes metodologías pedagógicas, así concebidas, disponen de bienes internos que intentarían ser considerados como adquiridos y conquistados (Fuentes, 2015).

No se discute que internet resulte ser esencial para el avance académico de los alumnos o del profesorado, pero es por este motivo que se requiere de un arduo ejercicio de reflexión sobre sus usos, tanto el informativo como el metodológico. Sólo así se podrá valorar si internet facilita que los estudiantes avancen académicamente y, sobre todo, si avanzan como deben, es decir, su nivel educativo sea cada vez mejor (Fuentes, 2015).

Es por ello relevante enfatizar que este uso consciente e inconsciente que se realiza del internet por parte del docente hacia sus prácticas, puede ser revisado para que sea aplicado de la mejor manera en los alumnos, verificar que el material del cual se apoyan los docentes de las bases de información por lo menos estén contextualizados al lugar donde se encuentran trabajando, que sea considerado dicho material con las condiciones del grupo con el cual se está llevando a cabo una actividad, como es el caso de la maestra Dulce:

Entrevistada: \_ De rúbricas, bajo yo rubricas, apoyada de “san google”, que les digo (Sonríe), no, es que viene mucho instrumento ahí, digo “esta bueno, va de acorde a...”(RE05/p.10)

En este caso la maestra hace uso del internet para obtener rúbricas que puede llegar a utilizar, en donde ella señala que las obtiene de las bases de información considerando que sean adecuadas con lo que está enseñando en su grupo. Sin embargo, es importante considerar qué tan relevante puede ser tomar este tipo de “atajos”, como (Bauman, 2008) señala que si bien esta forma de acceder a la información puede dar una cierta gratificación al docente, pero también llega a demostrar un síndrome de impaciencia.

Las nociones tradicionales de comunicación, responsabilidad, derecho, juego, identidad o educación adquieren nuevos significados y atribuciones sobre los que es necesario reflexionar filosóficamente, debido a que el cambio categorial es tan rápido que se asume casi de forma automática en el que infunde al pensamiento en un enajenamiento paralizante. Existe el peligro de extinción del papel, la aparición de nuevos derechos como el derecho de olvido son signos de ello. El desarrollo de las TIC requiere tomar en cuenta qué significa ser responsable en la sociedad del conocimiento y, como consecuencia, qué debe hacer la educación para fomentar esta virtud del carácter en los educandos (Fuentes, 2015).

Además, (Tedesco, 2000) señala que la relación entre educación y movilidad social implica una relación con los niveles de complejidad del conocimiento. Dice que el modelo tradicional en el caso de la enseñanza superior en otra época garantizaba el acceso a conocimientos que servían para una parte importante de la vida activa

de una persona. En cambio, ahora es necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo.

Dicho autor hablaba de que en el futuro sería necesario paradójicamente una movilidad intensa desde el punto de vista cognitivo y personal para mantenerse en la misma posición social, sin embargo, ya estamos en ese futuro, en esta modernidad líquida y cambiante. Esto implica que debido a la competitividad que se genera, exige que el docente prepare al alumno para enfrentar una serie de evaluaciones para que este último pueda acceder al nivel educativo que aspire y como consecuencia, las personas adultas sean capaces de ocupar los puestos que estarán cada vez más competidos entre ellos.

El conocimiento y la transformación se han convertido en el pilar de los procesos productivos, el tiempo para que un conocimiento científico se traduzca en aplicaciones tecnológicas es más corto ahora que antes. También ha incrementado la importancia del conocimiento y de la información en diversos ámbitos del desempeño ciudadano (Tedesco, 2000).

Por ello, aunque sea de relevancia social el uso de las tecnologías en esta modernidad, no se puede olvidar el ámbito de disposición para la convivencia, estas relaciones cara a cara, dan la posibilidad de ver un dialogo directo, un intercambio con personas reales en donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos, ya que el aprender a convivir es una forma más prometedora de trabajo en la escuela (Tedesco, 2000).

En este sentido, (Carbonell, 2001) también hace mención que en la actualidad, la sociedad de la información puede plantear a la tecnología más avanzada como aquella que puede resolver cualquier problema. Sin embargo, su aportación es más cuantitativa que cualitativa, además se puede crear una falsa idea de ella como tener el dominio de habilidades instrumentales así como idealizar que el tener acceso a la gama de lo informativo es culturalmente suficiente, cuando debería ser más importante saber discriminar información relevante, analizarla e interpretarla, es decir, pensar críticamente en el conocimiento socialmente construido.

Lo que es más importante en este apartado señalar son aquellas prácticas que lleve a cabo el docente, las cuales están encaminadas a conocer de donde proviene el cúmulo de información tecnológica que el docente llega a utilizar, el que sea funcional al contexto en donde labora y principalmente a partir de obtener dicha información ir más allá de ella y usarla con mayor creatividad hacia sus alumnos.

Es así, de acuerdo con (Jackson, 1991) como las prácticas evaluativas recobran relevancia ante la práctica, ya que el docente lleva a cabo la enseñanza de adaptación del alumno dentro de la escuela, en donde se le va acumulando un registro semipúblico de su avance, va adentrándose a esas prácticas evaluativas que dominarán sus años escolares. Se le presentarán una serie de demandas singulares a las cuales probablemente tendrá que adaptarse.

Por ello, es en este capítulo que se planteó lo destacado que puede llegar a ser la práctica en relación con la experiencia, donde esta última se va adquiriendo y desarrollando con el paso del docente por las aulas, irse adaptando a las reformas educativas por una sociedad cambiante en donde los conocimientos y la sabiduría envejecen en forma acelerada, enfrentándose por consecuencia a una saturación de contenidos que lo conducen a buscar estrategias precipitadas en el mundo virtual como es el internet, olvidando en ocasiones de enfocar dichos materiales al contexto del alumno; así como utilizar el tiempo extraclase para atender a aquellos alumnos con algún rezago educativo de acuerdo a los parámetros ya establecidos por las autoridades educativas.

En otros términos, es el docente quien guía las principales fuentes de evaluación en el aula. Y según el autor antes citado, es a quien se le va exigiendo continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a ellos y a otras personas, como se verá en el siguiente capítulo.



## CAPÍTULO 2 ESTRATEGIAS DE CONTROL QUE SE PROPICIAN EN EL AULA PARA EVALUAR: “Ya están domaditos pero ahí van”

¿Qué hace que las prácticas evaluativas con los alumnos que lleva a cabo el docente se inclinen hacia medidas de control en el aula? Para poder contestar esta pregunta es relevante considerar la historicidad acerca de los procesos de enseñanza que se han llevado a cabo en el campo de la educación, en este caso nombraré a Juan Amos Comenio por ser considerado el padre de la didáctica, su escrito titulado “didáctica magna” ha sido considerado hasta la fecha como pilar para la elaboración de diversos planes y programas, sin embargo, es importante considerar que en cada época, la sociedad va permeando la forma de ser de cada sujeto de acuerdo con las necesidades que ésta tenga, y la educación que se impartía en el siglo XVI cuando se elaboró dicho escrito era distinta a la actualidad, en este caso no todos tenían acceso a ella.

No obstante, por ello la didáctica magna fue tomada en cuenta después del transcurrir de la revolución francesa, en donde existen partes interesantes entre sus treinta y tres capítulos que abarcan hablar de la educación desde un nivel preescolar hasta superior. En ella resaltan algunos aspectos como son: la consideración de una educación para todos, la importancia de los valores, la organización de la clase, la forma de evaluación, entre otros; los cuales, son aspectos que siguen siendo relevantes hasta la actualidad.

Sin embargo, al ser considerada la didáctica magna por las siguientes épocas como un manual de enseñanza en el que se llevaron a cabo la programación de los temas y actividades, estableciendo que un método de instrucción tendría que ser el mismo para todos los niños y ser aplicado escrupulosamente en todas ocasiones, fue convirtiéndose éste en el instrumento con el que las instituciones educativas intentaron regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a las necesidades de la sociedad, los planes y programas de estudio se han ido complejizando con el afán de hacerlos más científicos y eficaces. Persiguiendo

el objetivo de organizar racionalmente la enseñanza, evitando la distracción y confusión al tratar temas, pero sobre todo igualar los métodos para transmitirlos (Anzaldúa, 2005).

Respecto a lo anterior, el mismo autor señala que ha sido privilegiado el método en la educación tradicional donde se caracteriza por llevar a cabo la exposición del maestro, seguida del registro textual en apuntes por parte del alumno, quien después repasa y memoriza los contenidos, hasta ser capaz de repetirlos con precisión y más cuando se trata de exámenes (Anzaldúa, 2005).

Este método, mencionado por el autor como simple y generalizado tiene diversas implicaciones en la enseñanza: primero, se encuentra por encima del aprendizaje; segundo, el maestro se convierte en la figura central de la relación educativa por ser el encargado de enseñar y evaluar en la medida que aprende el alumno; tercero, convierte al maestro en la base y condición del proceso educativo. Él se asume en un rol privilegiado desde el cual pierde de vista el objetivo del aprendizaje y lleva a cabo prácticas cuya finalidad es demostrar ante los alumnos que él es quien lo sabe todo y como consecuencia ejerce el poder. Las tareas, los exámenes, el control de la disciplina, las sanciones, etc., son estrategias para demostrar la autoridad y no prácticas que intenten facilitar el aprendizaje; cuarto, al privilegiar la enseñanza tradicional y el papel del maestro, se devalúa el aprendizaje y el rol del alumno. El aprendizaje queda reducido a la capacidad de repetir de la forma más fiel posible el discurso del docente y el alumno toma un papel de una persona pasiva, irreflexiva y sumisa. (Anzaldúa, 2005, pp.89, 90). En las aulas, tener el control del grupo ha sido importante, como lo señala la profesora Dulce:

Maestra Dulce: \_ El que tiene la maestra Alejandra. Es, hójole, peores, disciplina.

Entrevistador: \_ Cada grupo es diferente, ¿no?

Maestra Dulce: \_ Si me costó mucho el año pasado, por ejemplo ahorita Alejandra está batallando, ya un poquito más domaditos pero ahí van. (RE05/p.7)

La docente da cuenta de que en cada grupo existe un control, el cual es necesario mantener un orden dentro del salón para llegar a impartir su clase. Por lo tanto se necesita como lo indica la docente, que los alumnos se encuentren “domaditos” para poder trabajar con ellos. Asimismo, (Guerra M. Á., 2009) señala que al llevar a cabo una evaluación como medición, una de sus funciones será probablemente utilizar el control como una forma de hacer presente al sistema.

Por ello, es comprensible encontrar en las aulas observadas, la aplicación de la disciplina, en donde se desarrolla el poder partiendo del intercambio de actores comprometidos en esta relación docente-alumno, lo cual dicha relación supone un intercambio y adaptación entre ellos, ahí, el poder se encontrará inseparablemente unido a la negociación (Friedberg, 1990). Esto se puede notar en lo que indica la profesora entrevistada:

Maestra Dulce: \_ Si, digo que es el docente, el docente tiene que, mucho que ver en como dirigir al grupo, entonces si el del año pasado, no es por echarle la culpa, pero si le dio mucha permisividad al grupo en la forma de trabajo, pues obviamente tienen ellos, pero ahora en tu ciclo tú tienes que ubicarlos. El año pasado ellos me decían “no es que en educación física es jugar”, “en física no es jugar, es hacer ejercicio y hay un inicio, un desarrollo y un cierre”. “Primero calentamiento, vamos a hacer esto.” (RE05/p.11)

La docente hace mención de que al estar a cargo de un grupo, se tiene el poder para dirigirlo, sin embargo, cuando existe según ella permisividad se recae en una indisciplina. Por lo cual ella al estar con los grupos que llegan con dichas características, lleva a cabo un diálogo para indicarles como funcionarán las acciones y reglas con ella. De hecho, (Dewey, 2010) menciona que el docente, de acuerdo a su experiencia, conoce cuando es necesario hablar y actuar firmemente atendiendo a los intereses del grupo.

En este sentido, el maestro entra en un deseo ambivalente de que aprenda el alumno (Manoni, 1983), es decir, desea que aprenda lo suficiente para que pueda reproducir lo que se le ha enseñado, pero inconscientemente desea saber siempre

más que él, porque si el alumno lo supera en conocimientos estaría en riesgo de perder autoridad y poder.

Considerando que el control ha sido aplicado para alcanzar un ambiente deseado en el salón de clases, el docente hace uso de prácticas evaluativas para conseguirlo, a continuación se explican algunas de ellas.

## **2.1 “La disciplina en todas las asignaturas”**

Se utiliza la disciplina, en especial el castigo justificándose que es parte de la educación y la formación del escolar y que el aprendizaje sólo se alcanza con orden y trabajo. (Anzaldúa, 2005). Dicho autor señala que ha cuestionado a la enseñanza tradicional, la cual se caracteriza por la relación de dominio-sometimiento, donde se comenzaron a emplear recursos para llevar a cabo dicha enseñanza, llevando a cabo prácticas y discursos que permitían un ejercicio de poder más racional, de tal forma que no debería aparecer como el capricho de un dictador, sino como un mal necesario.

Esta forma de llevar el control se puede ver a través de uno de los salones observados, en donde se encuentra colocado un papel bond con un listado de acciones y adelante de cada una de ellas se encuentra escrito con números una cantidad. Por ejemplo: pelear \$ -100, buena conducta \$ 100, falta de respeto \$ -200, tablas de multiplicar \$ 500, comer dentro del salón \$ -50. (RO9/p. 4)

Al respecto, se le pregunta a la docente asignada a dicho grupo y ella dice que es de la tiendita, refiriéndose a una estrategia implementada que más adelante es explicada por la docente, ella señala que les da dinero didáctico conforme a las acciones que realicen y les quita si recaen en una falta de las que están nombradas en dicha lista. También expresa que ha sido una forma de controlar al grupo y que los papás mandan objetos para que sean vendidos de acuerdo a lo que recaben de dinero los niños en clase a través de dicha dinámica, le pregunto si no le hacen trampa con las tarjetas que simulan el dinero, por lo que expresa que ella tiene un control de lo que les va dando. (RO9/p. 6)

Por consiguiente, se puede afirmar con lo expuesto antes lo que menciona (Hargreaves D. , 1986) en donde dice que el docente lleva a cabo dos sub-roles: el de instructor y mantenedor de la disciplina ya que de acuerdo con la observación comentada y en entrevista la docente lo corrobora:

Profesora Alejandra:\_ Aquí trabajo la tiendita, los controlo con el dinero y la tiendita.

Entrevistador:\_ ¿Cada cuándo la lleva a cabo para darles el dinero?

Profesora Alejandra:\_ Toda la semana, todos los días les doy.

Entrevistador:\_ ¿Todos los días?

Profesora Alejandra:\_ Y ya los viernes se hace la venta. La venta de garaje.

Entrevistador:\_ Esto de la tienda ya me había comentado que si funciona.

Profesora Alejandra:\_ Si para su conducta. (RE03/p. 3)

La docente hace el señalamiento que al implementar la estrategia de la tienda le ha sido funcional para llevar a cabo el control del grupo en cuanto a la disciplina de los alumnos, en donde a cambio de mostrar el alumno el comportamiento deseado por la profesora, existe un “premio”. El alumno se verá obligado a conducirse dentro del salón de clases de acuerdo a la conducta que espera de él la profesora.

De esta manera, el empleo del control a través de la recompensa se dice que es para aquellos cuya actuación se ajusta a las normas de la organización y el castigo será empleado cuando aquellos se desvíen de su actuación (Etzioni, 1993).

El otro medio de control que es empleado en los alumnos de esta institución suele ser a través de símbolos puros, que, como lo menciona el autor antes citado, no constituyen una amenaza física o un derecho a recompensas materiales, sino todo lo contrario, ya que consiste en símbolos sociales o de aceptación, donde el docente crea una imagen de superación en el alumno a través de cierta motivación como es el caso de la profesora Karina hacia uno de sus alumnos:

Yo le decía “si tu no aprendes a leer yo no te voy a poder pasar a la secundaria”, “de alguna manera para presionarlo también”, “no maestra si quiero aprender porque sí quiero ir a la secundaria”, siempre el niño se

mantuvo en una motivación y desde quinto y sexto estuve trabajando con él, él se fue, no te voy a decir que fue la maravilla en lectura y escritura pero al menos ya se defendía. (RE04, p.7)

Aquí la profesora da cuenta de que al decirle al alumno que si no aprende no podrá pasar al nivel de secundaria, se ejerce el medio de control simbólico que según (Etzioni, 1993) pretende convencer a través de la aceptación social, ya que por una parte el alumno pretende estar en otro nivel y ser recibido y por la parte social es demostrar a sus compañeros que puede estar en ese nivel educativo con ellos.

A través de la disciplina, (Anzaldúa, 2005) señala que en otro tiempo se pudo mantener la imagen del maestro como ejemplo moral e instructor eficiente. En donde la preparación de los docentes y la arquitectura de la clase exigía que éstos fueran el centro, tanto en relación con la autoridad como respecto a la enseñanza, por lo que, con el fin de mantener la atención silenciosa de una clase de sesenta alumnos en condiciones deplorables, los maestros no tenían otra alternativa que aplicar una disciplina férrea.

Actualmente se sigue considerando la disciplina de los alumnos en cada aula, esto se puede ver de acuerdo en la entrevista de la profesora Dulce:

Entrevistador: \_ Y ahora en cuanto al trabajo colaborativo, su conducta, ¿eso también lo considera?

Maestra Dulce: \_ En formación cívica y ética. Bueno la disciplina en todas las asignaturas, porque les digo, a veces en español estamos y es un ambiente pero pasamos a exploración, a formación y su conducta cambia, no, entonces la disciplina cambia, cuando viene una mamá y dice “oiga y porqué aquí esto y aquí lo otro”, “ah, porque su conducta no es la misma, le faltó el trabajo, le faltó la tarea,” porque sí llevo mi registro, “tantas tareas le pedimos y tantas cumplió”, “ahh”. (RE05/p.7)

La docente expone que considera la disciplina en cada uno de sus alumnos al asignarles en un momento dado una evaluación sumativa, en donde explica que cuando llega algún padre de familia a preguntar las diferencias que pudieran existir

en cada asignatura, ella les informa que el alumno se comportó diferente en cada una de ellas.

Sin embargo, existe un porqué de estas formas que olvidamos el fin y sólo utilizamos medios de acuerdo con (Díaz, 2003) dice que todas aquellas instituciones encargadas de regular la aprobación de planes y programas se han alejado ampliamente de los resultados de la investigación educativa. Dejando que sobresalgan las políticas de modernización que dan paso al desarrollo y por consecuencia redactan los programas a partir de objetivos de aprendizaje, como un criterio técnico de formulación de planes y programas.

Pero, según dicho autor, los objetivos de aprendizaje surgen en el debate pedagógico estadounidense en donde se muestra la aplicación de los principios de la administración científica que postuló Taylor para incrementar la eficiencia de los trabajadores y ahora es implementada en el ámbito escolar a través del control de tiempos y movimientos entre maestros y alumnos (Díaz, 2003). Es así como este control se ve en una de las aulas observadas:

Maestro Rodrigo: “Ya les di más tiempo”. “Niños ya di la indicación de que guarden, ya tienen su trabajo, en casa lo van a mejorar”, “ponen unas palabras de cariño”.

Los niños comienzan a recoger su material que estaban utilizando.

Maestro Rodrigo: “Te estoy observando desde hace rato, deja a tu compañero”.(Hay una pausa y el docente indica): “limpio y ordenado” . Le pregunta a un alumno que ¿de quién es ese lugar?. “Les encargo que quien se quedó con mi perforadora... ¡ah ya!” (encuentra su perforadora en su escritorio) (RO10/p. 4)

El docente da la indicación de que guarden sus cosas los alumnos, debido a que el tiempo destinado para realizar una actividad de clase ha concluido por lo que tendrán que terminarlo en casa. La limpieza y el orden son necesarios en esta clase, por lo que les dice a sus alumnos que así mantengan el aula.

Retomando a Díaz, de acuerdo con lo que se ha dicho del control, señala que se dio pauta para que supervisores y psicólogos identificaran una serie de comportamientos a partir de los cuales se comenzara a clasificar a los maestros y alumnos en buenos y malos. De ahí que Tyler citado por Díaz (2003) afirmó que los objetivos son los enunciados que indican los tiempos de cambio que se buscan en el estudiante y la forma más útil de enunciar los objetivos es a través de expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante.

Existen otras concepciones de enseñanza-aprendizaje que conviven con la enseñanza tradicional, como son: propuesta operativa constructivista, la didáctica crítica, la teoría del grupo operativo, la pedagogía dialógica de Freire, etc. (Anzaldúa, 2005). Se pueden presentar de forma implícita o explícita, total o parcial; pueden persistir en un docente varias combinaciones de estas en diversos momentos de sus prácticas.

Siendo así, (Guerra M. Á., 2009) señala que la evaluación escolar alcanzaría un cambio desde posiciones tecnológicas a una posición crítica al enfocarse en tres funciones que considera relevantes como es: el diálogo, la comprensión y la mejora.

## **2.2 Examen visto como el control para el dominio de un contenido y una afectación en los estados de ánimo de los alumnos**

De acuerdo con lo anterior y continuando con las prácticas evaluativas de control que se ejercen en el aula, en un principio, el examen se ha visto como una forma de control desde los propios docentes que al encontrarse ante la progresiva inflación de títulos educativos y el acrecentamiento de individuos que lo obtenían, los docentes comenzaron a perder su distinción educativa convirtiéndose en un descenso de la posición social. Ligado a esto, se realizó una movilidad social colectiva que presentaba demandas relacionadas con la categoría profesional, las cuales se apoyaban en una serie de requisitos para la educación profesional como fueron la creación de pruebas para comprender el nivel de entrada y certificaciones partidarias, en el establecimiento de organizaciones nacionales y en el mantenimiento del compromiso con los intereses sociales (Labaree, 1999).

Al llevarse a cabo dichos filtros, se agregó dar incentivos a aquellos que se sometieran a exámenes con la finalidad de incrementar la excelencia académica de los docentes, sin embargo, también trajo como consecuencia un incremento de desigualdad social y jerarquía educativa, llevando al docente a debilitar los esfuerzos para conseguir objetivos de progreso.

Para el docente existen dos limitantes para un movimiento de profesionalización que son la posición social de los actores principales del movimiento y la visión del mundo que modelaron sus acciones. Este movimiento ha sido conformado por la estructura del poder y el conocimiento que se desarrolló durante una serie de hechos que provocaron su aparición. Como consecuencia, limita el modo en que solían pensar y actuar los docentes en relación con la escolarización.

Al comenzar a dirigir los docentes las evaluaciones de los aprendizajes, en un principio éstas sólo se llevaban a cabo a través de un procedimiento de muestreo, valorando así la estimación de los resultados educativos. Se empleaban tests que consistían en la realización cuidadosa de observaciones o en la formulación de determinadas preguntas claves, de manera que los resultados permitían una predicción correcta de cuánto ha aprendido el alumno en una clase al compararla con otra. Estos procedimientos de prueba permitían ayudar a la reducción de error (Flanders, 1977).

