



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE UNA PROFESORA DE SEXTO
GRADO DE PRIMARIA, SU CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

NEREIDA ACOSTA MELO

ASESORA:

MTRA. BLANCA ESTELA FRANCO TORRES

PACHUCA DE SOTO, HGO. OCTUBRE DE 2024.

AGRADECIMIENTOS

- *A Dios, a la vida y al universo por conspirar a mi favor, y ser mi refugio y fortaleza en este complejo proceso.*
- *A mis padres por haberme dado la vida, por ser mi ejemplo y enseñarme a enfrentar las dificultades con actitud y valentía.*
- *A mi hija y esposo, mi sostén de infinito amor, por todo su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento, por animarme cada día, por ser pacientes y comprensivos, pero sobre todo por confiar en mí en todo momento. A Rocko por ser mi compañía en esas tardes tan extenuantes y noches de desvelo.*
- *A mis maestras de la Universidad Pedagógica Nacional sede Pachuca de Soto, en especial a mi asesora de tesis la Mtra. Blanca Estela Franco Torres por todo su apoyo, paciencia, dedicación y sabiduría para que pudiera concretar con éxito este trabajo académico y contribuir en mi formación académica.*
- *A todas esas personas que conocí y colaboraron en mi trayecto formativo.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los orígenes, el proyecto de investigación	15
Enfoque de investigación	16
La experiencia del trabajo de campo	18
El proceso de análisis de la información	27
El proceso de la escritura.....	33

CAPÍTULO I. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL COMO REGULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE: LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE PLANEACIÓN, INTERACCIÓN Y EVALUACIÓN

1.1 La escuela está ubicada en un contexto difícil.....	40
1.2 “El director es un buen guía”	48
1.3 Aquí está muy planeado todo	59
1.4 Al inicio del ciclo escolar se establecen acuerdos de convivencia	70

CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA MAESTRA DE SEXTO, LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN SUS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN, INTERACCIÓN Y EVALUACIÓN

2.1 “Yo quiero ser maestra... una convicción desde temprana edad	79
2.2 “Sobre la marcha fui aprendiendo, en la práctica te haces maestro”	84
2.3 “Soy muy comprometida y compartida”	93
2.4 El proceso de planeación y elaboración de material didáctico.....	99
2.5 La interacción, quiero a mis alumnos: lo más importante es que ellos aprendan ...	106
2.6 La evaluación como retroalimentación.....	112

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO QUE REQUIEREN APOYO

3.1 El grupo de sexto un grupo complejo... los efectos de la pandemia	127
3.2 Julián y Sol no han consolidado su proceso de lectoescritura.....	138
3.3 Omar es hondureño, se le dificulta la interacción: la maestra platica conmigo.....	148
3.4 Mario, le estoy echando ganas	155
3.5 Hugo debo poner el ejemplo por ser el hermano mayor	160

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Todo el que recuerda su propia educación,
recuerda a sus maestros, no los métodos o técnicas.
El maestro es el corazón del sistema educativo (Sidney Hook).

Esta investigación ha sido construida a raíz del proceso de formación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, bajo el enfoque de investigación cualitativo interpretativo, mismo que se caracteriza por posibilitar la comprensión de los fenómenos sociales en el ámbito educativo, con este trabajo doy respuesta a algunas interrogantes que se generaron en mi persona al estudiar la Escuela Normal, respecto a cómo enfrentar la práctica docente cotidiana, para ello recupero la voz de actores que me permiten aproximarme a los sentidos y significados que subyacen en una docente de sexto grado de primaria al desarrollar su labor educativa.

El presente estudio se apoyó de los siguientes cuestionamientos: ¿cómo es la práctica docente de una profesora de sexto grado en educación primaria? y ¿qué competencias pedagógicas se fortalecen e implementan al desarrollar la práctica docente? y Por lo anteriormente expresado el eje de sentido que estructura esta tesis es el reconocimiento y análisis de las competencias pedagógicas que posee la profesora y la forma en que las lleva a un plano de concreción en la práctica docente cotidiana en la interacción con los alumnos.