Para que esto sucediera, dice el autor antes citado que el test de rendimiento debía medir adecuadamente el conocimiento y las destrezas que el profesor llevaba a cabo a través de la enseñanza. Sin embargo, podían existir dificultades al margen de si el profesor utilizaba pruebas de su propia fabricación o aplicaba tests estandarizados a escala nacional y publicados (Flanders, 1977). En la actualidad no existe diferencia al aplicar dichos exámenes, ya que el docente aplica las evaluaciones diagnósticas y subsecuentes estandarizadas o elaboradas por él, como lo señala la profesora Sofía, al preguntarle acerca de los exámenes escritos que vende la supervisión, ella contesta que sí los utiliza al igual que les aplica a los niños hojas que ella imprime para que vayan viendo el tema, dice que con las hojas va viendo que tanto saben o si se tiene que regresar a explicar. (RE02/p.3)

La docente señala que emplea los exámenes estandarizados proporcionados por la supervisión escolar, sin embargo, también emplea exámenes elaborados por ella donde los construye con base en lo que puede ir avanzando acerca de los temas y a través de éstos corrobora si los alumnos se apropiaron de dicho aprendizaje.

Al respecto, (Flanders, 1977) señala que en relación a los exámenes estandarizados a escala nacional para la apreciación del desarrollo educativo, introducen errores, debido a que con frecuencia determinan conocimientos, destrezas o percepciones que el docente no se propuso expresamente a enseñar. También pueden influir experiencias ajenas a la clase que influyen en el rendimiento de los alumnos en dichos exámenes. Como consecuencia se pueden producir confusiones entre las puntuaciones de los exámenes y la estimación de la interacción en clase, debido a que entre ambas no existe relación lógica, como lo menciona a continuación la docente entrevistada:

Entrevistador:- Ah, y cuando ha sido eso de las hojas que usted imprime, ¿es cuando usted nota que sí aprendió el niño?

Profesora Sofía:- No, porque a veces yo por ejemplo me doy cuenta en los exámenes, yo incluso les he dicho “a ver a ver, yo a veces les pongo problemas más complejos y sí me los resuelven y en examen no” (refiriéndose a los exámenes estandarizados). O sea y en el examen como que se equivocan o no sé qué les pasa y entonces... (RE02/p.4)

La docente hace mención de que al aplicar un examen estandarizado los alumnos no obtienen los resultados esperados. Ella busca la razón al dialogar con los alumnos para conocer el motivo del porqué al llevar a cabo en clase algunos ejercicios los resuelven de forma correcta, pero al momento de realizar el examen no contestan como esperaba ella.

Al respecto, Anderson citada en Shulman (1989) señala que de acuerdo a un estudio realizado en aula, destaca que con frecuencia el objetivo fundamental de los estudiantes es más completar una tarea que comprenderla. Las actuaciones que ellos realizan van enfocadas a la evaluación y ser aprobado.

Como se había mencionado antes, pueden existir también diferentes experiencias que vive el alumno dentro y fuera de la escuela que pueden provocar un rendimiento indeseado para un docente en este tipo de exámenes, un ejemplo de ello es el que expone la profesora Karina al llevar a cabo una observación de su grupo:

La docente pregunta que cómo le fue a ella en la observación que acababa de realizar, y le contesté que quería escuchar a los niños cómo fueron sus experiencias en el examen de la olimpiada que habían presentado el día anterior ya que es un suceso no muy común. La docente expresa que en la escuela donde a ella le asignaron para aplicar el examen “los niños se encontraban muy nerviosos”. (RO3/p. 5)

La docente expresa que al estar con el grupo donde fue aplicado un examen estandarizado a nivel nacional, los niños mostraron una actitud de nerviosismo, el cual puede traer como consecuencia un bajo rendimiento en sus resultados.

En este sentido, también los propios docentes al estar inmersos dentro de las aulas, pueden emplear una comunicación en nivel referencial y conativo hacia los alumnos, que pueden afectar las emociones, donde el alumno al encontrarse frente al examen puede sentir la mirada del maestro que lo vigila, también puede sumirse en la tensión que percibe él y sus compañeros ante dicho examen (Anzaldúa, 2005). En este sentido, pueden existir otras formas indeseables de realizar un examen, como lo expresan los alumnos durante una observación de clase, considerando que un día anterior habían pasado por un examen estandarizado:

Enseguida, la docente les pregunta que cómo les fue en el examen de ayer, la mayoría de los alumnos en coro le contestaron que “mal” y expresaron que no los dejaron ir a comer, la maestra sólo los escuchó y les expresó que éste examen a diferencia de los anteriores venía más fácil, les dijo que tenía ejercicios fáciles. (RO3/p. 3)

La docente al preguntar a su grupo sobre el examen estandarizado que habían realizado un día anterior, escucha que los alumnos expresan que no les fue bien, que no pudieron tomar un refrigerio. Ante dichas aseveraciones la docente sólo les

dijo que el examen que habían realizado “venía más fácil”. Esto da cuenta que al aplicar este tipo de exámenes, los aplicadores consideran más relevante el tiempo en que se debe llevar a cabo dicho examen que dar un momento de descanso a los alumnos para que tomen algún alimento y tal vez hasta llegar a desahogar la presión que pudieran sentir.

Respecto a estos exámenes externos, (Sacristán, 2013) señala que sus resultados obedecen al juego de factores internos en el sujeto, de la relación pedagógica que se lleve a cabo en las aulas, del medio familiar y cultural exterior. Las interacciones que se lleven a cabo entre dichos factores condicionan el proceso de aprendizaje por lo que no es fácil decidir qué se debe a qué de los resultados que se obtengan.

¿Por qué se llevan a cabo la aplicación de estos exámenes estandarizados dentro de nuestro sistema educativo mexicano? (Ibarrola, 2012) señala que los organismos internacionales han recomendado dichas evaluaciones con el fin de elevar la calidad del sistema escolar en algunos países, como es el caso de México, esto es con el objetivo de lograr las competencias necesarias que exigen las transformaciones económicas, tecnológicas, sociales y culturales por las que actualmente se atraviesa.

Sin embargo, dichos exámenes a pesar de que han ido cambiando, señala la autora que las evidencias numéricas sobre la calidad con el desempeño de estas pruebas no han mejorado y se han incrementado el número de éstas (Ibarrola, 2012).

Además, (Latapí, 1984) menciona que fue en la reforma educativa durante los años 1970 a 1976 en donde fungía como presidente de México Luis Echeverría Álvarez, quien reglamentó el proceso de evaluación y los exámenes en todas las escuelas dependientes de la SEP. Estableciéndose que la evaluación del aprendizaje debería de ser en forma continua y que la calificación final del curso debería basarse en las evaluaciones mensuales realizadas durante el año. Los alumnos que no alcanzaran los niveles mínimos de eficiencia se prescribirían actividades de recuperación durante quince días. Comenzando así en México, el proceso de exámenes obligatorios, en donde debido a las demandas económicas internacionales, nuestro país se ve en la necesidad de enfocar la educación hacia una visión más técnica.

Por su parte, (Puiggros, 1996) dice que la categoría de calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea para disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. En donde las pruebas nacionales de evaluación comienzan a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma. Por consiguiente, al obtener una evaluación negativa sólo se crea una reducción del servicio educacional.

En otros términos, las prácticas de evaluación que lleva a cabo el docente, comienzan desde que el niño inicia un ciclo escolar, es un punto de partida para llevar a cabo una exploración inicial que consiste en adquirir información sobre datos personales, familiares y ambientales; antecedentes académicos; datos psicológicos y datos médicos (Sacristán, 2013). Como a continuación lo menciona la docente entrevistada:

Maestra Dulce: \_ Parto de mi diagnóstico, conozco cómo van los chicos, fallaron en sumas, fallaron en restas, entonces como que en una semana o semana y media yo hago retroalimentación hicimos ejercicios, los ejercitamos, “miren hicimos este ejercicio del examen”, “aquí salí mal”, “acuérdense, vamos a hacer estos problemas ya la siguiente semana empezar con todo con la primer lección”. (RE05/p.3)

La docente señala que aplica un examen diagnóstico, el cual a ella le permite conocer el grado de conocimientos que tienen los alumnos al ingresar al nuevo grado escolar. Ella hace mención de que lleva a cabo una retroalimentación, la cual le va a permitir iniciar las nuevas lecciones con un porcentaje de entendimiento en sus alumnos.

Al respecto, probablemente el docente por cumplir con un currículum dado llega a pasar por desapercibido que cada alumno tiene diversos procesos para alcanzar un nivel de aprendizaje, sin embargo, las formas señaladas antes, de control implícito

o explícito conducen al docente a solo pretender que todo alumno llegue con el mismo grado de conocimientos, esto no es posible debido también a la diversidad de alumnos con los se cuenta en cada aula. Otro ejemplo acerca del uso que se le da a la aplicación de examen diagnóstico es lo que comenta la profesora Karina:

Maestra Karina: \_ Yo por ejemplo ahí en la diagnóstica (la docente les dice a dos de sus alumnos que no pueden entrar debido a que está ocupada y que interrumpen) este, se llevó a cabo la evaluación ya de hecho desde el año pasado nos íbamos pasando la información entre compañeros, puesto que hay niños que les cuesta, dos niños que les cuesta la lectoescritura más, son los problemas más fuertes y pues este empecé a notar que aspectos o qué actividades tendría que fomentar en mi grupo, como la escritura, la producción de textos, este, llevamos el diario de clases. (RE04/p.5)

La docente señala que llevó a cabo la aplicación de un examen diagnóstico, el cual le permitió conocer el grado de conocimientos con los cuales ingresaba cada alumno, sin embargo, también hace mención de que ha obtenido información particular de cada alumno del grupo de acuerdo con los informes que le proporcionó el maestro anterior que estuvo a cargo de dicho grupo.

Aun cuando los exámenes sean utilizados por parte del docente para identificar los conocimientos con los que cuenta el alumno e implementar una estrategia para homogeneizarlos, se seguirá contando en cada aula con alumnos “atrasados” debido a que cada uno de ellos tiene características propias que lo identifican de los demás. Otro ejemplo de aplicación de examen pero “continuo” es el que expone el profesor Rodrigo:

Profesor Rodrigo: - Ah, son varios aspectos, y de acuerdo a cada aspecto lleva una ponderación, por ejemplo se toma en cuenta la evaluación continua, porque yo hago una evaluación continua para ver si los niños en donde necesitan reforzamiento, por ejemplo en el primer bimestre, en el primer mes hice mi primera evaluación continua, así un examen, en ese examen identifique que había niños y no me había dado cuenta, porque son treinta niños y con esa evaluación me dí cuenta que había niños que todavía no me

sabían sumar ni restar con transformación, niños que no sabían todavía hacer multiplicaciones de, vamos a decirlo de un número de tres cifras por una, este, y entonces al identificar eso, tuve que buscar la manera de poder apoyarlos extraclase, y por ejemplo: en español note con la primera evaluación continua, regularmente la primera que yo hago es la de lectura, la lectura en voz alta a cada uno de los niños, la redacción, yo identifique que había niños que no alcanzaban a comprender, un examen de comprensión lectora y también había problemitas por ahí, entonces comenzamos a implementar actividades para poderlos ayudar. (RE01/pp. 5, 6)

El docente explica que para asignar una calificación al alumno es considerada la evaluación continua que aplica, en donde él puede corroborar si el alumno se ha apropiado de algún aprendizaje. En caso de que no fuera así, señala que es utilizado el tiempo extraclase. Sin embargo, se le da relevancia a la comprensión lectora y matemáticas como lo señala el profesor.

Al respecto de considerar la lectura, escritura y matemáticas como aspectos relevantes y estar en continua revisión, (Sacristán, 2013) señala que es debido a que se consideran éstos como contenidos instrumentales cuyo dominio condiciona otros aprendizajes. Si no se logra que el alumno los maneje, podría no superar varias materias y es más grave; el alumno puede llegar a tener un atraso escolar en donde en otro tiempo podía verse afectado al no pasar al siguiente ciclo y ser repetidor, sin embargo, ahora desertan por su propia voluntad. Ambas situaciones conducen a un fracaso escolar donde es responsabilidad de quienes determinan cómo se organizan los mecanismos que regulan la estancia del alumnado dentro del sistema, del comportamiento del profesorado, de los contenidos a los que accede, de la experiencia de aprendizaje que viva el alumnado y de la mentalidad selectiva del sistema.

Dentro de las prácticas de evaluación que lleva a cabo el docente, los exámenes han sido uno de los instrumentos escritos más usados los cuales dan pauta para olvidar los procedimientos que llevan a cabo los alumnos en su resolución por ejemplo de algunos problemas matemáticos, ya que dichos exámenes los llevan a

una lectura rápida de ellos y a dar respuestas rápidas (Sacristán, 2013). Como consecuencia, se puede ver reflejado en lo que comenta la profesora:

Profesora Sofía:- (suspira) que a veces siento que a lo mejor este no es tanto, luego mis compañeros piensan que porque se ponen nerviosos y yo siento que no, simplemente a veces no le dan este, como le diré, la atención, o sea la concentración adecuada y ya nada más lo contestan por contestar. Si se da cuenta los exámenes tienen tres opciones y en cambio cuando yo les pongo los problemas ellos tienen que resolverlo de la manera que ellos puedan resolverlo, o sea ellos si lo tienen que buscar y aquí a la mejor como que les da flojera o no sé y ya nomas este me parece y a veces no tienen que hacer, incluso eso me cuesta a mí con los niños porque les digo “aquí hay tres respuestas pero ustedes aquí en este espacio o en una hoja que les digo que saquen sus hojas, sobre todo en matemáticas háganme sus operaciones para que me digan de donde lo sacaron” porque a veces hay unas cosas bien fácil y ya cuando nosotros repasamos “a ver vamos a ver el examen a ver en esta porqué contestaron aquello “ah es que se me olvido, yo pensé así” y entonces es cuando decimos, no, hay que hacer las operaciones, yo por eso te digo a veces aquellos psssss por terminar rápido lo hacen, a eso yo le debo, bueno yo creo eso. Y hay algunos que sí, realmente si están, los que van más atrasados se entiende que están, que se les dificulta pero hay unos que...(RE02/p.4)

La docente expone la forma en que los alumnos llegan a contestar los exámenes escritos elaborados por un tercero que no es el docente del grupo. Da cuenta de que al llevar a cabo el alumno un examen de elección de respuestas múltiples puede considerar elegir una respuesta no correcta debido al tiempo en que debe realizarlo, o como la docente expone, puede elegir una respuesta cualquiera debido a que le causa “flojera” llevar a cabo un procedimiento en busca de la respuesta idónea como es en la asignatura de matemáticas.

En este sentido, (Sacristán, 2013) dice que cuando se llevan a cabo los exámenes escritos, los alumnos en ocasiones ya no realizan el desarrollo de procedimientos y

sólo contestan de manera rápida ocasionando no elegir las respuestas adecuadas. En este aspecto, puede dar cuenta la profesora Sofía:

Observé que la docente metía cada pulsera en una bolsa de celofán al tamaño casi exacto de la pulsera y me dijo que eran los obsequios de los niños para entregárselos a sus mamás en el festival del diez de mayo, en su escritorio tenía las evaluaciones de su grupo, le pregunté si ya había evaluado, y me contestó que apenas habían terminado ayer sus alumnos, que aún no los revisaba todos, pero los de cinco niños sí, y no habían salido bien, expresó “no sé qué les pasa, lo vemos, les leo las indicaciones y salen mal”. (RO7/p.1)

La docente hace mención de que aun leyéndoles las indicaciones a los alumnos obtienen bajos resultados en los exámenes escritos, expresando “no sé qué les pasa, lo vemos, les leo las indicaciones y salen mal”. Existe preocupación por parte de la docente al no comprender cuales son los factores que pueden estar interviniendo para que el alumno obtenga un resultado no deseado por ella. Sin embargo, como se nota al detallar al inicio de dicha conversación, uno da cuenta que parte del tiempo de la enseñanza se emplea en otras actividades, como es el caso de la docente al estar envolviendo las pulseras para una festividad.

Como ya se había mencionado en el capítulo anterior, el docente lleva a cabo diversas tareas, aparte de la función que tiene en la enseñanza, lo cual lo desvía de cierta manera de su función principal. Estas tareas acaban delimitando el trabajo del docente (Rockwell, 1995).

Por su parte, (Herrera, 2013) señala que los alumnos son sometidos en ocasiones a evaluaciones de las cuales pocos se cuestionan su pertinencia o validez, llevan a cabo tareas y resuelven problemas en las evaluaciones, que están descontextualizadas, que con frecuencia en el aula poco se alcanzan a trabajar desde la perspectiva de sus contenidos y menos aún de su complejidad.

### **2.3 Evaluación condicionada y monopolizada**

Otra práctica evaluativa que lleva a cabo el docente es la verificación de las actividades realizadas por el alumnado. En este apartado se comenzará primero a mencionar la forma en que el docente puede llegar a alienar al alumno, así como cosificarlo para después supervisar las actividades que realiza.

De acuerdo con investigaciones llevadas a cabo, (Apple, 1987) explica la forma en que el niño va cambiando la esencia de la palabra juego por trabajo desde el inicio de las primeras clases de preescolar. Se hace mención que el docente suele tener como consigna en sus primeros contactos con los alumnos mostrar las normas y definiciones de las interacciones sociales de las cuales el niño se deberá apropiarse rápidamente. Esto lleva consigo el que aprendan a compartir, escuchar, rechazar otras cosas y seguir la rutina de la clase, y lograr con esto la conducta socializadora de la escuela.

Existe un sistema de categorías para definir y organizar la realidad social de un niño en el aula como: autocontrol, exhibición, ajustar sus respuestas emocionales a las que el profesor considera apropiadas, dar el significado a los materiales de aula, uso del tiempo, castigo, alabanza, recompensa, obediencia, etc. Al indicarle al niño llevar a cabo alguna actividad en la que él tenga la opción de elegir cómo realizarla, no cambia el principio general, que suele llegar a ser el de seguir una indicación (Apple, 1987).

Debido a dichas prácticas evaluativas, y de acuerdo a sus investigaciones, señala el autor antes mencionado que: “relativamente los niños no tenían capacidad de influir en la fuente de los acontecimientos cotidianos, y la obediencia era más valorada que la ingeniosidad” y “el contenido específico de las lecciones es relativamente menos importante que la experiencia de ser un trabajador. Los atributos personales de obediencia, entusiasmo, adaptabilidad y perseverancia son más valorados que la competencia académica”. (Apple, 1987, pp. 79,80) Es así como la acción de verificar o supervisar toma forma a través del “trabajo” que lleva a cabo el alumno y se puede ver en lo que expresa el profesor Rodrigo:

Entrevistador: - Al llevar a cabo alguna actividad, ¿las vas monitoreando?

Profesor Rodrigo: - Ah, ya. Si, o sea, yo en mi trabajo en el aula con los alumnos eh soy de los maestros que estoy prácticamente todo el tiempo adentro del salón, difícilmente este me salgo. Y este, para las actividades que les propongo, muchas de ellas, les digo que les propongo para que no suene a imposición, que al final de cuentas, este si soy impositivo pero, este les hago la idea de que no, ellos lo están decidiendo porque eso ayuda mucho para que, para que, ellos tengan el interés por trabajar, porque sienten que sale de su parte de su interés de ellos. (RE01/p. 2)

El profesor explica que se encuentra la mayor parte del tiempo dentro del aula. Hace el señalamiento de que al dar las indicaciones de la forma en que van a llevar a cabo una actividad los alumnos, él utiliza la palabra “proponer” para que de acuerdo con su perspectiva no noten los alumnos que existe una “imposición” y así puedan realizar su “trabajo”.

El control social, (Apple, 1987) dice que ha sido un objetivo implícito de un gran número de programas políticos y sociales de mejora en el siglo XIX por el estado y algunas instituciones privadas, donde se intentaba que el orden, la estabilidad y el imperativo del crecimiento industrial pudieran mantenerse ante una variedad de cambios sociales y económicos.

En consecuencia, como lo señala el autor antes citado, el conocimiento educativo, lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de distribución más amplia de aquellos bienes y servicios de la sociedad. Es por ello que, se lleven a cabo dichas prácticas en las aulas, en donde el docente revisa que se continúe con las actividades, como es el caso de la profesora Dulce:

Se observa que se van levantando de tres a cinco niños para que la maestra les revise, al constatar que alguno de ellos está correcto en todas sus operaciones se dirige ella al grupo y les dice “ya va uno” y alguien de los niños pregunta “quién”, la maestra dice “Andrea”, después nombra que ya está la segunda alumna y es “Pamela”, después nombra a “Fátima”, hasta que se

completan los cinco alumnos con las operaciones correctas por lo que la maestra se dirige al grupo y les dice:

¡Ya están las cinco personas, vamos a verificar! Enseguida le pide a la alumna Andrea que pase a resolver la primera operación en el pizarrón y la maestra dice “van a verificar si están bien”. (RO8/p. 3)

La docente observada durante la clase de la asignatura de matemáticas lleva a cabo una actividad que consiste en resolver en forma rápida cinco operaciones matemáticas, ella va revisando a algunos alumnos que se acercan a ella, y sólo revisa los primeros cinco alumnos que tengan las respuestas correctas, y deja de revisar a los demás, ya que lo harán con lo que anoten en el pizarrón los primeros cinco alumnos que la maestra revisó que estuvieran correctamente resueltas dichas operaciones.

Con esta observación, se puede notar que en cierto momento de la clase se somete al alumno a un nivel de competencia entre ellos, en donde algunos pueden ser motivados por alcanzar cierto reconocimiento, sin embargo, otros pueden entrar en un conformismo y no querer participar cuando la docente va nombrando que ya han terminado algunos y probablemente ya no estén motivados para terminar el “trabajo”.

Es así, a través de las estructuras profundas, (Apple, 1987) menciona que suelen llevarse a cabo acciones en las que los docentes las ordenan en forma consciente e inconsciente, y desde niño, llega a interiorizar y ejecutar las acciones que le han sido enseñadas, las cuales seguirá reproduciendo a lo largo de su vida escolar y laboral. Como lo menciona la profesora Dulce:

Maestra Dulce: \_ En la rúbrica, algunos no les gusta, del mismo equipo hay quien si lo hace todo, hay quien no hace nada pero yo les digo “lo que vas a sacar tú, también lo va a sacar el otro”, “si tú no haces nada vas a afectar al que sí trabaja”, entonces a veces es “si trabajo, pero otros no, y les da lo mismo”, sacaron siete por esto, dónde está el trabajo? Si yo te evaluara a ti sería el diez, pero lamentablemente o afortunadamente fue el trabajo en

equipo y así como no muy contentos lo toman, pero les digo, algunas cosas son individuales y otras son en forma colectiva. (RE05/p. 8)

La docente explica que cuando el alumno lleva a cabo una actividad en forma colaborativa entre alumnos, su calificación dependerá del desempeño que llegue a tener con los demás alumnos con los que se encuentre “trabajando”, pero dicho desempeño afectará a los demás. Esto da muestra de las desigualdades que se pudieran dar al llevar a cabo una clasificación entre los que realizan la actividad y los que no lo hacen en equipo.