Actualmente, la labor docente requiere del desarrollo y potenciación de competencias pedagógicas para enfrentar a situaciones de diversa índole en el proceso educativo, dado que están relacionadas directamente con la práctica docente, por tal razón, es necesario explorar el significado de lo que implica la competencia docente, apartado que nos remite a dos autores: Perrenoud y a Zabalza. Perrenoud (2004) plantea que una competencia “es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8), mientras que Zabalza (2007) una competencia “es una cualidad que integra

saber, capacidad de hacer, actitudes y valores para resolver situaciones complejas: personales, sociales y profesionales” (p. 1).

Retomando los aportes anteriores, considero y enfatizo que las competencias movilizan e integran los conocimientos, habilidades (acciones prácticas), actitudes y valores para hacer frente a diversas situaciones que acontecen en la vida, específicamente en la escolar, contribuyendo en regir las acciones del profesorado para realizar sus funciones y tareas con fundamentos dentro de su práctica docente, por tal hecho, las competencias pedagógicas son de vital importancia para desempeñar la profesión, ya que ayudan a promover prácticas con más eficiencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y aunque están directamente relacionadas con el hacer del docente, influyen e impactan los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Al retomar el quehacer de esta maestra se puede apreciar cómo su mediación y modelamiento del currículo parte de las competencias pedagógicas que posee y que destacan tanto Perrenoud (2004) como Zabalza (2007) para favorecer el proceso de enseñanza que se vislumbran constantemente en su trabajo cotidiano, entre ellas sobresalen: la planificación didáctica orientada a organizar situaciones de aprendizaje; la interacción para estimular el trabajo; la intervención docente asociada al trabajo representativo con los alumnos; el uso de dispositivos de diferenciación en el que promueve un apoyo integrado para aquellos estudiantes que lo requieren; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, implicar a los educandos en sus aprendizajes y trabajos.

Así como también, compartir con sus colegas saberes pedagógicos para hacer frente a situaciones conflictivas; informar e implicar a los padres de familia a través de reuniones informativas para su participación en la construcción de los aprendizajes, y el proceso de evaluación que contribuye a gestionar la progresión del aprendizaje desde un enfoque formativo y humano. Las competencias antes descritas forman parte del estilo docente de esta profesora que se vislumbran en su práctica y que, le permiten actuar y responder con pertinencia a las demandas de sus estudiantes y del propio currículo.

Estas competencias forman parte de su ejercicio profesional docente, y que al otorgarles un significado le ha permitido mejorar al paso de los años, puesto que el hacer de esta profesora deviene tanto de su formación inicial (en la licenciatura) como de la formación continua. Su labor trasciende más allá de ser mediadora del currículo, se visualiza el compromiso y sentido de responsabilidad con la profesión, con sus alumnos y con los fines educacionales, además tiene claridad en los fines que persigue; ya que demuestra preocupación por sus alumnos; se conduce con respeto y prevalece el cuidado y amor por el otro.

De esta manera, al desarrollar esta tesis me lleva a reconocer que la práctica docente es la acción que emprende todo docente bajo un marco normativo para promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje que requiere del desarrollo y potenciación de competencias pedagógicas para desenvolverse profesionalmente, lo que implica un hacer consciente y reflexivo para emplear e integrar razonadamente sus conocimientos, capacidades y habilidades al momento de emprender su trabajo, mismo que le demanda poseer saberes, actitudes y valores fundamentados para la toma de decisiones oportunas que permitan enfrentar las situaciones que se viven diariamente en el espacio escolar.

A continuación, presento brevemente la estructura que compone a la presente tesis: en el primer apartado, se describe el proceso que se siguió en la realización de esta investigación, es decir, todo lo referente a las cuestiones metodológicas, el tipo de investigación que guía este proceso, y los motivos de su elección, narro mi experiencia al emprender este trabajo investigativo que al situarlo desde un enfoque cualitativo interpretativo resultó complejo para mí por los distintos desafíos a los que me enfrenté. Inicialmente, requirió de un proyecto de investigación del que se derivó el trabajo de campo, el cual no fue un proceso nada sencillo, debido a que era importante suspender ideas y creencias para mirar con otros ojos el hecho educativo, por lo que, al recuperar la voz de algunos informantes buscaba comprenderlos a partir de su realidad en la que se desenvolvían.