Existen estrategias que lleva a cabo el docente dentro de su aula, las cuales pueden conducir a lo que señala Bourdieu citado en Leonardo (1986): “Al proporcionar a los individuos aspiraciones educativas confeccionadas estrictamente para su posición en la jerarquía social, las escuelas sirven lo mismo para perpetuar y legitimizar desigualdades, manejando un procedimiento de selección, que aunque es formalmente equivalente, refuerza verdades desiguales”. (p.126) Estas acciones que se llevan de forma consciente o inconsciente se pueden ver reflejadas en el siguiente fragmento de la entrevista realizada al profesor Rodrigo:

Entrevistador: - ¿En dónde entrarían las participaciones de los niños?

Profesor Rodrigo: - Ah, yo llevo un cotejo que es con, les asigno estrellitas, tengo un tablero con sus nombres, entonces de los niños que yo voy escuchando que van participando y que van pasando al pizarrón a explicar cómo resolvieron un problema o este o que veo niños que exponen sus ideas frente al grupo dependiendo la materia que sea les voy asignando una estrella, entonces esas se las voy colocando, pero a esas en si yo no, digamos que no les doy una valoración especial al momento de sacar calificación se las llevo a tomar en cuenta para aquellos niños que si me, que vi que les faltó un producto o algo entonces de ahí, digo a bueno a este niño le faltó un producto pero tiene tres o cuatro estrellitas, es un niño que me participa mucho entonces ahí se compensa. (RE01/pp. 6, 7)

El profesor hace el señalamiento de que a través de asignar estrellas a los alumnos, controla las participaciones que ellos hagan en su clase. Sin embargo, explica que no son consideradas al asignar una calificación al menos que algún niño no haya entregado algún trabajo.

Aun cuando el docente aclare que no son relevantes para su calificación, el alumno puede dar por hecho que tiene un significado importante. Por ello, (Bourdieu, 1986) dice que el lenguaje es una parte esencial de la herencia cultural ya que proporciona un sistema de posiciones mentales transferibles, que por sí mismas reflejan y dominan completamente la experiencia total.

El maestro dentro de la escuela, lleva a cabo un reforzamiento de las distinciones que existen en las clases sociales lo cual ocasiona que las clases menos favorecidas sigan continuando con una línea de poco capital cultural. Esta acción que ejerce el docente puede ser en forma consciente o inconsciente.

El autor antes citado menciona que los maestros son producto de un sistema cuyo objetivo es transmitir una cultura aristocrática, y es más probable que adopten estos valores con más intensidad en proporción al grado en que le deban a esa cultura su propio éxito académico y social (Bourdieu, 1986).

La cultura en relación con las clases sociales, Bourdieu citado por Leonardo (1986, p.120) señala que se dan cada una de la siguiente manera: la cultura de la élite está cerca de la escuela, en cambio con los de la clase media baja tienen que realizar un esfuerzo mayor. Por ello, se puede notar en las clases que dependiendo del capital cultural que traigan los niños de casa, podrá desempeñar su participación en el aula, como es el ejemplo de la siguiente observación:

Maestro Rodrigo:- Plutón. Aja, cuando yo iba en quinto año de primaria, a mí me enseñaron que el sistema solar tenía nueve planetas, a mí me enseñaron así, pero ya después.

Alumno Juan:- como era muy chiquito lo eliminaron.

Maestro Rodrigo:- No, Ya después se dieron cuenta los científicos y astrónomos que es muy pequeño...

Alumno Isacc:- Para ser planeta.

Alumno Omar:- Y se comporta diferente.

Maestro:- Se comporta diferente, qué bien está estudiado su compañero, se ha puesto a leer. (RO10/p. 5)

El docente en esta observación, da cuenta de que al estar explicando a sus alumnos los planetas que componen el sistema solar, se van llevando ciertas participaciones entre los alumnos en donde algunos llegan a estar correctas sus afirmaciones, dando el docente aceptación de la respuesta a uno de los alumnos dejando de esta forma establecida que sólo él puede otorgarle el reconocimiento a uno de ellos. También, por parte del docente se realiza una comparación y clasificación al decir “qué bien esta estudiado su compañero, se ha puesto a leer”.

Weber citado por Bourdieu (1986, p.129) menciona que las formas de control que se llegan a ejercer dentro del aula, quizás podrían conducir a una sociedad rígida en donde las clases sociales más privilegiadas monopolizan la manipulación de bienes culturales y los signos institucionales de salvación cultural en donde a la vez monopolizan las instituciones educativas. Probablemente, por ello, el maestro ejerce diversas formas de control en el aula, ya sea de manera implícita o explícita, como lo menciona el profesor Rodrigo:

Entrevistador: - ¿Pero tú las diseñaste? (En relación a la evaluación continua)

Profesor Rodrigo: - Así es, dentro de las actividades que yo realizo para poder sacar un promedio para una calificación bimestral tomo en cuenta la evaluación continua, tomo en cuenta los productos de los niños tomando en cuenta las listas de cotejo, tomo en cuenta también la asistencia, yo sé que a lo mejor no debería de ser, sin embargo, fue un acuerdo del colectivo docente que se tomara en cuenta la asistencia para ayudar a disminuir el grado de inasistencias durante el año, entonces tomo en cuenta la asistencia, las tareas que también se les dejan, este, y pues, la evaluación bimestral, lo que es el examen bimestral. (RE01/p.6)

El docente señala que para asignar una calificación considera la evaluación continua, los productos entregados de acuerdo a su lista de cotejo, la asistencia aunque dice que no estuvo de acuerdo con dicha decisión en colegiado, y el examen escrito. Al respecto de llegar a ciertos acuerdos en colectivo, (Friedberg, 1990) dice que los constructos que se lleven a cabo ahí pueden ser instrumentos para la solución de problemas, pero también puede funcionar como una forma de restricciones para dichas soluciones, o pueden impedir demasiado.

Esto da pauta a afirmar lo que señala (Sacristán, 2013) al decir que el docente se encuentra inmerso en la dinámica de la sociedad en donde es más importante la asignación de una calificación, que lo que haya enseñado al alumno, y para ello el docente considera diversos elementos, como lo señala la docente Karina:

Maestra Karina: \_ Bueno pues ahí, a partir de las listas de cotejo se consideran, pues ahí ya consideras las participaciones de los niños aspectos de tareas, sus productos no, proyectos de cada asignatura o trabajos de investigación, participación su este, o alguna evaluación este escrita que a veces se les llega a realizar y que más, la participación y la evaluación.  
(RE04/p.4)

La docente hace mención que a través de las listas de cotejo, participaciones, tareas, productos, proyectos, trabajos de investigación y exámenes son elementos considerados para asignar una calificación al alumno.

Esta evaluación sumativa, de acuerdo con el plan de estudios 2011, tiene como finalidad considerar aquellas decisiones que están relacionadas con la acreditación del alumno. Este propósito se ha considerado desde otra época y es por ello que se ha quedado en el inconsciente de las personas a través del tiempo y sigue teniendo relevancia hasta nuestros días. Es la memoria colectiva que señala Kaës citado por Corvalán (1996), aquella memorización compartida y comunicada que es necesaria para la recreación de la historia la cual enfrenta como temas institucionales el peso de la tradición y el de la transformación o de los cambios y el porvenir.

En este sentido, las instituciones realizan funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, ya sea en su estructura, su dinámica y su economía personal constituyendo el trasfondo de la vida psíquica en el que pueden ser depositadas y contenidas algunas partes de la psique que escapan a la realidad psíquica. En donde se da el origen a lo que señala Freud, el inconsciente está constituido en parte por la transmisión intergeneracional de las formaciones y procesos psíquicos, la psique colectiva no solamente da continuidad de las huellas, sino de la formación del inconsciente (Kaës, 1996). Es así como se lleva a cabo esta forma de darle más peso a una calificación que a lo que se ha aprendido y por ello los diversos elementos para asignarla, como lo explica la docente Dulce:

Entrevistador: \_ Pero al momento en que dice, bueno, “ya voy a subir calificaciones”, ¿qué es lo que retoma?

Maestra Dulce: \_ Mis listas de cotejo que viene lo que es, este de diferente asignatura, por ejemplo, en español, la participación, el trabajo en el cuaderno, el libro, las tareas, si se realizó una investigación, una exposición, algún debate, algo que se haya realizado, son los aspectos, ya sean cinco o seis, y sobre esos se toman en cuenta, se evalúa y ya se les da. (RE05/p. 7)

La docente en este caso, también hace el señalamiento de los diversos elementos que llega a considerar para asignar una calificación como son las listas de cotejo, participaciones, trabajos en cuaderno, el libro, las tareas, investigaciones, exposiciones, examen, son los elementos que puede llegar a considerar para asignar una calificación a cada uno de sus alumnos.

Ahora bien, los libros de texto gratuitos al inicio de su creación, (Septién, 1985) dice que fueron polémicos debido a que por un lado se pretendía que se llevara la educación por conducto de los maestros de una forma más igualitaria para la juventud del país, en donde las pruebas de los exámenes pudieran sustentarse sobre bases generales y pudiera considerarse el conocimiento de por lo menos un texto de dichos libros, se buscaba que se lograra en los niños y jóvenes “la tenacidad, la alegría y la fé en el éxito” según palabras de Torres Bodet quien expresaba que además de éstos, el maestro se tenía que valer de otros para su

consulta con el fin de diversificar el panorama ofrecido por los libros de texto gratuitos, sin embargo, también recibió críticas en ese momento de que aquellos libros pudieran crear un sentido de unicidad y obligatoriedad.

Por su parte, (Rockwell, 1995) vino a señalar más adelante que dichos libros de texto han llegado a ser la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases. Su estructura se ha presentado como el punto de referencia de la secuencia temática que se trata de seguir durante el año escolar, y para algunos maestros lo han tomado como la herramienta básica para iniciar una clase, como se puede mostrar en algunas de las observaciones llevadas a cabo:

Después de haber pasado la lista la docente indica “saquen su libro de español y su cuaderno”, “les dejé tarea”. Alguien dice “ayer no vino”. “bien vamos a su libro a la página 141”, es interrumpida la clase por seis alumnos que entran. La maestra continúa:

Maestra Alejandra: Lean la página donde dice “el autor de mi cuento favorito”, “página 141” (repitió la indicación)

Se escucha la voz de la maestra fuerte y firme. (RO9/p. 4)

La docente al iniciar su clase, lleva a cabo la primera indicación que es sacar el libro de texto, señala que con base en este les dejó tarea por lo que procede en ese momento a revisarla en forma grupal, les solicita que lleven a cabo la lectura de la página 141.

Por esta razón (Sacristán, 2013) dice que las actividades que ocupan el mayor tiempo y el espacio escolar son leer y escribir, capacidad adquirida que permite acceder a la cultura codificada, en donde se llega a aprovechar la experiencia de los demás, llega a poner en orden el pensamiento y mejorar la atención debido a que exige disciplina.

Sin embargo, dicho autor señala que existe una paradoja en la sociedad del conocimiento, en donde existen infinidad de fuentes de información disponibles, y, en las escuelas se prescinden de ellas, y acceden a tener una dependencia del

libro de texto, la cual domina en estos centros educativos. Esto se puede seguir corroborando con otra observación del profesor Rodrigo:

Después el docente pide que saquen su libro de texto de matemáticas en el reto número 78, le pide a un niño que lea, es una actividad que indica se debe realizar en equipo, sin embargo, el docente les dice que lo harán en forma individual. Volteo a ver el libro de una niña que está a mi lado, la actividad sigue en relación con los números mayas, en donde solicita que expresen cuál es la cantidad que se encuentra escrita en números mayas a números arábigos. El docente expresa “cheamos, revisen todos, si alguien tiene duda, levante su mano y voy a su lugar”. Acto seguido dos niños levantan la mano. Una niña expresa que no trae el libro por lo que el docente le pide que se acomode con una de sus compañeras que está cerca de ella, pero que lo resuelva el ejercicio en su cuaderno. (RO7/p. 5)

El docente da cuenta de que tienen que llevar a cabo una actividad del libro de texto en equipo, sin embargo él decide que se lleve en forma individual, la indicación sigue siendo que lean lo que deberán hacer de dicha actividad. Si bien en los libros de texto la mayor parte de estos indican que se lleve a cabo la lectura, donde puede estar implícita su función como medio dominante la cual crea una forma de leer. En donde enseñar y llegar a leer es sólo por determinados motivos, para una función concreta. Al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuye a degradar aquellas posibilidades en la utilización de un material de lectura más variado (Sacristán, 2013). Aun cuando los docentes llegan a darse cuenta de la incongruencia que puede existir entre los programas con estos libros, los docentes continúan con su fiel uso, como lo menciona la docente Dulce:

Maestra Dulce: \_ Me baso más en el libro, en el programa si tomo que el aprendizaje esperado, que el objetivo, pero el desarrollo de actividades lo que incluye el libro para que yo pueda desarrollar mi planeación porque si no entonces cómo. Porque lo hago en base al programa, y el programa es diferente y me maneja otra cosa, no, como que hay contradicción ahí. (RE05/p. 8)

La docente hace mención que una de sus principales herramientas de trabajo es el libro de texto, considerando sin embargo, el programa para conocer cuál es el aprendizaje esperado y objetivo. Ella señala que existe en ocasiones incongruencia en los contenidos entre lo que se refiere al programa con el libro de texto, sin embargo, este último es elemental para ella. Por esta razón, es necesario que se conozca más allá de los planes y programas, ya que como lo menciona Torre (1994) citado por Tejeda (1998) ellos son sólo el medio para llevar a cabo una reforma, considerada ésta como un cambio estructural del sistema educativo que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos que se regulan a través de leyes, modificando así el marco general de la enseñanza, sus metas, su estructura y organización, afectando en todo a dicho sistema. Al respecto, (Carbonell, 2001) señala que muchas de las reformas nacen ya desfazadas de la realidad y por ello llegan a fallar en su conceptualización inicial del cambio, así como su excesiva regulación y burocratización conducen a condicionar enormemente la autonomía y creatividad del profesorado y como consecuencia el desarrollo de innovar.

La calidad de la cultura de los contenidos del libro de texto y los usos que se le dan, son elementos más determinantes de los resultados de la enseñanza que otros factores menos relevantes. El uso de las actividades posibles para aprender y la reducción de la información que implica el monopolio de sus fuentes, han provocado en algunos grupos movimientos de rechazo a estos libros por considerarlos responsables del establecimiento de una pedagogía que no corresponde con las necesidades y posibilidades de las sociedades abiertas. Este uso abusivo es un motivo de lucha para buscar una pedagogía alternativa más abierta en los contenidos y más activa en sus métodos (Sacristán, 2013). Algunos docentes poco a poco tratan de complementar su enseñanza con otras actividades, como la siguiente observación:

El docente al repetir “astrónomo” (lo escribe en el pizarrón con minúscula, trae un marcador en la mano y va pasando entre los lugares de los alumnos).

Maestro Rodrigo:- Y los mayas todavía no inventaban el telescopio y cómo fueron tan inteligentes verdad. Bueno entonces esto vamos a leerlo en estos textos tan breves que tenemos ahí. Rápidamente como primera actividad.

Alumno Oscar :- Vamos a hacer un mapa conceptual.

Maestro Rodrigo:- Ah sí, sencillo de cada tema,... es lectura individual (los alumnos que no traen el libro les busca una pareja para que lean) Van a ser lectura de los dos temas y van a hacer de cada subtema, van a hacer de cada subtema...

Alumno Efrén:- Un cuadro sinóptico.

Maestro Rodrigo:- un mapa conceptual. Tienen ustedes diez minutos.

Alumno Uriel:- No. Quince, quince.

Maestro Rodrigo: Diez porque todavía no acaban de investigar. “Pueden comenzar”, (el docente habla con una alumna que se encuentra sentada en las butacas de adelante y luego se dirige con otra alumna que está sentada atrás.) (RO10/p. 7)

El docente hace mención en esta clase que van a llevar a cabo la lectura acerca de los telescopios en donde reconoce que dichos textos traen información breve al decir que son “textos tan breves”. Sin embargo, siempre el tiempo que se tiene estipulado para llevar a cabo cierta actividad sale a flote al decir “rápidamente como primera actividad”, “tienen ustedes diez minutos”. Esta manera en llevar a cabo el control a través de tiempos conlleva a que se sigan fomentando las acciones de llevar a cabo una enseñanza simple.

Los contenidos concretos que suelen ser plasmados en estos libros, por lo regular les preceden otros temas distintos en donde llegan a promoverse aprendizajes pobres y descontextualizados de las necesidades sociales o personales, pueden carecer de interés para quien los deba aprender, así como el modo como están representados. Su característica es que define contenidos no problemáticos,

debiendo aprender su significado sencillo sin consentimiento de una argumentación (Sacristán, 2013).

A lo largo del tiempo, el libro de texto ha sido útil para los docentes cuando no existían otros libros que pudieran ayudar a la enseñanza, sin embargo, los tiempos ya han cambiado, (Bauman, 2008) expone que la modernidad líquida en la que actualmente se vive tiene un desafío importante para el sector educativo, ya que señala que esta modernidad líquida, en donde la información que se tiene es inmensa y sin embargo, no es ya suficiente debido a que no existe la forma de comparar su calidad, en donde sólo se produce y se consume una vez. Es así como se adquiere el reto por parte de las personas que se encuentran en el campo educativo: primero es aprender a vivir en este mundo saturado y después aprender el arte de preparar a las futuras generaciones para enseñarlas a vivir en dicho mundo.

De tal manera que, existen en el mercado libros de textos mejores en donde el docente estaría implicado en buscar y aplicar criterios para determinar su calidad de la oferta disponible de libros y además incluir materiales para el currículum, esto lograría excluir a aquellos libros que no sean de calidad y evitar tomar acciones de inmediatez que llegarían a ocasionar el olvido de la creatividad (Flores O. R., 2008).

Las tareas que se les deja a los alumnos van ligadas en ocasiones con el libro de texto, cuando el tiempo escolar no alcanza para desarrollar las actividades, estas son llevadas a terminar en casa y ser devueltas al día siguiente. Sin embargo, también llegan a servir dichas tareas, y suelen usarse como retroalimentación, así lo señala la docente Sofía:

Profesora Sofía:- ya viene el desarrollo, y ya después se deja la retroalimentación, serían las tareas, este y se va viendo este a lo largo del contenido.

Entrevistador:- Y como rescata usted que el niño realmente se apropió del aprendizaje que quería ver hoy o no aprendió, cómo lo rescata usted?

Profesora Sofía:- Lo rescato con los trabajos que se realizan sobre todo en tercero. Por ejemplo las adivinanzas que vienen, que crean su propia adivinanza tomando en cuenta sus características utilizando la rima, la descripción y eso, y entonces ahí se da cuenta que si lo está aprendiendo, o por ejemplo en los problemas de división de repartición, o sea van a utilizar diversas estrategias, algunos niños ya utilizan el algoritmo este convencional y otros todavía lo tienen que hacer con dibujos y muchos así o por medio de multiplicación, es cuando usted se va dando cuenta de las actividades que realizamos, y de las tareas quien si está aprendiendo y quien todavía como que le falta tantito y es cuando ya los observamos. (RE02/p.3)

La docente menciona que al llevar a cabo el desarrollo de alguna actividad, retoma las tareas como parte de la retroalimentación para fortalecer algún tema. Ella lleva a cabo diversas estrategias como la observación y las tareas, para corroborar que el alumno se haya apropiado de cierto contenido.

No obstante, (Latapí, 1984) menciona que los contenidos de los libros de texto forman parte de un control social, en donde algunos sectores los han calificado de contener estructuras de poder de carácter contrarrevolucionario y antinacionalista. Sin embargo, los docentes pudieran adquirir el compromiso y llegar a ser capaces de gobernar las clases de otra manera, planteando tareas que requieran el uso de otros medios que no sean solo los libros de texto, y así no se dependería tanto de ellos. El docente probablemente se constituiría como demandante exigente con aquellos que producen el libro de texto. Mientras no se haga, el libro de texto seguirá su misma trayectoria si se le sigue considerando como un instrumento cómodo y programador de las prácticas docentes (Sacristán, 2013).

En este sentido se puede considerar que se estaría adquiriendo un conocimiento sedimentado, en donde dichos conocimientos se transmiten como tales, y como puede ser relevante para todos los alumnos o sólo para algunos. De esta manera, el libro se estaría empleando como objeto de transmisión de significados institucionales, como un procedimiento de control y legitimación del sistema educativo, administrado por el profesor como transmisor (Luckmann, 1993).

## **2.4 El juego como estrategia de control: “Cuatro por siete... ¡en sus marcas, listos, fuera!**

Al respecto, el juego suele estar relacionado con las estrategias de control y como consecuencia se lleva a cabo dentro de las prácticas evaluativas. Para hablar de ello, el juego puede considerarse como una actividad en la que el niño desarrolla, afianza y perfila, aspectos de su personalidad que le puede proporcionar mayor integración en su estructura psicosocial, pues agranda su espontaneidad, asume diferentes roles según los propósitos del juego sin perder la conciencia de sí mismo y de los que lo rodean, crece su socialización, perfecciona su psicomotricidad, aumenta su confianza, y también puede llegar a hacer propios algunos conceptos que en el contexto de una clase se le imposibilitan (Arredondo, 1994).

En este sentido, se puede asegurar, de acuerdo con la autora antes citada que, en ambientes que posibiliten situaciones de juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionan momentos de mayor calidad de riqueza vivencial para el niño, a diferencia de los procesos de sometimiento, en donde el niño sólo se debe concretar a escuchar al maestro, sin posibilidad de experimentar por él mismo la elaboración del conocimiento, disminuyendo así, situaciones de aprendizaje directo de acuerdo con la maduración de las estructuras mentales.

Por su parte, (Chapela, 2002) define al juego escolar como una actividad que tiene características propias y que es diferente del deporte, la didáctica lúdica y los ejercicios y juegos con ideas y palabras. En donde cada una de estas cuatro actividades tienen sus propias características, reglas y condiciones, cada una de ellas persigue diferentes fines, cada una requiere materiales, tiempos y espacios propios. Todas deben convivir en la escuela porque cada una de ellas enriquece a los estudiantes de diferentes maneras, pero no pueden confundirse, es necesario darle a cada una un tiempo y un espacio propios y enfrentarlas con actitudes y expectativas diversas.

Al respecto, señala la autora que lejos de considerar al juego como una diversión, dice que es importante considerarlo como un acto humano realmente serio. Acto

serio en el sentido de real, verdadero y sincero, sin engaño o burla, doblez o disimulo.

La seriedad en el juego lleva mezclada la presencia del respeto hacia sí mismo y hacia los otros. Es un asunto serio porque supone hermandad, diálogo y solidaridad, fundamento y fortaleza. Éste es un asunto noble y trabaja en quienes juegan: construye y desarrolla un conjunto de saberes, actitudes y habilidades (Chapela, 2002).

Los efectos del juego se pueden ver en la dominación corporal, mental, social y moral así como personal (Vial, 1981). Pueden existir los juegos educativos en donde el cuerpo es utilizado como un juguete el cual el niño lo utiliza para correr, bailar, etc. En el momento en que corre, lo conduce a un movimiento armonioso ya que al llevar las manos unidas, expresa unión y asegura la comunión de los gestos; llevando al jugador a una especie de vértigo; en donde el entusiasmo se libra de la cadencia que sometía a todos a la regla común y se corre el riesgo de innovar respecto a los gestos también establecidos que se aprenden en algunas escuelas.

Los juegos de la mente resultan inasequibles como instrumentos, llevando a un flujo de imágenes que a cada instante aprisiona a la totalidad del ser. Los procesos matemáticos que se aprenden en la escuela no llegan a tener sentido para los estudiantes, quienes finalizan su escolaridad dominando las habilidades de cálculo necesarias para resolver los problemas estándar, pero carecen de la comprensión matemática de alto nivel que les permitiría aplicar sus habilidades en una gran variedad de situaciones nuevas. A menudo, la enseñanza de las matemáticas genera estudiantes capaces de manipular los símbolos numéricos, pero incapaces de entender el significado de los mismos (Bruer, 1997).

Al respecto, dice el autor que esta situación es sintomática de la existencia de un desfase entre los objetivos educativos que se enseñan y la práctica educativa real. A su vez, dicha enseñanza enfatiza demasiado en el aprendizaje memorístico y las recetas numéricas por encima del razonamiento, en donde para muchos estudiantes las matemáticas son una actividad misteriosa, abstracta y sin significado, con muy poca utilidad en la vida diaria (Bruer, 1997).

Sin embargo, (Apple, 1987) hace un señalamiento importante en cómo el currículo oculto o la estructura profunda se va aplicando desde los primeros años en el aula a través del “jardín de infancia”, en el que va el niño adquiriendo competencia en reglas, normas, valores, disposiciones necesarias para funcionar dentro de la vida institucional, tal y como existe actualmente.

Lo que va ocasionando que el niño adquiera dichas definiciones sociales y las internalice durante la vida escolar inicial, proporcionándole reglas constitutivas para su vida posterior en el aula. El juego es una forma en que se constituyen contribuciones significativas a la enseñanza de los significados sociales de la escuela así como las reglas de acceso a los materiales, control de tiempo, emociones, etc. los cuáles son significados que van a contribuir más adelante a la categoría de trabajo.

En este sentido, existe un renacer de los juegos orientados hacia el aprendizaje que no están exentos de riesgo, pero se pretende romper con la obligación y el dogmatismo, y proporcionar algún conocimiento o que enseñen alguna materia escolar como si fuera un juego, como es el caso de la profesora Dulce:

Después de terminar la revisión de las operaciones, la maestra les pide a los alumnos que salgan al patio, les dice que van a jugar, y les da la indicación de que tienen que correr hasta el otro extremo de la cancha, regresar y decirle el resultado de la multiplicación y les pide que se coloquen en tres filas, los primeros tres son los que comienzan, la docente dice lo siguiente:

Maestra Dulce: ¡En sus marcas ¡La multiplicación es tacatacatatata.... 4 por siete.! ¡En sus marcas, listos, fuera!

Corren los niños, llegan hasta el otro extremo de la cancha y el que llegue primero tiene que decirle a la maestra la respuesta de la multiplicación, la maestra escucha la respuesta y si está bien, la/lo declara ante los demás como la ganadora o ganador. (RO8/p. 4)

Por lo que se observó, en el momento en que la maestra da la indicación de que van a jugar, los niños ya se predisponen para salir a realizar la actividad, y al decirles

la multiplicación que van a resolver a los primeros tres niños que participan en el juego, y después de haber realizado el recorrido solicitado los niños asumen que tienen que dar la respuesta al momento de llegar con ella, por lo que la maestra activa dos juegos en esta actividad, el corporal y el mental. Siendo así, (Dewey, 2010) señala que en el juego se pueden dar ciertos aspectos del control como es que las reglas sean parte del juego, algunos participantes puede sentir a veces que una decisión es injusta, sin embargo, sólo se llegan a oponer cuando consideran que existió un desacato de ella, a una acción parcial e injusta y, las reglas así como la marcha del juego, están visiblemente determinadas.

El juego ha sido empleado desde tiempos de Platón, sin embargo, es hasta el siglo XVII cuando existe un auge en los juegos didácticos. Los jesuitas fueron quienes principalmente cultivaron una profunda tendencia por el juego en el niño, implementando diversas actividades como el uso de las cartas para el aprendizaje de diversas materias, los juegos de la oca didácticos, los cronológicos que enseñaban la sucesión de los siglos y acontecimientos más representativos que hayan tenido lugar, así como las actividades teatrales (Vial, 1981). Estas últimas, pueden verse aplicadas en algunos docentes como la profesora Dulce quien las lleva a cabo dentro de su clase:

Maestra Dulce: \_ El juego, son pequeños el juego, yo me hago la chistosa y hasta los niños luego se ríen, de historia les platico el cuento: "fíjense que Miguel Hidalgo", entonces ahí se imaginan "ahí iban, bo, bo", actúo, les dramatizo, eso yo veo que les llama mucho la atención, hasta los grandes de quinto grado, aunque ya es diferente, entonces, yo luego, yo soy así, espontanea. A través del juego, la actuación, que siento yo que les gusta, acercarme a ellos, motivarlos. (RE05/p.5)

La maestra busca a través del juego motivar a los alumnos, ya sea a través de que ella actué para los más pequeños o de acuerdo a las circunstancias, con los alumnos de grados más avanzados ellos tengan que actuar, ella emplea la actividad del juego porque ve que es lo que más llama la atención en los niños, probablemente parte de su personalidad.

El juego también es acompañado en parte de las situaciones sociales, en donde conviven el juego libre y espontáneo, personal y voluntario, desinteresado y jovial con el gusto de enfrentarse al riesgo, por superar un obstáculo, por dirigir algo, para sacar partido de una acción, por vencer a otro, estos son motivos que inducen al juego. Esta situación entre el juego y lo social ejerce un influjo favorable que hace que se refuercen recíprocamente (Vial, 1981). Como es el caso de la implementación de la estrategia de la tiendita la cual explica la docente Dulce:

Entrevistador: \_ ¿Qué me puede decir acerca de la actividad de la tiendita?

Maestra Dulce: \_ Es un juego que sugerí a mis compañeros y lo implementamos cada uno en nuestro salón, ya que en otra escuela donde trabajé, también la llevábamos a cabo y ví que les atraía a los niños además de que aprendían ya que primero se les pide a los papás que donen cosas que no ocupen en casa como pueden ser de preferencia algunos juguetes y se les pone un precio acorde a la característica del juguete, después en el aula se les dice a los alumnos que se abrirá una tiendita y se venderán ciertos artículos que ellos podrán comprar y algunos niños les tocará vender, el dinero que ocuparán para dicha actividad será el que vayan obteniendo de algunas actividades que realicen en el aula y será ingresado a sus alcancías. Después se asigna un día a la semana para llevar a cabo la venta de la tiendita. (RE07/p.01)

La docente expone que se implementó la estrategia de la tiendita de acuerdo con la experiencia que tuvo ella en otra institución, en donde corroboró que era funcional para que el alumno adquiriera ciertas habilidades y conocimientos. Ella explica la forma en que tiene que realizarse dicha estrategia dentro de los diversos salones de la institución observada.

Los juegos entre compañeros, (Vial, 1981) menciona que llevan consigo una preparación útil para la vida social, ya que se despliega una relación interpersonal así como una relación objetiva, el compañero representa el aspecto social de la aventura. Es así como se desarrolla la ayuda mutua, la cooperación, la solidaridad, el espíritu de equipo, el respeto a la norma, el juego limpio. Pero advierte también

que ese deseo a ganar puede provocar o manifestar agresividad o egocentrismo. En ocasiones pueden llegar a implementarse juegos que condicionan al alumno, como es el caso de la maestra Dulce:

Maestra Dulce: No silben por favor. (Se encuentra de espalda a los niños, está escribiendo otras operaciones matemáticas, tres multiplicaciones, dos sumas y una resta)

Alumno Oscar: ¡Es Carlos.!

La maestra termina de anotar y les dice a los niños que dará dinero a diez de ellos, por lo que se observa que la mayoría del grupo se encuentra realizando las operaciones. La maestra pasa revisando a los lugares, y a uno de ellos le dice “No, no”, y le explica al alumno. Se vuelve a observar que la mayoría de ellos utiliza sus dedos para el conteo colocando su mano izquierda en su regazo y contando con la derecha y otros viceversa (es un grupo de segundo grado). (RO8/p. 4).

La maestra, lleva a cabo la estrategia de la tiendita para motivar a los alumnos a terminar el trabajo. Induciéndolos en un juego de competencia entre ellos al mencionar que sólo le dará dinero (en forma simbólica) a los primeros diez niños que le entreguen el trabajo asignado y correcto. Por esta razón, (Dewey, 2010) menciona que el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se encuentran los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora e integrante, en donde aún en un juego de competición hay cierto género de participación, de tomar parte de una experiencia en común.

Sin embargo, (Brunelle, 1978) señala que se puede caer en una pedagogía tradicional si es considerado al juego como una actividad carente de carácter formativo. Mencionando que son pocos aquellos pedagogos innovadores que recuperan al juego y logrando desviar al trabajo la energía producida por los objetivos lúdicos, ya sea utilizando la estrategia de competencia, como se nota en la siguiente observación:

Maestra Dulce: ¡Vamos a ver sus alcancías! (Saca de un recipiente que esta sobre su escritorio unas tarjetas del tamaño de cinco por tres centímetros y tiene marcado el valor de cinco y diez pesos)

¿A quién le debo dinero? ¿Quién ganó?

Se acercan los niños que ganaron en las operaciones puestas en el pizarrón y en el juego en el patio. (RO8/p. 5)

La maestra trata de motivar la participación de los niños con la entrega de dinero didáctico por cada actividad a realizar o juego a desempeñar dentro o fuera del aula. Esta acción conduce a cabo una situación social ya que el dinero será empleado para el juego de “la tiendita”. Pero es a través de la competencia que se hace la diferencia de la obtención de dicho dinero. De igual forma, Dewey (2010) afirma que: “los juegos generalmente son de competición” (p.95).

De ahí que, (Vial, 1981) señala que las escuelas pueden llegar a ser democráticas si se les crea, ánima como unas instituciones basadas en el juego social, aun cuando estas instituciones tengan objetivos de otra naturaleza. Ya que a pesar de su orientación, de su estructura y de sus cargas, la escuela también participa en la forma social de los niños en contacto con los adultos y unas obligaciones de vida o de trabajo. Pero es precisamente este aspecto de obligación el que aliena la educación.

“El juego puede contribuir a mejorar el equilibrio, la expansión de la persona: consigamos que después de la esclavitud y el trabajo, el ocio (...) sea para el hombre un medio de escapar a la alienación que le acecha, de modo que descubra en él su salud y su razón de ser”. (Vial, 1981, p.141)

Vial habla de la importancia que tiene el juego en conjugación con el trabajo del aula, ya que señala que es una forma de escapar de la alienación en que se encuentra.

El autor anterior menciona la relevancia de considerar una reforma en los sistemas de educación que permitan un cambio dirigido en el equilibrio del trabajo y el juego, en donde el profesor pueda dirigir sus actividades de juego por sí mismo.

Considerando tener una concepción de lo que es el juego para poder llevar a cabo esas actividades de forma adecuada.

Al respecto, Freinet citado por Brunelle (1978) señala el equilibrio de la siguiente manera:

Si, por el contrario, desde muy temprano el niño puede entregarse a trabajos-juegos, si toda su educación, su formación –familiar, escolar, social- su vida entera; están centradas en la necesidad, en la exigencia de ese trabajo-juego, si de él obtiene los más delicados y luminosos goces, entonces el juego conservará para él su valor accidental de sustituto o de distensión, pero la función trabajo le encenderá la vida, le dará armonía y equilibrio, suscitará en él una nueva concepción de las relaciones sociales, una filosofía y una moral que ya no serán intelectualmente abstraídas de la condición humana, sino que aparecerán como sutil emanación de un nuevo orden fundado en la dignidad y el esplendor del trabajo. (p.73)

Freinet habla sobre la igualdad que debe de existir entre el trabajo y el juego, existiendo en ellos una dicotomía, la cual permita mejorar en el niño su educación. Se debe de encontrar que las estrategias de juego implementadas sean funcionales, ya que llegan a ser aplicadas pero para algunos alumnos no llegan a ser funcionales, como se notó en la siguiente observación:

El profesor seguía dialogando conmigo y vendiendo las frituras a los alumnos, se acercó un niño probablemente de tercer grado, le pidió unos chicharrones al profesor Rodrigo y el niño le entregó una moneda de diez pesos para que se cobrarán los chicharrones:

Profesor Rodrigo: ¿Cuánto te tengo que dar de cambio?

Alumno: No sé.

Al notar esta falta de interés o desconocimiento del niño al no saber cuánto tiene que recibir de cambio al pagar sus chicharrones tuve la interrogante de preguntar si todavía estarían empleando los docentes la estrategia de la tiendita, le pregunté al profesor Rodrigo si aún se llevaba a cabo dicha

estrategia y él me contestó que sí, le pregunté si en sólo unos grados y él me dijo que se llevaba a cabo en todos los grados. (RO5/p.2)

En esta observación, se puede llevar a cabo diversas opiniones al respecto de la funcionalidad que tendría el implementar la “tiendita” como una estrategia para mejorar la enseñanza de las operaciones básicas en cada aula de la escuela observada. Se pueden llevar a cabo cuestionamientos como: ¿por qué no se está cumpliendo el objetivo por el cual fue implementada la tiendita? ¿es funcional o no? ¿la operación no estaba dentro del nivel de aprendizaje del niño que no pudo decir cuánto le tendrían que dar de cambio? Dentro de estas preguntas pueden existir también diversas respuestas, y diversos factores que pueden estar implicados para que el niño supiera el cambio que tenía que recibir.

Por esta razón, (Dewey, 2010) dice que el docente necesita estudiar las capacidades y necesidades de forma particular de los alumnos, ofreciendo aquellas experiencias que satisfagan sus necesidades y desarrollen sus capacidades.

Para finalizar este capítulo, (Sacristán, 2013) señala que es importante considerar el rescate de aquellas prácticas de educación buena, quitándole el peso y la presión que se ha alcanzado por la obsesión evaluadora. El orden necesario para el aprendizaje sería complicado de mantener en las aulas sin el apoyo del poder disciplinar que tiene la evaluación mientras no cambien los contenidos ahora exigidos. Aquella pedagogía preocupada por una evaluación es una educación devaluada, pues desplaza la relevancia de los fines de la educación y de los centros educativos que dan sentido a toda escolaridad, así mismo, también anula el valor educativo de los métodos al ponerlos ante la obligación de someterlos a las demandas de la evaluación.

El control, como lo señala el autor antes citado y como se corroboró en las aulas observadas a través de las prácticas ejercidas por los docentes es necesario, sin embargo, el abuso de este puede ocasionar que se emplee el control de forma viciosa perdiendo el sentido de aquellas prácticas evaluativas enfocadas a recuperar los propósitos que se tengan que cubrir donde la enseñanza llevada a cabo por los docentes sea realmente útil a los alumnos. Sin embargo, como ya se

ha mencionado a través de los capítulos, la práctica evaluativa es compleja debido a que intervienen otros factores que están fuera del alcance del docente, en donde la institucionalización y la profesionalización han ido minimizando los alcances que pudiera tener el docente al querer ejercer sus prácticas de una forma más autónoma.

De igual forma, Moreno (2009) afirma que: “La utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una mejor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición” (p.124)

En el siguiente capítulo se expone cómo, a pesar de los factores que pueden llegar a obstaculizar una total autonomía en las prácticas evaluativas, el docente hace uso de algunas estrategias para poder llevar a cabo de la evaluación una práctica con mayor peso formativo hacia sus alumnos.



## CAPÍTULO 3 ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA QUE PROPICIAN LA EVALUACIÓN

Las experiencias analizadas en el apartado anterior hacen referencia en que la forma en que sea entendida la evaluación por los docentes condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje y por consecuencia, se desarrolla en este proceso una forma de practicar la evaluación (Guerra M. Á., 2009).

Ahora bien, cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente alcanzando a adoptar el maestro una posición de guía en las actividades del grupo.

Por consiguiente, es relevante analizar las interacciones que se llevan en el aula y conocer el clima de clase que se produce, en donde Flanders (1964) citado por Hargreaves (1986) lo define de la siguiente forma:

Las palabras clima de clase se refieren a las actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. La evolución de tales actitudes es producto de la interacción de clase. Como fruto de la participación en las actividades del aula, pronto dejan advertir los alumnos previsiones compartidas respecto a cómo debe actuar el profesor, la clase de persona que es y si les agrada la lección. Son previsiones que confirman los aspectos del comportamiento de clase, creando una atmósfera o clima social que parece bastante estable una vez establecido. De este modo la palabra clima es meramente una referencia taquigráfica a las cualidades que predominan de modo consistente en la mayoría de los contactos profesor-alumno y en los contactos entre alumnos en presencia o ausencia del profesor. (p.131)

Además, (Domingo, 2010) señala que el espacio de la vida cotidiana en el aula es importante, debido a que considera a éste como el auténtico lugar educativo donde

se pueden dar múltiples relaciones, en especial las de confianza que dan oportunidad de que algo suceda, nos toque, e involucre personalmente.

En este último capítulo se abordarán las formas de interacción de cierta manera democráticas que lleva a cabo el docente con sus alumnos como prácticas evaluativas, en donde se ven inmersas diferentes acciones y estrategias para llevarlas a cabo tales como: la exploración de conocimientos previos, la retroalimentación, el trabajo colaborativo entre iguales y la adaptación de actividades de enseñanza a las necesidades e intereses de algunos niños.

Ahora bien, en la sociedad, la evaluación está presente, de manera implícita o explícita en todas las decisiones colectivas y políticas. Se evalúa antes de decidir invertir en la ampliación de las actividades de un negocio, para resolver a cuánto debe incrementarse el salario mínimo nacional o antes de introducir cambios que permitan mejorar la implementación de alguna innovación educativa en las escuelas. En estos casos las decisiones están precedidas por la recogida y análisis de información y datos, que se combinan con valoraciones éticas y políticas, para llegar a juicios de valor y conducir a decisiones discutibles (P. Ravela, 2017).

Por ello, la evaluación ha sido una forma de conocimiento determinante y permanente en la adaptación y evolución de los seres humanos a lo largo de su historia sobre el planeta. Por este motivo, el autor antes mencionado dice:

La habilidad para evaluar es una parte importante del cuerpo de conocimiento que hemos aprendido fuera de la escuela. Se aprende por ensayo y error e inferencia, y luego de mucha experiencia (que puede ser supervisada) se internaliza como una habilidad perceptiva. (P. Ravela, 2017, p.34)

Lo que es más importante, la evaluación siempre estará presente en todos los aspectos de la vida social y cotidiana de las personas, y la escuela no va a ser la excepción, por ello es relevante conocer las formas más idóneas de llevarlas a cabo.

Los profesores, a través de algunos cambios dentro de sus prácticas, han ido gradualmente transformando ciertas evaluaciones de control, a través de una evaluación más formativa.

Esto se debe a que la función que juega la evaluación en la organización del sistema, en la ordenación del recorrido del alumno por el mismo, quizá nos exija dar un juicio de valor sobre el progreso realizado. Esto es algo que se puede hacer a partir de la información que se ha podido adquirir y acumular observando el desarrollo del proceso seguido que el mismo profesor ha encomendado como el mejor conocedor de las posibilidades y necesidades de sus alumnos.

Dependiendo del dominio que tenga sobre lo sustancial del poder formativo de los contenidos, el saber elegir y conducir las actividades más apropiadas, estructurándolas adecuadamente en tareas viables en cada situación y la capacidad de percibir el significado de los síntomas que llega a ofrecer el alumno, serán las condiciones para establecer juicios de evaluación sin tener que acudir a instrumento alguno. Es así, como el docente puede aprender a obtener información del alumno en el desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sacristán, 2013).

Estos mecanismos, pudieran parecer como naturales, sin embargo, no son ni simples ni sencillos, debido a la complejidad derivada de lo se ha comentado en los capítulos anteriores, y como lo señala Marx citado en Castoriadis (1989), el recuerdo de las generaciones pasadas pesa mucho en la conciencia de los vivos. Y por ello, quizás dicha complejidad se refleja en traer prácticas heredadas a este momento de la historia.

Sin embargo, poco a poco, las prácticas evaluativas por parte del docente han hecho algunos cambios, en cierto grado formativo, donde el examen solo es una parte de dicha evaluación como lo menciona la directora de la escuela observada:

Entrevistada: No para evaluar se ocupa un papel. ¿Por qué?, porque para evaluar necesitas... a lo mejor hago concursos en pizarrón y estoy evaluando, a lo mejor hago participación de los niños y estoy evaluando, hago cuestionamiento y estoy evaluando y eso si lo hacen mis compañeros, eso sí, seguido, cada término del tema están evaluando, y llevan ellos sus rubricas. (RE08/p.7)

La directora hace el señalamiento de que la evaluación no es solamente un examen. Ya que pueden existir diversas actividades dentro del aula que se consideran como evaluación: concursos, participaciones, cuestionamientos. Ella afirma que los docentes de la escuela que tiene a cargo realizan dichas prácticas evaluativas llevando rúbricas.

A partir de lo anterior, y de acuerdo con las prácticas que lleva a cabo el docente, es como toma relevancia las interacciones que se realizan dentro del aula, lo que da pauta para que dichas interacciones sean consideradas como formas de evaluación, las cuales se irán tratando a lo largo de este capítulo.

Para comenzar, (Dewey, 1916) dice que el problema de enseñar, consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya. De aquí la necesidad de que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno.

Por ello, dicho autor señala la importancia de que el maestro mantenga el interés en la interacción que lleve a cabo con sus alumnos para que su atención se dirija a la actitud y respuestas de ellos, y pueda lograr comprender estas últimas en relación con las materias de estudio. Al establecer dichas interacciones, el docente se puede encontrar ante una diversidad de situaciones que lo llevan a replantear las formas en las que abordará su enseñanza con los alumnos, a usar diversas estrategias de acuerdo con las necesidades y capacidades que se ha descubierto en cada uno de ellos. Dicha diversidad a la que se enfrenta cada docente, se puede constatar en una de las entrevistas realizadas a la profesora Karina:

Entrevistador: \_ A cerca de su trabajo con los niños ¿cómo le va? ¿cómo lo siente usted?

Maestra Karina: \_ Pues...Se puede decir que es variado no, hay situaciones, bueno a veces hay situaciones que te ponen en un papel de, pues difícil, no, así como hay situaciones fáciles hay situaciones difíciles en las que tú tienes que pues buscarle la manera de trabajar con ellos porque hay grupos muy difíciles, hay grupos que te cuestan mucho desde la aceptación, hay niños muy

apáticos que no les gusta respetar reglas, pues a mí lo que más me ha costado es eso. Este, una de las experiencias que he tenido de este grupo es que no se prestan mucho sabes, es un trabajo super, o sea como que exigente no para ti misma porque dices ¿qué hago?, ¿qué tengo que hacer para que este grupo salga bien si tiene ciertas características?... (RE04/p.2)

La docente hace mención que llegar a ejercer la profesión de docente no es tarea fácil debido a que enfrenta a una diversidad de alumnos y por consiguiente algunos se encuentran en disposición de aprender y otros llegan a mostrar apatía.

No obstante, las interacciones que lleva a cabo el docente con el alumno serán en cierto grado una forma de poder que se ejercerá en el alumno. En las aulas es el docente quien lleva a cabo todas las decisiones que afectan el comportamiento del alumno, es por ello conveniente usar estas interacciones en beneficio de ambos, debido a que los alumnos siempre se adaptarán al docente, por consiguiente y de acuerdo con investigaciones realizadas, lo más conveniente es llevar a cabo aquellas interacciones en donde el docente implementa una dirección democrática e integradora (Hargreaves D. , 1986).

El autor antes citado dice que la interacción puede permitir que se emplee un estímulo y ayuda a los miembros del grupo, llega a dejar la política a la discusión y decisión del grupo; puede otorgar a los alumnos la libertad para elegir el trabajo y los compañeros; el docente alcanza a exponer consejos y esbozar los procedimientos alternativos donde los alumnos podrían elegir sus métodos de trabajo, participaría de forma amistosa y se manifestaría objetivo en críticas y elogios. De tal manera que se promovería en el alumno el auténtico interés o curiosidad en las materias que se pretende que aprenda o comprenda (Hargreaves D., 1986, pp.134, 194).

Al existir una relación de aceptación entre el alumno y el docente se pueden obtener ciertos beneficios como: que el alumno desee aprender, el alumno aprenda mejor cuando contemple el contenido de las asignaturas e instrumental para sus propios beneficios y la facilitación del aprendizaje se apoye en el carácter de la relación profesor-alumno.

Por consiguiente, (Hargreaves D. , 1986) señala que el docente estaría valorando al alumno en cuanto a su individualidad; confiar en él, analizar que el alumno desea aprender y madurar y, que encierra esa potencialidad, en donde la evaluación más importante es la autoevaluación; el profesor puede buscar la forma por comprender al alumno, ser empático con él y; el profesor ser él mismo, auténtico y honrado, una persona real y no un mero realizador de un rol, así como estar abierto a la experiencia de experimentar y cambiar en respuesta a las cambiantes exigencias, situaciones y relaciones.

### **3.1 Diversas estrategias de valoración para llegar a la retroalimentación: “Hago una exploración de conocimientos previos que ellos traen, - qué tanto saben los niños –“**

(Sacristán, 2013) hace mención que es decisivo descubrir, describir y analizar lo que ocurre en el tiempo y espacios escolares. Ya que lo que ahí ocurra y se haga configura el escenario de la educación y su realización práctica. Al interesarle al docente lo que le ocurre a cada uno de sus alumnos, es como se podrá percibir los síntomas iniciales de quienes van quedándose en el desarrollo del currículum. Esto sólo se puede hacer en momentos puntuales, ya que la dinámica del grupo dificulta una atención en forma individual, de tal manera que se debe de llevar en sentido estricto para prevenir el fracaso escolar y sin pruebas de diagnóstico externas.

Para ello, una de las estrategias que utiliza el docente es conocer las ideas previas, ya que éstas pueden permitirle estructurar y construir un nuevo conocimiento a partir de lo que sabe el alumno (M. Fernández, 2006). Un ejemplo de ello es lo que señala el profesor Rodrigo:

Entrevistado: Voy notando la participación del grupo en cuanto la resolución de los problemas, voy identificando si la mayoría del grupo me esta, si entendió, si está aprendiendo el contenido y entonces ya una vez que veo que la mayoría tiene el conocimiento, ya hago una exploración a través de ejercicio. Entonces ya con los ejercicios que les propongo para que ellos los realicen de manera individual voy pasando a sus lugares o en su caso los voy llamando a mi lugar, en mi escritorio para que ellos mismos me expliquen, no pido que me

muestren el resultado, sino que me expliquen cualquiera de los ejercicios planteados, ellos que lo expliquen y sí me lo explican. (RE01/pp.2, 3)

El docente expone que al enseñar cierto contenido, utiliza la participación para corroborar si se han apropiado de él, así como también utiliza la atención individual para cerciorarse de que el alumno pudo aprenderlo a través de la explicación, dando cuenta esto de que el docente busca la manera de atender a los alumnos de forma personalizada.

La exploración de conocimientos previos se puede enfocar con el principio de vinculación cognitiva señalado por Connors (1978b) citado por Clark (1986) el cual consiste en que el docente tendría que relacionar explícitamente la información nueva con las experiencias de aprendizaje pasadas y futuras de los alumnos, lo cual le ayuda a orientar y explicar la conducta interactiva de enseñanza, como lo menciona el profesor Rodrigo:

Profesor Rodrigo: - Si es por tema hago una exploración de los conocimientos previos que ellos traen, por ejemplo para dar el tema del sistema maya... a lo que ellos traían de esos sistemas, para que ellos hicieran un comparativo que comentaran cuáles eran las semejanzas y las diferencias en el uso de esos sistemas de numeración, ya para llevar a cabo el sistema de numeración maya que es el que estábamos viendo cuando tú entraste a observar primero tuve que hacer una exploración de sus conocimientos previos en cuanto a que los niños deben de saber multiplicar, saber hacer operaciones de multiplicación potencias de diez y este para que se les facilite, porque ya con eso evitamos que ellos hagan muchas, muchas operaciones en su cuaderno entonces, primero eso, hice esa exploración a través de pregunta directa, usé cuestionamiento directo y note que pues uno conoce a los niños ya teniendo ese contacto diario con los niños uno ya sabe que niños son los que tienen dominio de esos conocimientos y este porque de lo contrario me hubiera tenido que detener, primero darles una explicación de cómo se realizan operaciones con potencia de diez. (RE01/p.3)

El docente hace mención de la utilización de conocimientos previos para saber de qué punto él comenzará la enseñanza de la siguiente actividad. Incluso, al momento que tiene que reconocer el bagaje de cada alumno le dará pauta para saber las estrategias a aplicar con ellos. Se puede advertir además que el profesor hace una indagación de las ideas previas a través de la pregunta y/o cuestionamiento directo como estrategia, al respecto, Meinardi (2010) menciona que “querer conocer lo que los estudiantes saben o piensan es un cambio de actitud importante de parte del docente” (p. 7). De manera que preguntar, por ejemplo, permite que los alumnos puedan expresarse y escuchar que piensan, en este sentido el profesor Rodrigo expresa la necesidad de conocer a sus alumnos en ese contacto diario para que logren el dominio de ciertos contenidos aunque probablemente deje de lado la reflexión sobre ¿qué hacer con la información que recoge de sus alumnos?

De ahí que, como lo señala la autora antes mencionada, dichas preguntas se tendrían que inclinar a realizarlas con sentido, de tal manera que las respuestas de los alumnos le de apertura al docente de conocer más de lo que saben los alumnos, por esta razón, es necesario planearlas.

Por ello, es como dicho proceso, debe ser diseñado de forma que las ideas “descubiertas en el alumno” ya sean erróneas o no, se desarrollen y se transformen en ideas correctas (M. Fernández, 2006).

El acto pedagógico, (Postic, 1998) señala que se ajusta al proceso de aprendizaje de los alumnos a su tarea exploratoria, se articula en torno a los obstáculos que el alumno encuentra en su investigación individual o en equipo. Por ello, es necesario conocer los conocimientos que presentan los niños al momento de iniciar un nuevo tema con ellos. Esto puede corroborarse con lo expuesto por las docentes Dulce y Sofía:

Profesora Sofía:- Son rescatar los conocimientos previos, que tanto saben los niños aja, entonces de ahí yo parto para empezar el tema. (RE02/p.2)

Profesora Dulce: \_ Partiendo de sus conocimientos previos del alumno, siempre considero “recuerden vamos a ver digamos el trabalenguas” “que es

un trabalenguas” “que saben de lo que es un trabalenguas” “eh eh, ok” De ahí partimos, “si lo recuerdan, ok” Ya va el desarrollo, las actividades. Sí, siempre es de lo que saben ellos y ya de ahí parto. (RE05/p. 5)

Las docentes hacen mención de llevar a cabo una exploración de los conocimientos que traen los alumnos, para saber desde qué punto puede iniciar el tema que ellas piensan abordar con ellos. De ahí que, (Dewey, 2010) señala que a través de experiencias anteriores que tenga el alumno, el maestro las utilice como recurso para abrir nuevos campos que pueden presentar nuevas exigencias a las facultades que ya posee el alumno.

Entonces, a partir de esta interacción que lleva a cabo con los alumnos, el docente puede ir entendiendo de cierta forma los conocimientos que puede llegar a poseer cada uno de ellos acerca del tema y saber cómo puede llegar a emplear algunas estrategias para abordar su clase. Como lo menciona Coll (1994) citado por M. Fernández (2006), el alumno cuando enfrenta un nuevo contenido, lo hace armado con una serie de conceptos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas (p.119).

Otra aspecto a resaltar en el empleo de lo que ya conoce el alumno es que la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el proceso de ideas nuevas consiste en relacionarlas con las primeras, en donde las ideas nuevas se convierten en significativas y distribuyen la base de la matriz de aprendizaje de acuerdo con Ausbel (1983) citado por M. Fernández (2006).

Se puede considerar entonces que el explorar los conocimientos previos es una estrategia de evaluación que le va permitir al docente ofrecer elementos para organizar su clase, adecuando las formas de enseñanza y conocer los obstáculos que pudieran interferir en los nuevos conocimientos definiendo las estrategias didácticas más adecuadas (M. Fernández, 2006).

### **3.2 La realización de cuestionamientos evaluativos para llegar a la retroalimentación**

Si bien, (Delamont, 1984) señala que la interacción que lleva a cabo el profesor, en la mayoría de las veces es a través de las charlas que realice con sus alumnos, las cuales irían con un contenido. Flanders (1970) citado por el autor antes mencionado dice que al llevar a cabo los métodos de la retroalimentación del trabajo alabando el esfuerzo de dicho trabajo será mayor la concentración del trabajo académico. En este sentido, una de las estrategias para llevar a cabo esta acción es a través de la estrategia de hacer preguntas, como lo señala el profesor Rodrigo:

Entrevistador: - ¿Y tú, cómo te das cuenta que el niño al poner una actividad concibió el aprendizaje o lo adquirió?

Profesor Rodrigo: - Mmm, muchas de las veces hago preguntas directas a los alumnos, dependiendo el tema porque en matemáticas hago, este, hago cuestionamiento o hago planteamiento de un problema ya sea visto en la clase o sea como actividad de cierre este, hago, planteo el problema y voy este viendo que niños son, voy monitoreando que niños lo están resolviendo ya de manera individual y entonces ya como actividad extraclase este les dejo algunos problemas y este o en la siguiente sesión vuelvo a retroalimentar lo que vimos en la sesión anterior. (RE01/p. 2)

El profesor expone que al llevar a cabo una interacción para conocer qué fue lo que alcanzó a concebir de la enseñanza lo hace a través de diversas estrategias, entre ellas menciona la formulación de preguntas, planteamientos de problemas y lleva a cabo la retroalimentación.

Dentro de las preguntas que puede utilizar el docente para conocer si el alumno se ha apropiado de algún tema, es común encontrar las preguntas objetivas en donde las respuestas van a ser concretas; pero también se llegan a utilizar las preguntas abiertas o ampliadas como las señala Flanders (1960) citado por Hargreaves (1986), que pueden llevar a forzar al alumno a razonar sobre el tema que se encuentre aprendiendo, provocar la reflexión, solicitando así una información

auténtica. Por consiguiente se da la pauta para que se evite la idea de que el profesor tiene exclusivamente la posesión del conocimiento (Delamont, 1984). Un ejemplo de ello es lo observado con el profesor Rodrigo:

Maestro:- Chicos, en las clases pasadas de ciencias naturales estuvimos platicando sobre los elementos...los elementos del sistema solar y decíamos que el sistema solar está compuesto por ...

Alumnos:- Planetas, estrellas.

Maestro:- “A ver, su compañero dice que por una estrella”. “Es cierto que nuestro sistema solar está compuesto por una estrella?” (algunos niños dicen que sí, otros que no) “A ver, acá su compañero dice que tiene muchas, quién tendrá la razón?” (RO10/p. 4)

El profesor utiliza la retroalimentación a través de realizar preguntas objetivas, pero también abiertas para que los alumnos puedan realizar algún razonamiento cuando se pide la opinión de ellos.

En este sentido, las preguntas pueden tener ciertas características, como ya se mencionó con anterioridad, de tal manera que pueden ser enfocadas para que el alumno dé la respuesta correcta en donde el docente dirige a la clase hacia una respuesta idónea que está predeterminada; también puede ser de invención en donde se describe un discurso que tiene contestaciones correctas, pero donde el tema se cambia de una manera imprevista y por último esta la forma de generar preguntas pero el alumno puede obrar libremente ya que el profesor permite que la clase contribuya de forma imprevista y, por definición, no pone las etiquetas correctas o erróneas a las contribuciones de los alumnos (Delamont, 1984). Como lo que se llegó a observar en el aula del profesor Rodrigo:

Maestro:\_ ...vamos a avanzar ahorita a lo que es, entonces dice su compañero que nuestro sistema solar tiene ocho planetas y un planetoide, es verdad eso?

Alumnos: Si.

Maestro:- Cómo se llama el planetoide?

Alumno Luis:- Sol

Maestro:- Cómo? No, el sol es la estrella.

Alumno Luis:- Ehhh

Maestro:- Plutón. Aja, cuando yo iba en quinto año de primaria, a mí me enseñaron que el sistema solar tenía nueve planetas, a mí me enseñaron así, pero ya después.

Alumno Juan:- como era muy chiquito lo eliminaron.

Maestro:- No, Ya después se dieron cuenta los científicos y astrónomos que es muy pequeño...

Alumno Tomás:- Para ser planeta.

Alumno Rubén:- Y se comporta diferente. (RO10/p.5)

En esta observación se puede percibir que al hablar de cierto tema con los alumnos y llevar a cabo una pregunta por parte del docente, los alumnos participan de forma aleatoria y sin forzarlos a emitir una opinión.

Al llevar a cabo el tipo de cuestionamientos como se mencionó anteriormente, se realizan enlaces en donde el docente al hablar a alguien, lo oyen todos los demás alumnos denominando a esta acción el efecto de onda, en donde se produce una reacción por parte de los oyentes conduciéndolos a enlaces interaccionales o múltiples que forman una cadena (Hargreaves D. , 1986).

Las interacciones que lleva a cabo el docente pueden conducirlo a considerarlas como evaluaciones, pero en una forma más participativa como lo señala la profesora Dulce:

Entrevistador: \_ Por ejemplo, en esas evaluaciones continuas, cada cuando las aplica?

Maestra Dulce: \_ Este...normalmente a fin de mes, nor...malmente, ay algunas que de acuerdo a los ejercicios que se, que lo dejan ver, pues sí, sí se puede hacer en ese momento, lo hago, porque hay unas que te dicen "ahora

evalúate con un compañerito”, pero lo hago grupal, entonces así para que ellos vean y ya tomo la participación de los niños. De ¿cómo viste tú a tu compañerito?, “ah, yo creo que esto le faltó, yo creo que el otro”, “ok”. (RE05/p.10)

La docente da cuenta que una evaluación, puede llevarse a cabo con las percepciones que tienen sus compañeros de la realización del trabajo de otros, en donde emiten una opinión acerca de la actividad que desempeñan en ese momento.

Otra forma de llevar a cabo la retroalimentación es la que señala la docente Dulce:

Entrevistador: \_ Y ya en el cierre ¿qué haces para saber si el niño consolidó el aprendizaje?

Maestra Dulce: \_ Hago ejercicios en el pizarrón y los voy pasando, “a ver pásale tú” y así ellos mismos van retroalimentando al compañerito, y el mismo que está ahí también va agarrando confianza porque hay alumnos que dicen “no, yo no” y yo les digo “ah no te preocupes, yo te ayudo si tú te equivocas, no hay problema”.

Entrevistador: \_ Bueno, eso podría ser en matemáticas, pero por ejemplo en...

Maestra Dulce: \_ En exploración? En las otras asignaturas? Lo mismo, ya vez que en todas ya vez que vienen ejercicios de reflexión o algo, “qué opinan, cómo ven”, como cerramos “¿es importante que cuidemos nuestro cuerpo?, ¿por qué?”, y los alumnos participan “Ah, es que por esto, bla, bla,” “ok” (RE05/pp. 5, 6)

La docente expone que para conocer si el alumno se apropió de algún contenido, ella emplea como estrategia en la asignatura de matemáticas la resolución de algún ejercicio a través de su solución en el pizarrón, donde se puede ir corroborando la respuesta correcta de acuerdo con la participación de sus compañeros en forma de retroalimentación entre ellos, así como alentando a aquellos que se les dificulta llevar a cabo dicha actividad. En las otras asignaturas, emplea como estrategia las preguntas ampliadas para permitir mayor participación de los alumnos.

Al estar en constante interacción, el docente tendría que tratar de implementar el diálogo pedagógico, el cual lo define Cosmopoulos (1983) citado por Postic (1998) como “el movimiento hacia el otro, para ayudarlo a tomar por sí mismo su propia formación” (p.117), por lo que se requiere, de acuerdo con el autor antes mencionado, que el docente adquiera la madurez psicológica, moral, cultural e ideológica de una personalidad dispuesta al diálogo.

Al respecto, en su intento por tratar de dar un diálogo pedagógico, los docentes llevan a cabo diversas acciones, como se muestra en la siguiente observación al profesor Rodrigo:

El profesor les pide que resuelvan el primer ejercicio que había dejado de tarea, con base en algunos signos mayas dados en la clase anterior así como el valor de ellos, los niños tenían que resolver cuál era su valor de acuerdo a nuestra numeración arábica. El docente, conforme están los niños en el pizarrón va revisando las dudas que hayan tenido algunos de sus alumnos, dos a tres niños se paran hacia donde se encuentra el profesor para expresar alguna duda. Un niño que se encuentra sentado expresa que una de sus compañeras está equivocada en el resultado, por lo que expresa el docente “todos aprendemos los procedimientos, pero también de los errores se aprende”. Terminan todos los niños que se encuentran en el pizarrón, uno mira como lo contesta el otro, el docente va hacia ellos y los orienta y expresa “ya les están fallando las multiplicaciones” y le solicita a uno de ellos que explique cómo llegó al resultado y el docente dice “ponemos atención a su compañera”, después el docente pasa a otros niños a resolver otro ejercicio que fue dejado de tarea. (RO7/p. 4)

El docente al llevar la interacción con su grupo, emplea diversas estrategias en donde a través del apoyo mutuo se logran realizar los ejercicios que se encuentran en el pizarrón, de una forma respetuosa entre ellos y alentando al docente en los posibles errores que pudieran existir.

Para que lo anterior pueda llevarse a cabo, y para que se logre introducir una interacción pedagógica comunicativa de acuerdo con Lerbert (1992) citado por

Postic (1998), el docente intentaría enseñar eficazmente al alumno, pero recíprocamente el alumno tendría que activar sus sentidos para aprender, por lo que se llegaría a la comunicación pedagógica cuando el alumno devuelva activamente al docente los elementos que debería poder manejar en su campo autónomo de significaciones. A través de las interacciones que se llevan a cabo entre alumnos y docente, se podría alcanzar a cumplir con ello, como se llegó a apreciar en el aula del profesor Rodrigo:

el docente les da la indicación de terminar el trabajo que quedó inconcluso la clase pasada por lo que alcanzo a observar algunos niños comienzan a colorear el marco de la hoja, otros escriben algunas palabras en otro papel que traen, otros colorean una mandala, uno que otro no hace nada, pero la mayoría están trabajando con hojas de color.

El docente se sienta en su escritorio y se acercan seis niños a él, el docente comienza a explicar a los niños qué es lo que tienen que hacer e incluso manipula una de las hojas de uno de los niños. (RO10/p.2)

El docente al continuar con la actividad que no se llegó a terminar la clase pasada da por hecho que los alumnos ya saben lo que tienen que realizar, por lo cual a través de ello permite que los alumnos trabajen en forma independiente, y si algún alumno tiene duda, puede pedir la ayuda de su profesor o entre los propios alumnos.

El docente al interactuar con los alumnos, trata de dar pistas y direcciones para mejorar en sus aprendizajes, pero tendrían que dejar espacio para que haya cierta ambigüedad, posibilidad de elegir y flexibilidad, de tal manera que los alumnos logren hacer su propio recorrido y aplicar el sentido común. Con ello se pretende otorgar cierta responsabilidad para que los alumnos comprendan que son capaces de realizar las acciones por ellos (Tomlinson, 2003). Por esta razón es a través de la retroalimentación en donde surge una interacción más cercana con los alumnos, lo que le da pauta al docente para llevar a cabo una intervención más adecuada con ellos.

### **3.3 El trabajo colaborativo entre iguales empleado para mejorar las relaciones alumno-alumno**

Una forma en que el profesor facilite el aprendizaje mediante la creación de las condiciones adecuadas es al trabajar en forma colaborativa con los alumnos, es una forma de motivación que el docente llega a emplear hacia sus alumnos adoptando una actitud de confianza hacia ellos.

Al respecto, (Cazden, 1991) menciona que las aulas son también contextos para que se lleven a cabo las interacciones entre compañeros. Esta situación es favorable ya que cada alumno tiene mucho más acceso a sus compañeros que al docente, como es el caso de la profesora Alejandra:

La maestra da la indicación de que se formen en equipos como en la última clase, algunos de ellos expresan que ya no se acuerdan con quien estaban, comienzan a realizar ruido al mover sus sillas, la maestra les da la indicación de que las levanten, tardan aproximadamente cinco minutos algunos equipos, otros tardan más tiempo en incorporarse debido a que no todos han terminado de copiar las preguntas del pizarrón. (RO9/p.5)

La maestra solicita a los alumnos que se integren en equipos como estaban cuando comenzaron a realizar la actividad que no pudieron terminar la clase pasada, en este caso sólo les pide que lo hagan levantando las sillas.

En este sentido, (Andy, 2001), dice que este tipo de trabajo fomenta una actitud benevolente, en donde se promueve el respeto mutuo entre sus compañeros, se desarrolla la tolerancia especialmente en contextos de creciente diversidad cultural. El repaso de estas cualidades y de los medios que el docente puede usar para potenciarlas constituye un código ético implícito de consideración hacia la persona. Un ejemplo de ello es lo que expone la maestra Alejandra en una observación realizada a su grupo de una actividad a ejecutar en equipo, describiendo en forma general a los integrantes de cada uno de éstos:

Maestra Alejandra: -“el niño que falta de incorporarse a su equipo, tiene probablemente un problema, ya que en algunas ocasiones se para y camina

por el salón hablando solo, en otra ocasión lo encontré hablando con las sillas como si fueran personas, por lo que solicité la presencia de la mamá en dirección para preguntar si su hijo tenía algún diagnóstico especial, sin embargo la mamá se disgustó y dijo que su hijo se encontraba bien y no quiso la atención del Centro de Atención Múltiple. También tengo un alumno que no lee” (me señala en el equipo en que se encontraba y lo mando llamar y le dijo “dile a la maestra cómo te llamas”, el niño me dijo su nombre con su primer apellido pero al escucharlo, lo hizo silabeando, después se retiró). “Aquel equipo que está conformado por dos niños y una niña, los niños me solicitan trabajar con esa niña en particular, probablemente se debe a que los tres no trabajan en forma rápida, pero se ayudan entre ellos”. (Después de haberme comentado lo anterior, la maestra se va a apoyar las dudas de la actividad de los equipos. (RO09/pp.5,6)

La docente explica que al trabajar en forma colaborativa, los equipos son conformados sin hacer alguna distinción entre ellos. De tal manera que ellos se adaptan a cada uno de sus compañeros para desarrollar la actividad como lo indica la docente al expresar por ejemplo “los tres no trabajan en forma rápida, pero se ayudan entre ellos”. Al parecer en este momento la docente da prioridad a la interacción y socialización de los alumnos más que al logro de algún aprendizaje de los campos de desarrollo.

Es reconocido que el habla que se lleva entre compañeros puede tener beneficios cognitivos como motivacionales, (Cazden, 1991) dice que en el caso del trabajo entre pares y de acuerdo al estudio llevado a cabo por Mehan (1979) citado por el autor antes mencionado, pueden desarrollarse las cadenas de instrucción en donde el docente enseña por lo general un ejercicio a un niño y luego le da la instrucción de que apoye a uno o más compañeros, esta estrategia puede ser utilizada por algunos docentes, como lo señala la profesora Dulce:

Maestra Dulce: \_ Siempre se me da, normalmente los que agarran el ritmo los dejo sólo y me acerco con el que no le entendió o si veo que hay una niña que va bien le digo “no seas malita ayúdame con este pequeño”, porque a

veces entre pares se ayudan y se entienden mejor, entonces es así como “ayudale”, “explicale”. Hay niños que dicen “no tu no”, “que la maestra”, como que hay que entrarle, “le explico yo, es así”, “ya me explicó”, “ya le entendió”. (RE05/p.4)

La docente hace mención que al llevar a cabo alguna actividad puede apoyar a aquel alumno que no entendió, en forma personalizada. También llega a implementar la estrategia de apoyo entre pares donde le solicita al alumno/a que haya entendido, le explique a alguno de sus compañeros. Sin embargo puede, como lo señala la docente darse la situación en que algunos de los alumnos no quieran ser apoyados por sus compañeros que toman el rol de “instructores”.

Una de las características de la interacción entre iguales es que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, pueden dar directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas (Cazden, 1991). Los equipos para llevar a cabo las actividades pueden estar conformados por una diversidad de alumnos, como se observó en una de las aulas:

Se conformaron seis equipos, tres equipos con cuatro integrantes y tres equipos con tres integrantes, se encuentran dispersos en el salón, cinco equipos trabajan en el suelo y sólo uno en sus sillas.

Algunos integrantes uno o dos, salen del salón y regresan con una escuadra de madera o un metro, se colocan con sus compañeros, el equipo que esta de mi lado derecho está conformado por solo niñas, miden y se dividen el trabajo de forma equitativa en la que participan todas; el equipo que está delante de ellas observo que hay una niña que las va dirigiendo y también se reparten el trabajo de tal forma que todas escriban y midan; el equipo que se encuentra de mi lado izquierdo aún no se incorpora uno de los niños porque sigue anotando algo del pizarrón, aunque se da tiempo para voltear a ver a sus compañeros, en los otros tres equipos se observa que se van turnando el trabajo a diferencia de los ya mencionados, e incluso en uno de ellos se nota que solo trabaja uno o dos niños. (RO09/p. 5)

En esta observación, al llevar a cabo una actividad en equipo, el docente puede dar sentido a la colaboración y amabilidad entre ellos, en donde se apoyan de diversas formas los alumnos, sin embargo, también pueden surgir problemas al darse la exclusión de algunos de ellos cuando el desarrollo de la actividad no se lleva a cabo con los que integran los equipos de trabajo.

Además, (Cazden, 1991) menciona que si la ayuda informal que pudiera darse entre los equipos de trabajo tiene importancia, tendría que esforzarse el docente por conocer aquellas situaciones en las que funciona bien, así como el modo de cambiar el status del niño marginado. Para ello, podría ser de ayuda buscar las razones en determinadas características individuales. Unas de ellas pueden ser el sexo, la capacidad académica, entre otras, por lo cual es indispensable que los profesores deberían de estar en condiciones de resolverlo.

Es necesario considerar, de acuerdo con el autor antes citado, la teoría de los estados de expectación, que pretende explicar cómo las características de los status de los integrantes de ciertos grupos se convierten en la base de las expectativas de capacidad de otros, y por ello afectan el porcentaje de interacción e influencia en tareas colectivas.

Los problemas que llegan a originar diferencias de status en el momento que interactúan productivamente, se tendría que agregar en que las diferencias culturales también contribuyen a determinar la clase de estructura de grupo que mejor funciona. Por ello es importante considerar los roles que llega a realizar el docente ante este tipo de interacciones para que tengan mayor éxito: el maestro como modelo y el maestro como participante ocasional en la discusión, en donde este último rol puede ser un espacio en que los alumnos escuchan primero y después se crean preguntas, se informan y ayudan mutuamente, existiendo interacciones por parte del docente (Cazden, 1991).

A través de estas interacciones el docente desempeña un papel social importante el cual tendría que seguir impulsando para poder descubrir y entender la voz de los alumnos y continuar buscando la mejor forma para que se apropien de los aprendizajes. Dicha interacción que se llegue a producir en forma colaborativa entre

los alumnos asume en consecuencia una evaluación en equipo, debido a que se goza así de una garantía de diversidad, de la pluralidad de los enfoques, y de actuación, bajo la responsabilidad en conjunto de los que integran el trabajo en forma colaborativa (Guerra M. Á., 1993).

### **3.4 Adaptación de actividades de enseñanza a las necesidades e intereses de algunos niños**

En este último apartado tratará acerca de la manera en que el docente tiene la necesidad de implementar otras estrategias para atender la diversidad de alumnos con los que cuenta en el aula.

(Sacristán, 2013) dice que es indispensable que el docente se conduzca a través de una organización en donde sus interacciones se apoyen en ideas y valores más democráticos. Lo cual pueda permitir y llegar a disponer de márgenes de flexibilidad en las estructuras para que se atienda la diversidad en los tiempos disponibles, en los ritmos de progreso, fomentando la optatividad, el manejo de materiales diversos, seguir itinerarios alternativos y aprovechar espacios diversos de aprendizaje.

Por ello, este autor señala que la evaluación ha ido tomando un sentido más pedagógico y adquiriendo diversas funciones. Se evalúa para ver si el alumno muestra que se ha apoderado del sentido o significado del contenido. Se diagnostica para prescribir el tratamiento. Se revisa cómo trabaja el alumno para corregir si se considera conveniente, se observa cómo lleva a cabo una tarea y el proceso que sigue; de tal manera que se va creando una visión de la evaluación como una función natural e informal del profesorado, inherente y paralela a su función de enseñanza y de intercambio con el estudiante. Llamándole a esta forma de evaluación como formativa (Sacristán, 2013).

Cuando un docente percibe, analiza y transforma sus percepciones del aula, estaría actuando con eficacia (Clark, 1986). Y al hacerlo, estaría empleando diversas estrategias para usarlas en los alumnos.

El autor antes citado menciona que los docentes pueden llegar a planificar de diversos modos, sin embargo, en el aula piensan y toman decisiones con frecuencia

durante la enseñanza interactiva, y que tienen sistemas de teorías y creencias susceptibles de influir en sus percepciones, planes y acciones.

La lógica de la interacción que se llega a utilizar por parte del docente para lograr un conocimiento, (Rockwell, 1995) dice que puede llevarlo a emplear un lenguaje implícito o explícito. Se trata de llevar en forma lógica la enseñanza y participación formal de los alumnos, en donde ellos objetivan su comprensión de lo que es conocer y aprender, aportando de esta manera contenidos específicos en la clase. Por ello, el docente puede emplear diversas estrategias para dicho fin, como lo expresa la profesora Karina en la entrevista:

Entrevistador: \_ Ah, ya. En los avances con los niños ¿cómo se da usted cuenta que el aprendizaje que quería ver hoy por ejemplo en español, se logró?

M. Karina: \_ Pues ahí siempre se ve a la semana o al término de un bloque no, cuando tú logras percibir en lo que ellos plasman, o en los trabajos, en los proyectos que ellos realizan o también en la hora de que ellos se expresan, no, tú te das cuenta ah pues si está captando algo no de lo que vimos, lo está utilizando, la forma en que pasen al pizarrón y expliquen sus formas de solución o cuando tú les cuestionas hay niños que te recuerdan lo que ya vieron o lo que se apropiaron ellos, es cuando ellos participan, cuando producen sus propios textos de lo que es español por ejemplo, ehh las materias se puede decir que un poquito en las evaluaciones no, cuando tú aplicas alguna evaluación, lo que son los conocimientos este de conceptos.

En este caso la docente expresa que ella puede percibir que un alumno se apropió de un aprendizaje cuando observa que lo plasma en sus trabajos o proyectos, la forma en que se expresa y llega a explicar alguna solución, en su participación, cuando producen sus propios textos y en los exámenes.

Al respecto, gran parte de la enseñanza eficaz interactiva consiste en rutinas que los alumnos ya conocen, lo cual alivia la carga colectiva que supone el procesamiento de la información (Clark, 1986). Esta situación se puede percibir en

la variedad de conocimientos que se pueden detectar en los alumnos al respecto de un solo tema, como lo señala la profesora Sofía:

Entrevistador:- ...y en el avance, es lo que ya me dijo, es cuando ve que se atrasan...

P. Sofía:- Es cuando ya empezamos a trabajar con ellos, o ver que por ejemplo ahorita que estoy viendo la división, ya vimos cómo se hace, algunos lo hacen, le digo con dibujos, tienen que repartir, son los que todavía un poquito no tienen, algunos ya utilizan el algoritmo ya bien y otros no, todavía lo hacen por multiplicación, o sea utilizan sus diferentes estrategias, claro que en el libro nos dice que ya ahorita debe de ser en el convencional entrando apenas con dos cifras, no es una división muy grande pero si, no y es que aquí por ejemplo hay niños que sus papás ya les enseñan con divisiones ya de tres, y hay unos que se saben las multiplicaciones y otros que nada maestra. (Ríe la docente) (RE02/p.3)

La docente expone que para llegar a conocer cuál es el avance que han tenido sus alumnos realiza una revisión de la forma en que ellos resuelven una actividad dada por ella, en donde llega a darse cuenta que cada uno de sus alumnos puede emplear distintas estrategias para resolverlas, o en dado caso se encuentran en otro nivel de conocimientos.

La creación de un clima de aceptación en la clase se desarrolla a partir de la empatía que llega a mostrar el docente con sus alumnos, en donde el profesor puede originar un orden totalmente nuevo de problemas de enseñanza y aprendizaje, así como de posibilidades (Hargreaves, 1986) En donde es considerar al alumno y darle la posibilidad de que puede llevar a cabo una actividad si se encuentra en una forma aceptable para él, como lo expresa la profesora Dulce:

Maestra Dulce: \_ Si, si están atentos, pero te digo, hay cuatro o cinco que te ponen el desorden, porque luego no puedes, y luego a su manera está paradito, pero veo que sí está atento y bueno no le digo nada y el otro esta acostadito “y bueno, ok”. (suena en ese momento el timbre, para entrar a las

aulas después de receso), luego me dicen “podemos estar en el suelo”.  
(RE05/p.11)

La docente explica al tener a algunos niños que no se rigen bajo ciertas normas dentro del salón, les permite realizar las actividades escolares de manera que se sientan más cómodos ellos.

Al llevarse a cabo las interacciones dentro y fuera del aula, (Bourdieu, 1984) señala que al docente le puede permitir reconocer aquel habitus con el que cuentan los alumnos y podrá identificar las acciones que pudiera desarrollar con mayor aceptación en el aula, como es el caso, de acuerdo con la observación realizada en un evento cívico:

Se acercó un niño de primero y dijo que él quería cantar, ya lo conocía, debido a que en una visita anterior, en receso la profesora de primer grado se acercó con un niño de tez morena, y me dijo que era su alumno de nombre Jesús y que cantaba muy bien, por lo que le pidió que me cantara la canción de la niña de la mochila azul, el niño sin titubear, lo hizo y me comentó la profesora que participaría en un programa televisivo, dijo que era un alumno listo, pero inquieto.

Continuando con el programa, y en referencia al niño, el profesor Rodrigo le pidió que cantara a capela debido a que la bocina no reconocía la pista que llevaba la mamá de Jesús, y le preguntó el docente que cuál canción iba a interpretar y le dijo que “la mugrosita”, el niño se notó seguro... (RO6/p.2)

En esta observación, se pudo notar que el alumno tiene una habilidad, la cual ha sido identificada y canalizada de tal forma que el niño se siente bien al desarrollarla como es el canto, esto da cuenta de que los alumnos tienen habilidades y destrezas, las cuales al llegar a ser identificadas por el docente, se estaría en la posibilidad de desarrollar sus capacidades, en este caso dentro de la institución.

Por su parte, el discurso en el aula considerado en Edwards (1995) citada por Candela (2001) llega a concebirse como una construcción cultural con características propias que son dadas por la cultura de los participantes, pero

pueden cambiar en el mismo proceso de interacción. Como es el caso del profesor Rodrigo:

Profesor Rodrigo: - Pues sí, ya son varios ciclos escolares que me toca dar quinto grado, pero todos los grupos son diferentes, una planeación con el grupo de ahorita no puedo llevar a cabo una planeación que lleve a cabo con el otro grupo de quinto del año pasado, porque cada grupo son diferentes, los niños son diferentes, por ejemplo ahorita el grupo que tengo es un grupo muy dinámico, los papás son muy participativos, son niños que no se cohíben en participar, este, en su momento hasta tengo problema, yo lo considero así, un problema de control de participación de los niños porque cuando pido que participen, todos quieren participar o la mayoría quiere participar (RE01/p.5)

El docente menciona que al tener por varios años el mismo grado escolar, se encuentra con grupos de alumnos diferentes, quienes por sus características particulares, cambia cada año la dinámica de trabajo con ellos.

Dicha cultura escolar se considera como una construcción nueva a la que aportan todos los participantes pero en la que se generan nuevas formas y significados ajustados a las características del contexto escolar de acuerdo con Rockwell (1992) citada por Candela (2001).

Ahora bien, el humor se puede percibir como una estrategia importante de acuerdo con Farson citado por Hargreaves (2001), son los momentos en los que se pierden los nervios, y no aquellos en que nos dominan, los que dejan ver nuestra humanidad como líderes. Del humor puede hacer ver a los docentes más humanos a los ojos de los estudiantes y a los suyos propios. Un ejemplo de ello es lo que señala la docente Alejandra:

Profesora Alejandra:\_ Mmmmm, en las actividades pues este, qué, qué será (silencio por unos tres segundos, piensa y su mirada se fija en algún punto detrás de mí) pues en el trato, lo que pasa que yo cuando estoy de repente seria y de repente les hecho una bromita o relajo y ya como que se ríen y ya porque dicen que cuando llegas los niños se ponen al humor que tú llegas, si

estás serio se ponen serios, si vienes enojado ellos también (ríe abriendo poco la boca) si, de repente soy bien seria pero de repente les hecho una bromita o algo y ya. (RE03/p.1)

La docente reconoce que el “humor” con el que pueda llegar al aula es relevante debido a que, como ella lo indica, dependiendo del humor en el que se encuentre, a los alumnos los puede contagiar, sea de forma positiva o negativa.

Al respecto, (Cecilia Fierro P. C., 2015) menciona que son importantes y aun decisivas las expresiones afectivas del docente por dos razones: la primera, es el reconocimiento o la descalificación pueden generar ambientes de convivencia que promueven la pertenencia o la exclusión de sus alumnos con su grupo de pares, lo que les permite sentirse como parte del grupo y mantenerse o no, una condición de igual frente a sus compañeros. Por ello, señala la autora, es importante aceptar las diferencias individuales en cuanto a ritmos de aprendizaje y preferencia por determinadas actividades respecto de otras siendo la primera condición por la cual desde las aulas pueden los alumnos sentirse aceptados.

Igualmente, la identidad es la segunda razón, ya que las expresiones afectivas del docente contribuyen en forma decisiva a que el alumno construya una imagen sobre sí mismo y sus posibilidades de logro (pp.36, 37).

En este sentido, Tomlinson (2003) hace mención que “el humor emana de las conexiones inesperadas y gozosas, de la libertad para ser espontáneo, de sentir que los errores pueden ser sorprendentemente instructivos”. (p.74)

De tal manera que las expresiones afectivas que se lleven a cabo a través de las interacciones construidas en cada salón pueden conducir a ambientes distintos en cuanto a la posibilidad que puede llegar a tener un alumno de preguntar, de equivocarse, de trabajar de manera colaborativa, de participar, de disfrutar y aprender. Sin embargo, los docentes llegan a enfrentarse a situaciones donde el ambiente de convivencia puede estar marcado por la tensión del docente o de los alumnos, lo cual puede desfavorecer el aprendizaje. Como lo menciona la profesora Karina:

Entrevistador: \_ Pues ya sería esto nada más profa. Karina, muy amable por compartirme sus experiencias como docente. Es bonito ser docente pero...

Maestra Karina: \_ Sí, pero a veces es bastante estrés, (baja su tono de voz) yo a veces termino bien estresada porque por ejemplo con este grupo me costó mucho trabajo, hay niños muy contestones, que te contestan, así hay un niño que me contesta al tú por tu, a veces es difícil manejar esas situaciones dentro del grupo y llegar al estrés de que dices ahora qué hago, los regaño no los regaño, los ignoro no los ignoro entonces les llamo la atención, no les llamo la atención y cuando lo hacen en frente del grupo es peor porque los demás los escuchan y al rato si se lo hace él por qué yo no, es muy difícil trabajar, me costó mucho trabajo adaptarme y que se adaptaran al trabajo, aunque te digo, hay que buscar las estrategias, yo trataba de meterles mucho material, casi por lo regular en todas las materias, buscar material para que ellos se sintieran un poquito más en confianza , primero cuando empezamos, en el pizarrón nadie quería pasar eran apáticas para pasar, ya ahora si lo hacen, la mayoría lo hace pero me costó, un grupito de niños... de niñas muy apáticas, les decías algo, tú ya no sabes si decirles algo o no decirles porque te vayan a contestar, o vayan de chismosas con su mamá a decirles que tú hiciste esto, que tú hiciste el otro, que les dijiste, entonces si me costó mucho este año, yo me la pasé muy estresada. (RE04/p.8)

Esta situación puede tener distintos puntos de vista, la docente puede entender que el alumno tiene una negatividad por estar ahí, lo cual lo puede demostrar a través de una pasividad o una agresión. Sin embargo existe esa presencia real o una ausencia simbólica en un lugar cerrado que es la clase. Algunos de los alumnos para poder seguir dentro del salón a pesar de las circunstancias ya señaladas, recurren a la violencia y una lucha por el ser o el espacio (Postic, 1998).

Sin embargo, de acuerdo con el autor antes mencionado, la violencia que se llega a generar dentro del aula, aun de forma individual, llega a sobrepasar en ocasiones el marco estricto de la relación del docente con el alumno. Son agrupaciones

relacionadas con otras agrupaciones que intervienen en el interior y en el exterior de la escuela, dicha situación se llega a señalar como un problema social.

El saberse respetado, que es merecedor de un mismo trato desde la propia diferencia ya sea física, cultural, de género, socioeconómica, intelectual y de pertenecer al grupo de clase es una experiencia de vida que tiene la fuerza del lenguaje anclado a las lecciones. De esta manera es que para generar interacciones positivas, el docente necesita reconocer que nuestros afectos pueden tener efectos.

También, es necesario considerar hacia los docentes que existe un “malestar docente” en donde ellos se ven afectados por factores de carácter negativo que llegan a afectar su personalidad debido a las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce la docencia que es ocasionado por el imperativo cambio social acelerado en el que actualmente vive según Esteve (1983) citado por Tejeda (1998).

Dichos desconciertos, de acuerdo con el autor antes citado se pueden derivar de la propia inseguridad en no tener la capacidad para enfrentar un cambio, otro factor y significativo es el bajo reconocimiento social de la profesión docente y por último, el desfase que llega a tener entre el saber, el saber hacer y el saber estar que el profesor consigue en su periodo de formación y las necesidades reales de los alumnos.

En otro sentido, el docente tendría que considerar que la docencia implica la actualización constante de conocimientos y estrategias. Esto conlleva a conocer los diversos métodos de enseñanza en el aula, llevar en forma idónea las instrucciones, conocer la diversidad de recursos, emplear la colaboración con especialistas educativos, llevar a cabo reuniones en colegiado para reflexionar sobre las situaciones problemáticas que se viven en sus aulas y resolverlas en forma colaborativa.

Por otro lado, los niños que se tienen por alumnos tienen una historia intersubjetiva de acuerdo con Perrenoud (2007) citado por Fierro (2015), quien dice que es una historia construida por personas singulares que se relacionan entre sí de formas en parte predecibles, pero también se puede dar algo nuevo, inesperado, debido a que

se relacionan con personas que provienen de diversos medios, familias y culturas. Sus vivencias como estudiantes son referentes, presentes en las prácticas (p.41), de las cuales se tratarían de obtener beneficios en favor de los niños, como lo señala la docente Dulce:

Maestra: \_ Si me gusta mi profesión, si, si porque si me gusta, pero es triste ver esa parte, no, que se están perdiendo mucho los valores, y el seguimiento de los padres hacia el niño. Por eso yo, en el salón de clases pues trato de “buenos días, a ver no vamos a gritar, vamos a calmarnos, si queremos participar levantamos la mano”. Porque si, si te cuesta, en principio ya ellos vienen a una forma de... (RE05/p.9)

La docente hace mención de que ha elegido la profesión por gusto, sin embargo, se encuentra ante la situación de que los padres delegan la responsabilidad total al docente y hace hincapié de que los valores son fundamentales. Por ello, ella implementa ciertas acciones para rescatar algunos de ellos como el respeto y la convivencia entre sus alumnos, para generar un ambiente favorable dentro de su aula.

Los docentes pueden llegar a proceder de forma ética con sus alumnos, llegando a tomar decisiones que mejorarán el ambiente del aula, se piensa que son concedores, de que tienen el poder para actuar de manera conjunta entre docente-alumno. Aprender a respetar y valorar las diferencias es una herramienta que se puede utilizar para luchar contra la discriminación que suele darse en las aulas, en donde se tienen que emplear las prácticas de responsabilidad, que de acuerdo con Fierro (2015) se definen como:

... las formas complejas de actividad humana cooperativa situada en contextos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea. (p.49)

Por ello, Marchesi (2000) citado por Fierro (2015), destaca la necesidad de crear comunidades educativas comprometidas moralmente, las cuales sean capaces de establecer compromisos por medio de la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles. Es así como los docentes llegan a crear acciones dentro de su salón, en forma participativa, un ejemplo de ello lo señala la docente Dulce al hablar acerca de la recuperación de ciertos actuantes de sus alumnos, ella hace mención de que se construyen las reglas entre todo el grupo, para que las respeten debido a que ellos las construyeron, las cuales no van a tener la característica de haber sido impuestas por ella.(RE05/p.10)

Las interacciones que llevan a cabo docentes y alumnos en el aula nos pueden llegar a alertar sobre la experiencia que está sucediendo con los actores educativos. Donde también permiten detectar que algunos alumnos pueden tener ciertas limitaciones que van más allá de lo que el docente puede llevar a cabo en su aula para poder apoyar al alumno, él puede darse cuenta de esto cuando solicita se lleven a cabo múltiples actividades que los alumnos tendrían que experimentar y comprender mediante acciones (Fortoul, 2017), un ejemplo de ello es lo que expone la profesora Karina:

Maestra: \_ Si. De hecho ella tiene cierto problema, desde que entro su mamá me comentó que tienen un problema neurológico, nunca me trajo su documento para ayudarlo, porque yo le dije “sabe qué pues tráigame su documento porque yo de esa manera la puedo canalizar y para quedarme tiempo extra” pero este año los del C.A.M. ni siquiera se acercaron ni se aparecieron por aquí entonces yo le dije que fuera allá al C.A.M. para que mejor la atendieran por las tardes, pero pues también si no lo hacen, no lo hizo la señora. (RE04/p.7)

La constante interacción que tenga la docente con cada uno de sus alumnos le permitirá detectar situaciones que probablemente ella no las pueda atender, sin embargo, tiene los conocimientos para saber qué estrategias seguir o qué decisiones puede tomar, como en su caso fue la canalización adecuada.

Sin embargo, existen ocasiones donde los docentes han aprendido, aun a su pesar, a no ver. O a dejar de ver por diversas razones: por creer estar imposibilitados para ofrecer un apoyo significativo a sus alumnos; o por el contrario, por haberlo ofrecido y con ello se derivaron uno o muchos problemas teniendo como anécdota a no ver de más; otros muchos carecen de las condiciones que les permiten apreciar qué sucede más allá de su grupo de alumnos en general y otros simplemente decidieron no ver ya sea porque son demasiados alumnos o porque hay otras cosas más por hacer en la escuela. Esto lleva a que ciertos niños deambulen por la escuela destinados a ser invisibles (Cecilia Fierro P. C., 2015).

Ahora bien, la autora antes citada plantea la posibilidad de poder trabajar conjuntamente con la escuela, con la participación de todos en torno a situaciones específicas de alumnos, considerando en lo posible una línea de trabajo con padres de familia, la orientación y apoyo en cuanto al trato y el maltrato de los alumnos.

Por ello, es necesario tener una visión más allá del aula, (Jackson, 1991) menciona que la forma más permanente de vinculación a la actividad escolar va más allá de los límites temporales de unas determinadas clases. Se relaciona más que nada con los estados motivacionales penetrantes que se enlazan con los términos como intereses, actitudes y valores, esto es, se encuentra fijada en la estructura que proporciona una configuración a las acciones habituales del alumno.

Respecto a la reafirmación de valores que se llevan a cabo en el aula, algunos docentes los implementan de diversas formas, pero por lo regular es a través de la lectura y preguntas ampliadas de acuerdo a lo expresado por la profesora Karina:

Maestra Karina: \_ Mmmm, inculcarles muchos valores, tengo un librito (me enseña un libro que cuenta con un compendio de diversas reflexiones emitido por la SEP) yo lo ocupo mucho para leerles, me gusta hacerles lectura de comprensión, van los valores y son experiencias que a ellos les quedan.  
(RE04/p.9)

La profesora Karina hace mención de utilizar el reforzamiento de los valores a sus alumnos a través de la lectura en grupo de un material específico que habla de

dichos valores, con lo cual puede llevar a cabo la comprensión con sus alumnos, y de acuerdo a cada reflexión, ella piensa que son acertadas de acuerdo a la vida y contexto en que se desenvuelven los niños.

Al respecto, es importante que el docente sepa que las normas son expresiones de valores, las cuales rigen el comportamiento esperado y, en el contexto escolar, estas definen con claridad lo que es aceptable o inaceptable en el salón de clases. Sin embargo, es necesario distinguir si todas las normas expresan valores de igual importancia. Algunas son sólo convenciones escolares, ya que remiten a los rituales o a las tradiciones escolares que se transmiten de generación en generación, de ahí que sean importantes y altamente valoradas en contextos locales particulares, un ejemplo de ello es lo relativo al arreglo personal de los alumnos o la limpieza, estas últimas pueden ser consideradas como normas de la escuela. Pero existen aquellas normas para la vida, las que nos remiten a principios éticos o valores llamados universales, como la honradez, los cuales “tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto a seres humanos”. (Cecilia Fierro, P. C., 2015, p.70)

Por ello, la autora antes mencionada señala que es importante que en la práctica docente se distingan los valores de aquellas normas que aluden a convenciones escolares y que algunos las llegan a referir como principios éticos. Ambas son importantes, sin embargo, es conveniente más el aprender a vivir-con, es decir, a con-vivir como seres humanos distintos, en un mismo espacio.

Al respecto de las normas escolares, éstas pueden llegar a distinguir a los alumnos por su condición socioeconómica o por su apariencia, en ellas se establecen prácticas de convivencia que transmiten a los alumnos el mensaje de no merecer el mismo trato ni las mismas oportunidades que los demás, se propicia la vivencia de la discriminación en la escuela, estas condiciones a la larga pueden llegar a propiciar condiciones para el abandono escolar. Y se debe a que se reproduce y ahonda la desigualdad que impera en la sociedad, en lugar de generar medidas para disminuirla (p.71).

Por este motivo, (Cecilia Fierro P. C., 2015) dice que es necesario tener en cuenta que una convención escolar no debe estar en ningún caso por encima de que los niños vivan un trato equitativo en la escuela. Es más importante los niños y su educación que dichas convenciones. Si una convención escolar ocasiona que algunos queden fuera y es causa de marginación y humillación, se debe cuestionar la norma y modificarla ya que es una forma de violencia.

Por otro lado, si el docente llega a establecer vínculos entre los estudiantes y las ideas, por ejemplo, con la lectura, tendría que llegar a establecer éstos de manera significativa con sus propias vidas para que puedan llegar a convertirse en auténticos lectores (Tomlinson, 2003). Un ejemplo de ello es lo que señala la docente Karina:

Entrevistador: \_ Pero, tú las lees o ellos las leen?

Maestra Karina: \_ ...yo les regalo la lectura porque les gusta que les lea, este grupo es así, como que les gusta mucho que les lea.

Entrevistador: \_ Y la reflexión que viene al final como la llevabas a cabo? (refiriéndome al libro de las reflexiones ya que al final solicita esa actividad)

Maestra Karina: \_ Primero, yo primero les pregunto a cerca de qué valor se vió en la lectura, después les digo, bueno ¿ustedes qué piensan?, ¿qué harían?, primero los invito a que ellos digan su reflexión y ya después al último les leo la reflexión y por último la pregunta, el cuestionamiento para que ellos digan ahh pues yo estoy fallando en esto y tú como lo haces, por ejemplo una pregunta es: “¿ recuerdas qué acto de lealtad que tu recuerdes que fue realizado por un niño?

Entrevistador: \_ Pero te lo comparten.

Maestra Karina: \_ Si si, hacemos lectura compartida, abarca todo, lectura en voz alta, lectura compartida y comprensión... (RE04/p.10)

La docente expone que al realizar la actividad de la lectura de las reflexiones, ella lee debido a que sus alumnos se lo solicitan, por consiguiente, les pide a través de

preguntas ampliadas que expresen su opinión acerca de dicha lectura, después ella les lee la reflexión de acuerdo al autor de dicho libro, y finalmente el autor emite una pregunta en donde les invita a razonar en que harían ante la situación que les plantea, por lo que los alumnos expresan su respuesta a la docente.

De acuerdo con estudios realizados (Guerra M. Á., 2009) menciona que la experiencia está relacionada con la identidad que se posee y con la forma en que uno se relaciona con los alumnos, alumnas y el colectivo docente. Dicha experiencia se llega a convertir en enriquecedora cuando se tienen determinadas actitudes ante sí mismo, ante la tarea educativa, con los compañeros docentes y, sobre todo, ante los alumnos y alumnas.

De acuerdo a lo anterior, (Candela, 2001) dice que el lenguaje es un medio dinámico para la acción social, dependiendo de la forma que se emplee con los alumnos como es el caso de la profesora Dulce en donde se observó en una jornada inicial de clases, que al dirigirse al grupo, desde el momento en que ella comenzó a hablar, fueron guardando silencio los alumnos que estaban platicando. La forma en que se dirigía a ellos era amable, su voz era tranquila, no alta y se podía ver la expresión de alegría en ella. (RO8/p. 2)

Se han llevado a cabo más estudios, de los cuales, (Postic, 1998) dice que pudo corroborar que los elementos de la fluidez en la relación profesor-alumno pueden tener consecuencias muy importantes como es la mejora de aprender un contenido intelectual, aprender a resolver problemas, liberar la creatividad o mejorar la estima de sí mismo en el alumno o en el estudiante, es el clima psicológico de facilidad creado por el profesor el que hace crear en cada uno de estos diferentes tipos de adquisiciones.

Por ello, dicho autor, hace mención que las aptitudes profundas de los profesores y los progresos útiles en la relación interpersonal, harán posibles dichas adquisiciones. Entonces, es preciso que tenga una variedad de técnicas de trabajo y alternativas de métodos pedagógicos complementarios. Así como llevar a cabo aquellas prácticas evaluativas que sean adecuadas para identificar por parte del

docente las apropiaciones de sus alumnos considerando las diferencias particulares de cada uno de ellos en cuanto a sus ritmos de aprendizaje y prioridad por determinadas actividades de tal forma sean aceptados los alumnos bajo dichas características y evitar se abuse de las prácticas evaluativas de control que llega a ejercer el docente en forma consciente e inconsciente.

Por este motivo, para que pueda llegar a existir un equilibrio en la relación educativa es necesario que el docente se apoye de medios múltiples, ya sea una gama amplia de técnicas de trabajo en grupo, una variedad de instrumentos de evaluación formativa, una alternativa de métodos pedagógicos complementarios y registros de formas diversificadas de ayuda y apoyo (Postic, 1998). Ya que con la formación que llegó a tener el docente y actitud, no son suficientes para enfrentar los cambios rápidos y vertiginosos con los que se enfrenta en la actualidad en esta sociedad postmoderna.

A través de los dos últimos capítulos, da cuenta esta investigación que la práctica de evaluación llega a ser un proceso involucrado permanentemente con el aprender. De igual forma, (Herrera, 2013) menciona que la evaluación llega a ser implícita, la cual llega a utilizar estrategias de evaluación integradas a las actividades de aula, las cuales no llegan a ser percibidas por el alumno necesariamente como actividades de evaluación. Es decir, las prácticas evaluativas que puede construir el docente con la experiencia y aplicarlas durante su práctica conllevan aquellas interacciones ya sea a través del juego, la disciplina, los conocimientos previos, el cuestionamiento para llegar a la retroalimentación, el trabajo colaborativo y otras estrategias generadas por el docente que utiliza para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes.

## CONCLUSIONES

En el transcurso del tiempo en que llevo ejerciendo la profesión de docente de educación primaria, se fue adquiriendo un interés en particular por el tema de la evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo el docente, dicho tema se pudo concretar al desarrollar esta investigación con apoyo de los referentes teóricos y empíricos.

En un inicio, se planteó como pregunta de investigación, el supuesto de que las prácticas evaluativas que construye el docente desde su experiencia, la mayoría de ellas estaban basadas en los exámenes estandarizados.

Sin embargo, esta investigación hizo posible la comprensión de todos los elementos que llegan a influir para que el docente construya las prácticas evaluativas de los aprendizajes desde su experiencia, lo que implica su propio capital cultural, su formación, las exigencias económicas, políticas y sociales en las que actualmente se encuentra inmerso.

En la institución observada, los docentes expresan que han estado llegando alumnos de otras escuelas cercanas a ésta. Ellos reconocen que es debido a que por ser una escuela pequeña, los padres de familia dicen que se les da mejor atención a sus hijos. Esta situación crea un imaginario, que se encuentra probablemente fuera de la realidad. Pero es una de las cualidades idiosincráticas del quehacer que tiene esta institución, que a pesar de sus semejanzas con otras, la caracterizan por ciertas prácticas que se ejercen en ella como el tiempo extraclase que se les dedica a los alumnos fuera del horario estipulado por las autoridades educativas (Fernández, 1994).

También existe otro modo particular de la dinámica de la escuela, es la entrada puntual a ella ya que de no hacerlo así, al alumno no le es permitida ya la entrada a dicha institución, y como consecuencia tiene que retirarse el alumno a su casa.

Esta situación de puntualidad, que hace a la escuela singular de otras, provoca que el alumno tenga que llegar puntual o antes de las ocho de la mañana, creándole

una imagen de ser responsable al niño y al padre de familia ya que de lo contrario hay un castigo que es el no asistir por ese día a la escuela.

Esto da cuenta, de la forma en cómo se distribuyen las imágenes y conceptos que se han concebido en las familias, los cuales van contribuyendo a formar un pensamiento racional, proporcionando marcos ya estructurados que han sido producidos por la práctica social de los hombres y las homologías entre las representaciones mentales y representaciones colectivas reproducidas durante años de acuerdo con el postulado de Mauss citado por Loureau (1975, p.128).

En este sentido, (Corvalán, 1996) hace mención de la importancia que tiene la historia, ya que a través de ella se llegan a rescatar historias personales cotidianas que por transcurrir en las instituciones, quedan grabadas en el inconsciente y se traen dichas eventos a la actualidad.

Es por esto por lo que la escuela sufre de los mandatos sociales por lo que llega a verse afectado su nivel de la dinámica institucional ocasionando acciones rutinarias, pérdida de capacidad de progresión, disminución de capacidad de retención, y una aplicación de control, entre otros (Fernández L. , 1994). Lo cual conlleva a que las prácticas evaluativas que ejerza el docente en su aula se vean afectadas por dichos mandatos sociales.

De esta forma se puede comprender como el contexto social puede llegar a reproducir y perpetuar sus condiciones de existencia mediante la selección y transmisión de ciertos tipos de capital cultural de los que depende una sociedad compleja pero desigual como la nuestra.

También, el docente de educación primaria se ve inmerso en un currículum amplio, el cual debido a las exigencias sociales se encuentra en la necesidad de llevarlo cabalmente a través de los contenidos de los libros de texto, los cuales llegan a tener temas demasiado amplios que no le permiten buscar otras formas de enseñar, ya sea por demandas sociales como tener el imaginario de que el maestro que termina un libro de texto gratuito es un buen maestro. Por ello, aun teniendo la certeza de que muchos de sus alumnos se han rezagado en adquirir cierto

conocimiento por la diversidad de alumnos con los que trabaja, el docente continúa con esa dinámica de seguir sin mirar atrás.

Por otro lado, las autoridades educativas a través de los planes y programas vigentes al momento de la investigación, solicitan las formas de evaluación que deben ser consideradas por el docente, en donde a través de una cartilla de evaluación le dan más peso a una evaluación sumativa que formativa. Esto conduce además de lo antes mencionado, a que el docente reduzca sus oportunidades de emplear otras estrategias para evaluar ya que se conduce por las exigencias marcadas por las autoridades que le rodean, desde las inmediatas como la dirección hasta las autoridades nacionales a través de las pruebas estandarizadas.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, y ante una sociedad con cambios vertiginosos, llevan al docente a que utilice las herramientas tecnológicas para amortiguar la carga de trabajo y ahorrar tiempo, sin embargo, llegan a truncar la creatividad, ya que puede llegar a considerarlas como veraces, y en ocasiones hasta asumirlas como guías sin haber revisado exhaustivamente sus contenidos.

A su vez, también es importante considerar que el docente llega a traer prácticas arraigadas en su inconsciente, las cuales llega a reproducir de una forma natural al estar frente al grupo de alumnos, en este trabajo de investigación dio cuenta de que dentro de las prácticas que ejerce el docente, la mayoría son de control, privilegiando aun una enseñanza tradicional, en donde no se puede dejar de lado la utilización del examen como instrumento escrito para evaluar los alcances que pudiera tener un alumno, ya que como se mencionó con anterioridad es considerado aun como el legitimador del conocimiento, olvidando que los niños tienen diversas formas de aprender y por consiguiente no todos alcanzan los estándares establecidos por las autoridades educativas.

El examen ha sido motivo de que los docentes dejan de lado hasta cierto punto el ver el aprendizaje que pudieran alcanzar los alumnos, más cuando se encuentra en puerta la aplicación de un examen estandarizado a nivel nacional que no considera ni la diversidad de estudiantes y mucho menos de contextos, el cual llega a homogeneizar a los estudiantes y cosificarlos. Lo anterior lleva a la siguiente cita de

Sacristán (2013): "... la evaluación es un instrumento de control en los modernos sistemas escolares, de modelación de las prácticas de enseñanza y de intervención en la profesionalidad de los docentes" (p.116).

Ante las presiones sociales y políticas, así como económicas, es como el docente llega a ser un ejecutor del currículum dado, ya sea de forma consciente o inconsciente, fomentando aún más las desigualdades entre los alumnos al llevar a cabo una evaluación sumativa en donde se van clasificando a los alumnos y ejerciendo un control a través de la disciplina.

Por el contrario, las interacciones como formas de evaluación que se ejercen dentro del aula reconocidas en la investigación, dan pauta de que poco a poco los docentes van haciendo cambios en dichas prácticas, tratando de ser más empáticos con los alumnos, intentando dar una enseñanza personalizada, diversificando algunas sus estrategias de trabajo según las características de los alumnos, implementando el trabajo entre pares. Todas estas actividades llegan a fortalecer la enseñanza y a mejorar los ambientes en el aula.

Es por esto por lo que (Moreno, 2009) dice que el mismo proceso de interacción de la persona con sus entornos sea el aula, la escuela entre otros, es el espacio que llega a convertirse en la luz de la evaluación, el diseño y el desarrollo de la intervención educativa para poder así mejorar la calidad de sus aprendizajes y su participación social.

En igual sentido, se entrelazan con dichas interacciones aquellas experiencias enriquecedoras, buscando en ellas la novedad de lo vivido, llevando al docente a pensar, y darle una significación, buscando lo novedoso (Domingo, 2010). Es decir, a través de las experiencias vividas con otros alumnos, con la retroalimentación, los cuestionamientos evaluativos, el trabajo colaborativo y actividades adaptadas a las necesidades de los alumnos, se puede llevar a cabo un cambio para mejorar en las prácticas evaluativas de los aprendizajes, dándole a estas un sentido de mejora desde aquellas experiencias enriquecedoras.

No obstante, existen problemas externos que el docente tiene que enfrentar como la violencia que traen consigo los niños desde sus hogares, en donde a veces no basta con decirles palabras de aliento o implementar algunas estrategias, porque ya son problemas sociales que en ciertas circunstancias no se pueden llegar a solucionar.

Finalmente, durante el desarrollo de la investigación me permitió conocer que las prácticas de evaluación de los aprendizajes que construye el docente desde su experiencia, han sido moldeadas a través del historial formativo que haya tenido, así como también la práctica docente que fue desarrollando con sus alumnos, sin embargo, éstas se verán influenciadas por las demandas políticas, económicas y sociales, lo cual puede llegar a limitar los alcances que pudiera tener, sumergiéndolo en prácticas sólo de control y reproductor del currículum oficial. Se tendría que considerar también que los malestares docentes que prevalecen durante el desempeño del docente truncan en diversos aspectos el avance profesional que se quisiera alcanzar. Por otra parte, a partir de aquellas estrategias de interacción enriquecedoras que propician la evaluación permiten el acceso a mejorar el aprendizaje.

Por ello, comparto la idea que la forma en que el docente construya y practique la evaluación puede llegar a potenciar o debilitar las tareas intelectuales del alumno y alumna (Guerra M. Á., 2003).

Es así como se da cuenta de los hallazgos de dicha investigación en una escuela, donde se muestran las diversas particularidades que pudieran encontrarse en ella, la cual nunca podrá ser igual a otras escuelas, ya que ahí convergen diferentes actores, relaciones, espacios, historias, enfoques y capitales culturales que la hacen única.

La realización de este estudio, permitió, a través de las voces de los docentes, reconocer y comprender como el sujeto ha ido aprendiendo y tratando de mejorar su práctica docente. Esta experiencia además, permitió mirar profundamente los propios pensamientos y acciones docentes, reconociendo que han surgido por la cultura que se ha venido institucionalizando en el nivel de educación primaria y de

la que ahora uno forma parte. Reconociendo los elementos complejos que han influido en mi ser docente, investigándome a mi misma a través de los otros, es como intento desarrollarme profesionalmente, tener mayor claridad de mi función y de mis decisiones para el trabajo docente y para la vida misma.

La presente investigación se reconoce que se puede mejorar, así como llegar a invitar a nuevos estudios o como apoyo para otras indagaciones que profundicen en el tema a fin de comprender el impacto de la construcción de prácticas evaluativas del aprendizaje desde la experiencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes Primarias

#### Observaciones

Carbajal D. (23 de marzo de 2018). Clave: RO123032018. Permiso para realizar trabajo de campo en dirección y descripción del entorno 1. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (11 de abril de 2018). Clave: RO211042018. Descripción del entorno 2. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (13 de abril de 2018). Clave: RO313042018. Descripción de clase de matemáticas por la profesora Karina en su aula.

Carbajal D. (18 de abril de 2018). Clave: RO418042018. Descripción de actividades de los alumnos en horario de receso. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (20 de abril de 2018). Clave: RO520042018. Descripción de actividades de los docentes en horario de receso. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (30 de abril de 2018). Clave: RO630042018. Descripción de actividad sociocultural por la celebración del día del niño realizada en el patio cívico. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (04 de mayo de 2018). Clave: RO704052018. Descripción de clase de matemáticas por el profesor Rodrigo. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (11 de mayo de 2018). Clave: RO811052018. Descripción de clase de matemáticas por la profesora Dulce. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (22 de mayo de 2018). Clave: RO922052018. Descripción de clase de español por la profesora Alejandra. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

Carbajal D. (08 de junio de 2018). Clave: RO1008062018. Descripción de clase de ciencias naturales por el profesor Rodrigo. Transcripción de observación, Tepeji del Río de Ocampo.

### Entrevistas

Rodrigo. (25 de mayo de 2018). Clave: RE01/250518/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Sofía. (12 de junio de 2018). Clave: RE02/120618/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Alejandra (13 de junio de 2018). Clave: RE03/130618/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Karina (21 de junio de 2018). Clave: RE04/210618/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Dulce (22 de junio de 2018). Clave: RE05/220618/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Rodrigo (11 de diciembre de 2018). Clave: RE06/111218/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Dulce (11 de diciembre de 2018). Clave: RE07/111218/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

Directora (12 de abril de 2019). Clave: RE08/120419/EPLV/DCP. (D. Carbajal, Entrevistador) Tepeji del Río de Ocampo.

## Fuentes secundarias

- Adorno, T. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En T. Adorno, *Consignas* (págs. 64-79). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en investigación social. En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-151). España: Gedisa.
- Andy, H. e. (2001). El trabajo emocional del cambio. En H. Andy, *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. (págs. 147-166).
- Angrosino, M. (2012). La recogida de datos en el campo. En M. Angrosino, *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (págs. 58.-78). Madrid: Morata.
- Anzaldúa, R. (2005). Encrucijadas de la formación y la práctica docente y representaciones y comunicación en el aula. En R. Anzaldúa, *Subjetividad y relación educativa* (págs. 75-93 y 107-119). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Apple, M. (1987). Economía y control de la vida escolar. En M. Apple, *Ideología y currículum* (págs. 63-83). Madrid: Akal.
- Ardoino, J. (1993). "La intervención, ¿imaginario del cambio y cambio de lo imaginario? En J. Ardoino, *Intervención Institucional* (págs. 61-72). México: Folios Ediciones.
- Ardoino, J. (1997). La implicación. *Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad* (pág. s/p). México: UNAM.
- Arredondo, E. V. (1994). El sentido del juego en el niño. En E. V. Arredondo, *El sentido del juego en el niño*. (págs. 1-104). México: U.P.N.
- Arteaga, M. A. (2006). Resignificar la evaluación educativa, una necesidad vital para reconstruirnos como sujetos. *Resignifica la evaluación educativa, una*

*necesidad vital para reconstruirnos como sujetos*, 30. (Contrastes, Ed.) México, Ciudad de México, México. Recuperado el 08 de 04 de 2020, de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080>

- Arteaga, T. d. (2011). El carácter táctico de la intervención educativa. En V. E. Educativa (Ed.). Pachuca, Hidalgo.
- Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En S. Ball, *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 127-151). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barriga, Á. D. (2003). Criterios de acreditación: una alternativa para un modelo de programación diverso. En Á. D. Barriga, *Didáctica y currículum* (págs. 98-110). México: Paidós educador.
- Barriga, Á. D. (2003). La definición de los criterios para la acreditación y su papel en los programas. En Á. D. Barriga, *Didáctica y currículum* (págs. 85-110). México: Paidós Mexicana.
- Bauman, Z. (2008). Prologo Los retos de la educación en la modernidad líquida. En Z. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (págs. 9-45). Barcelona: Gedisa.
- Benjamín Zufiaurre, M. I. (2000). Epistemología de la didáctica. En M. I. Benjamín Zufiaurre, *Didáctica para maestras* (págs. 13-32). Madrid: CCS.
- Bertely, M. (2002). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En M. Bertely, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (págs. 63-93). México: Paidós.
- Bogdan, T. y. (1992). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En T. y. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (págs. 152-176). Barcelona: Paidós.
- Bogdan, T. y. (1992). La entrevista a profundidad. En T. S. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación* (págs. 100-132). barcelona: Paidós.

- Bogdan, T. y. (1992). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. Observación participante en el campo. En S. R. Taylor, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (págs. 31-99). Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1984). El mercado lingüístico. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 143-158). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales. En P. d. Leonardo, *La nueva sociología de la educación* (págs. 103-129). México: SEP El Caballito.
- Bourdieu, P. (2007). Crítica de la razón teórica. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (págs. 41-228). Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Bruer, J. T. (1997). *4. Matemáticas: darles significado*. España: Biblioteca del normalista.
- Brunelle, J. L. (1978). La verdadera naturaleza del juego. En J. L. Brunelle, *La verdadera naturaleza del juego* (págs. 1-125). Argentina: Kapelusz.
- Candela, A. (Mayo-agosto de 2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. (COMIE, Ed.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12).
- Carbonell, J. (2001). La innovación educativa hoy. En J. Carbonell, *La aventura de innovar* (págs. 1-21). Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En U. d. Andrés (Ed.), *Seminario permanente de investigación de la maestría en educación de la UdeSA*, 19, págs. 1-43. Buenos Aires.
- Cassirer, E. (1974). Kant, vida y doctrina. En E. y. pura, *Kant, vida y doctrina* (págs. 169-257). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación. En C. Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I* (págs. 7-73 y 197-285). Barcelona: Tusquets Editores.

- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. En C. Cazden, *La investigación de la enseñanza* (págs. 627-696). Barcelona, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cazden, C. (1991). La interacción entre iguales influencias contextuales. En C. Cazden, *El discurso en el aula* (págs. 137-168). Paidós.
- Cecilia Fierro, B. F. (1999). Capítulo 1 Fundamentos del programa. En B. F. Cecilia Fierro, *Transformando la práctica docente* (págs. 17-58). México: Paidós Mexicana S. A.
- Cecilia Fierro, P. C. (2015). Capítulo I. Construir una convivencia de calidad: prácticas de inclusión, cuidado y aprecio. En P. C. Cecilia Fierro, *Ojos que sí ven. Casos par reflexionar sobre la convivencia en la escuela* (págs. 31-64). México: Somos Maestros/maestras.
- Chapela, L. M. (2002). Cap. I El juego. En L. M. Chapela, *El juego en la escuela* (págs. 19-28). México: Paidós .
- Clark, C. M. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En C. M. Clark, *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos* (págs. 444-531). Barcelona: Paidós-MEC.
- Corvalán, A. (1996). Recuerdos personales-memorias institucionales: Hacia una metodología de la indagación histórica institucional. . En A. Corvalán, *Pensando las instituciones* (págs. 40-76). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1995). Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas. En M. Davini, *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. (págs. 77-98). Buenos Aires: Paidós.
- Delamont, S. (1984). Que comience la batalla. En S. Delamont, *La interacción didáctica* (págs. 127-158). Bogotá: Cincel Kapeluz.
- Dewey, J. (1916). La naturaleza de la materia de estudio. En J. Dewey, *Democracia y educación* (págs. 158-168). Madrid: Morata.

- Dewey, J. (2004). Cap. XI experiencia y pensamiento; cap. XX Estudios intelectuales y prácticos. En J. Dewey, *Democracia y educación* (págs. 124-134 y 223-234). España: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2010). Capítulo VII Organización progresiva de las materias de estudio. En J. Dewey, *Experiencia y educación* (2da. Edición ed., págs. 111-117). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2010). IV Control Social. En J. Dewey, *Experiencia y educación* (págs. 93-100). España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Díaz, Á. (2003). La construcción de propuestas en nuestro medio. En Á. Díaz, *Didáctica y currículum* (págs. 127-137). México: Paidós.
- Domingo, J. C. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. 68. (R. I. Profesorado, Ed.) Barcelona, España.
- Duarte, N. G. (2000). Cap II Sociedad y sujeto de la información en la era digital Cap III Educación mediática: el entorno multimedia y sus usos pedagógicos. En N. G. Duarte, *El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación* (págs. 51-95). México: UPN.
- Eggleston, J. (1997). Los maestros y el currículo. En J. Eggleston, *Sociología del currículum escolar*. (págs. 95-122). Buenos Aires: Troquel.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En F. Erickson, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (págs. 195-246). México: Paidós.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización. En A. Etzioni, *Organizaciones modernas* (págs. 104-121). México: UTEHA.
- Fernández, J. T. (1998). Capítulo I. Aproximación conceptual a la innovación educativa. En J. T. Fernández, *Los agentes de la innovación en los centros educativos* (págs. 25-65). Malaga: Aljibe.

- Fernández, J. T. (1998). Capítulo IV. El profesor como agente de innovación. En J. T. Fernández, *Los agentes de la innovación en los centros escolares* (págs. 125-156). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Fernández, J. T. (1998). Los agentes de la innovación en los centros escolares. En J. T. Fernández, *Los centros escolares* (págs. 95-183). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Fernández, L. (1994). Las instituciones, protección y sufrimiento y componentes constitutivos de las instituciones educativas. En L. Fernández, *Instituciones educativas* (págs. 17-52). Buenos Aires: Paidós.
- Flanders, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase. En N. Flanders, *Análisis de la interacción didáctica* (págs. 483-544). Salamanca: Anaya.
- Flores, O. R. (2008). Problemática del horizonte de sentido entre la modernidad y postmodernidad. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 12(34), 57-70.
- Fortoul, C. F. (2017). El aprendizaje: razón y corazón del vínculo entre docentes y alumnos. En C. F. Fortoul, *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula* (págs. 39-44). México: Somos Maestros/maestras.
- Friedberg, M. C. (1990). Las restricciones a la colectividad. El actor y su estrategia. El poder como fundamento de la acción organizada. En M. Crozier, *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. (págs. 13-31, 35-53, 54-75).
- Fuentes, J. L. (2015). Cap. I Vivir en internet. En J. L. Fuentes, *Vivir en internet. Retos y reflexiones para la educación* (págs. 17-66). España: Síntesis.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. (págs. 19-40). Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 171-192). España: Paidós.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento y a dónde y con quienes. Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En R. Guber, *El salvaje metropolitano*. (págs. 83-119). Buenos Aires: Paidós.
- Guerra, M. Á. (1993). *Capítulo II. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Obtenido de <http://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59547/La>
- Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres.*, 5. (D. d. Chile, Ed.) Chile, Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 14 de 04 de 2020
- Guerra, M. Á. (2009). El arte de envejecer en la enseñanza. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 365-374.
- Guerra, M. Á. (Marzo de 2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. 2. Málaga, España. Recuperado el 05 de 2020
- Hargreaves, A. (2001). El trabajo intelectual del cambio, el trabajo emocional del cambio y Apoyar y mantener el cambio. En A. Hargreaves, *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. (págs. 127-146, 147-166, 167-191).
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. En D. Hargreaves, *Las relaciones interpersonales en educación* (págs. 125-202). Madrid: Narcea.
- Herrera, M. R. (28 de 04 de 2013). *Universidad de Alcalá de Henares*. Recuperado el 04 de 2020, de Evaluación Instituciones Educativas: <https://www.researchgate.net/publication/290997800>

- Ibarrola, M. d. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 16-28.
- Jackson, P. W. (1991). Capítulo I Los afanes cotidianos. En P. W. Jackson, *La vida en las aulas* (págs. 43-78). Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (1991). Capítulo III. Participación y absentismo en la clase. En P. W. Jackson, *La vida en las aulas* (págs. 121-148). Madrid: Morata.
- Jiménez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte, un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. B. Ángel Díaz Barriga, *Metodología de la investigación educativa*. (págs. 17-42). México: Díaz de santos.
- Kaës, R. (1996). Capítulo I. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, *La institución y las instituciones*. (págs. 15-32). Buenos Aires: Paidós.
- Kosik, K. (1985). El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción. En K. Kosik, *Dialéctica de lo concreto* (págs. 25-37). México: Grijalbo.
- Kuri, R. F. (1985). Para una crítica de la tecnología educativa: Marco teórico e historia. En R. F. Kuri, *Tecnología Educativa* (págs. 43-74). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalización. En D. Labaree, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (págs. 16-51). Madrid: Ediciones Akal.
- Latapí, P. (1984). La reforma educativa. En P. Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México* (págs. 63-92). México: Nueva Imagen.
- Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En R. Loureau, *El análisis institucional* (págs. 95-144). Buenos Aires: Amorrortu.

- Loureau, R. (1989). El diario total de Bronislaw Malinowski. En R. Loureau, *El diario de investigación*. (págs. 33-54). México: Ibid.
- Luckman, B. y. (2001). La sociedad como realidad objetiva. En B. y. Luckman, *La construcción social de la realidad* (págs. 165-204). Buenos Aires: Amorrortu.
- Luckmann, P. B. (1993). Institucionalización: organismo y actividad, orígenes de la institucionalización, sedimentación y tradición, roles. En P. B. Luckmann, *La construcción social de la realidad* (págs. 66-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- M. Fernández, M. G. (2006). Las ideas previas y su utilización en la enseñanza de las ciencias morfológicas en carreras afines al campo biológico. *Tarbiya UAM*, 37, 117-123.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Meinardi, E. (2010). La indagación de las ideas previas en el aula. En E. Meinardi, *Educación en ciencia* (págs. 6-7). Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, M. Á. (Marzo de 2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. (U. d. Málaga, Ed.) Málaga, España. Recuperado el 05 de 2020
- Navas, M. F. (Mayo de 2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10, 51-67.
- Olivos, T. M. (abril-junio de 2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41).
- Olivos, T. M. (2016). Cap 1. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. En T. M. Olivos, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* (págs. 25-96). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.

- P. Ravela, B. P. (2017). El elefante invisible. En B. P. P. Ravela, *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (págs. 27-48). México: Grupo Magro Editores.
- Pérez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? a construcción de significados de reflexión y de acción". En Á. Pérez, *Educación por competencias que hay de nuevo*. (págs. 59-101). España: Morata.
- Porras, A. V. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *REDALYC*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026223>
- Postic, M. (1998). ¿Transacción o contrato pedagógico? En M. Postic, *La relación socioeducativa* (págs. 122-147). Madrid: Narcea.
- Postic, M. (1998). Determinantes de la relación. En M. Postic, *La relación socioeducativa* (págs. 66-89). Madrid: Narcea.
- Postic, M. (1998). Funcionamiento de la relación. En M. Postic, *La relación socioeducativa* (págs. 90-121). Madrid: Narcea.
- Puiggrós, A. (Noviembre-Diciembre de 1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*(146), 90-101.
- Rockwell, C. A. (1995). Capítulo V. Las formas de conocimiento en el aula. En C. A. Elsie Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, J. G. (2013). Cap III. La crisis de la educación progresista y el fracaso educativo y escolar. ¿Qué hemos hecho mal? En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación* (págs. 80-115). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). Capítulo IV. La modernidad antimoderna. La evaluación como discurso y como práctica. En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación* (págs. 116-144). Madrid: Morata.

- Sacristán, J. G. (2013). Capítulo V. Una nueva forma de mirarse en educación. Las evaluaciones externas. En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación*. (págs. 145-173). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). Capítulo VI. El núcleo central de la didáctica. Cómo mejorar la instrucción. En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación* (págs. 174-192). España: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). Capítulo VII. La vigencia del discurso acerca de la educación pública. En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación* (págs. 193-219). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). Capítulo VIII. Dos mundos, dos formas de acceder a la información: del libro de texto al e-book. En J. G. Sacristán, *En busca del sentido de la educación* (págs. 220-246). Madrid: Morata.
- Sánchez, M. G. (2010). Las políticas de evaluación educativa para el aseguramiento de la calidad: El caso del Instituto Tecnológico Superior de Zapopan. U. P. N.
- Santamaría, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. *Revista digital Sociedad de la información.*, 1-17.
- Schawartz, H. (1984). Métodos cualitativos y métodos cuantitativos: dos enfoques a la sociología. En H. S. Jacobs, *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. (págs. 20-36). México: Trillas.
- Septién, V. T. (1985). Nuevos Programas. En V. T. Septién, *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet* (págs. 35-48, 77-112). México: SEP-Ediciones El Caballito.
- Shón, D. (s. f.). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. En D. Shón, *El profesional reflexivo*. (págs. 31-73). España: Paidós.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La enseñanza de la investigación I. Enfoques, Teorías y Métodos*. (págs. 9-84). Barcelona: Paidós-MEC.

- Tedesco, J. C. (2000). La sociedad del conocimiento y educación. En J. C. Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento* (págs. 71-86). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (s/f). *Debats D' Educació*. Obtenido de <http://les3coses.debats.cat/es/expert/juan-carlos-tedesco>
- Tomlinson, A. C. (2003). Ambientes docentes que apoyan la instrucción diversificada. En A. C. Tomlinson, *El aula diversificada* (págs. 55-70). México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Vial, J. (1981). Cap I. Las dificultades de una revolución. En J. Vial, *Juego y educación. Las ludotecas* (págs. 103-111). Madrid: Akal.
- Vial, J. (1981). Cap II. Las promesas de una revolución. En J. Vial, *Juego y educación. Las ludotecas* (págs. 113-125). Madrid: Akal.
- Vial, J. (1981). Cap III. Efectos del juego. En J. Vial, *Juego y educación. Las ludotecas* (págs. 21-38). Madrid: Akal.
- Woods, P. (1993). Análisis y Teoría. En P. Woods, *La escuela por dentro*. (págs. 135-160). Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1993). El umbral del sufrimiento. En P. Woods, *La escuela por dentro* (págs. 193-201). Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, *Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). México: Pomares.
- Zabala, A. (2008). El área común respuesta a la enseñanza por competencias. En A. Zabala, *Ideas clave de cómo aprender y enseñar por competencias* (págs. 149-162). México: Grao, Colofón.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En K. Zeichner, *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza* (pág. s. p.). Madrid: Morata.

## ANEXOS

Anexo 1. Preguntas y pautas guía para llevar a cabo las entrevistas y observaciones a los docentes en el campo de investigación.

PREGUNTAS Y PAUTAS GUÍAS PARA LLEVAR A CABO ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES A LOS DOCENTES		
¿Cuáles son sus prácticas de evaluación?	¿Qué piensa el docente de la evaluación?	¿En qué momento se evalúa?
<p>Se observará en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades</li> <li>- Las libretas</li> <li>- Su intervención</li> <li>- El desempeño de los niños</li> </ul>	<p>Al entrevistar a los docentes se preguntará acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo con los niños</li> <li>- Su planeación</li> <li>- Sus actividades</li> <li>- Avances de los niños</li> <li>- Instrumentos de evaluación</li> <li>- Diagnóstico</li> <li>- Niños que requieren mayores apoyos</li> <li>- El uso de los programas emitidos por las autoridades educativas</li> </ul>	<p>Se entrevistará y observará en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuáles son los instrumentos que utiliza el docente</li> <li>- Cómo implica el docente a los alumnos en la evaluación</li> <li>- Cuáles son las principales prácticas de evaluación que se ejercen en el aula</li> </ul>

Anexo 2 Patrones emergentes de las entrevistas 1, 2 y 3 (página 1/9)

RE01/250518/EPLV/DCP	RE02/120618/EPLV/DCP	RE03/130618/EPLV/DCP
<p>El estar el docente demasiado tiempo con el grupo implica más control o sólo es una forma de conocer más a sus alumnos?</p> <p>El vocabulario empleado con los alumnos al dar alguna indicación influye dentro de del aprendizaje del alumno. El discurso del aula, Courtney B. Cazden. (1991)</p> <p>La imposición del maestro “si soy impositivo”. ---(pág. 2)</p> <p>La entrega de algún trabajo como sinónimo de que trabaja el alumno.--- (pág. 2)</p> <p>Preguntas directas, planteamientos de problemas, tareas, son actividades para monitorear el aprendizaje de los alumnos... (pág.2)</p>	<p>Se dedica tiempo extraclase para mejorar el aprendizaje en el niño.--- (pág. 2)</p> <p>Estrategia de atención personalizada para la atención al niño con dificultades en el aprendizaje.---(pág. 2)</p> <p>La planeación es modificada en el momento que cambia al atender a un niño, por lo que tiene que improvisar.- --(pág.2)</p> <p>Los conocimientos previos, estrategia empleada por el docente para conocer que saben del tema los alumnos.--- (pág.2)</p>	<p>En la charla del profesor con los alumnos estimula a través de los chistes. (Delamont, Que comience la batalla, 1984, p.139)--- (Pág.1)</p> <p>El docente utiliza diversas estrategias para el trabajo de los niños, sin embargo desconoce si algunas acciones que lleva a cabo se le consideran como estrategias.</p> <p>La actividad de extraclase es empleada por la docente para que el alumno reciba un trato personalizado.---(pág.2)</p> <p>En clases normales la docente utiliza la tutoría en los niños con rezago. --- (pág.2)</p>

Anexo 3. Reagrupación de las primeras categorías del intérprete.

PRIMERAS CATEGORÍAS DEL INTÉRPRETE	SE AGRUPARON CON...
 LA SOCIO-LINGÜÍSTICA	Instrumentos y estrategias como formas de control. Instrumentos y estrategias como formas de relación.
 PLANEACIÓN	El tiempo
 NEGOCIACIÓN DOCENTE-ALUMNO	Instrumentos y estrategia como formas de control. Instrumentos y estrategias como formas de relación.
 EL TIEMPO	
 EL EXAMEN	Instrumentos y estrategias como formas de control
 INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS COMO FORMAS DE CONTROL Y FORMAS DE RELACIÓN	
 EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA	El saber docente
 DIFERENCIAS DE GÉNERO MARCADAS POR EL DOCENTE	Instrumentos y estrategias como formas de control
 EL SABER DOCENTE	
 INTERNET VS. PROGRAMAS	El saber docente
 LIBROS DE TEXTO COMO HERRAMIENTA BÁSICA.	Instrumentos y estrategias como formas de control

#### Anexo 4. Principales categorías

El saber docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego en la enseñanza, internet versus programas SEP</li> <li>• Recurrencias dentro de la información: experiencia, padres de familia en acts escolares.</li> </ul>
La planeación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tiempo</li> <li>• Recurrencias dentro de la información: el currículum.</li> </ul>
Instrumentos y estrategias como formas de control	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sociolingüística, el examen, negociación docente-alumno, diferencias de género marcadas por el docente, libros de texto como herramienta básica.</li> <li>• Recurrencias dentro de la información: disciplina, verificación y supervisión, las tareas, la evaluación sumativa.</li> </ul>
Instrumentos y estrategias como formas de relación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La sociolingüística, negociación docente-alumno</li> <li>• Recurrencias dentro de la información: la retroalimentación, exploración de conocimientos previos, estrategias diversas y trabajo colaborativo.</li> </ul>