Al darle continuidad a este proceso de investigación fue indispensable transcribir y analizar los datos descriptivos a través de la codificación y categorización para

otorgarle sentido a esa complejidad de datos recopilados, los cuales una vez codificados y categorizados procedí con el proceso de escritura, una labor extenuante que requería de una preparación previa, pues como lo mencioné en el párrafo anterior al ser la investigación de corte interpretativo era necesario desenmarañar los sentidos y significados para interpretar el fenómeno estudiado.

Posteriormente, se presenta el primer capítulo, titulado “*El contexto institucional como regulador de la práctica docente: la importancia de las competencias pedagógicas de la planeación, interacción y evaluación*”, en el cual se recrea el contexto institucional que “es el conjunto de condiciones y acciones consideradas a nivel de la institución para desarrollar la función docente” (Rueda, 2012, p. 311), se retoma como uno de los primeros puntos porque es el espacio de concreción de la práctica docente y por ende, del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que se resaltan algunos elementos que permiten comprender el actuar de la profesora en relación con la institución educativa.

Otro aspecto, que se aborda es precisamente la parte directiva, puesto que el “director es el centro principal de la actividad micro política en la escuela” (Ball, 1989, p. 92) que, permite conocer el rol del director y su desempeño dentro de la institución, el estilo del que se ha apropiado, su intervención y participación con el personal docente, así como también su forma de gestionar y liderar el espacio educativo, el cual tiene que ver con el marco institucional, su historia e incluso el contexto en el que se encuentra inmerso.

Este mismo contexto ha propiciado tener como base la planeación escolar que es “aquella que nos permite proveer la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la instrumentación de estrategias apropiadas, tomando en cuenta el Sistema Educativo Nacional, el contexto de la escuela, tipo de grupo e incluso al alumno en su individualidad” (Ruíz, 2011, p. 3), un componente fundamental que conduce las formas organizativas de la escuela a partir del conocimiento previo del contexto en el que se lleva a cabo el acto educativo, influyendo en el control de las acciones presentes entre los distintos miembros educativos y la toma de decisiones

para anticipar situaciones futuras encausadas al cumplimiento de los objetivos educacionales.

Esta misma planeación ha contribuido para tener presentes los acuerdos de convivencia que se constituyen en pautas para garantizar el buen funcionamiento de las interacciones en la comunidad escolar, los cuales son retomados como eje fundamental del recinto escolar en el que se promueven acciones basadas en el diálogo, la práctica de valores y principios morales para el establecimiento efectivo de las relaciones socioeducativas y promover un ambiente escolar más agradable.

Este capítulo brinda un panorama general de la constitución de esta escuela primaria a partir de estos elementos que se han mencionado y que se describirán en los próximos apartados a mayor profundidad, los cuales son esenciales para comprender esta dinámica institucional en cuanto a su funcionalidad, operatividad y estructuración, la cual influye en el actuar de la docente a cargo de sexto grado y por consiguiente en el desarrollo del trabajo áulico.

El segundo capítulo denominado “*La práctica docente de la maestra Rosi, las competencias pedagógicas en sus procesos de planificación, interacción y evaluación*” comienza a partir de la historia de la elección de la profesión de la maestra Rosi quién a temprana edad clarificó su interés por la docencia a raíz de su experiencia en el jardín de niños, en el que la identificación con su maestra de preescolar fue significativa generando en ella “formas particulares de realización y de relación con los demás durante su inmersión en el campo de trabajo” (Jiménez y Perales, 2007, p. 37), es decir, la educadora no sólo influyó en la selección de la carrera, sino que además proyectó en la maestra Rosi formas particulares al emprender la tarea docente.

Asimismo, se describe su trayectoria profesional en donde se enfrentó a diversos desafíos al incursionar en la docencia y que al relacionarlos con su escuela formadora reconoce que hay elementos que quedaron deficientes por lo que menciona que sobre la marcha fue aprendiendo, enfatizando que en la práctica fue donde se hizo maestra, aspecto que resalta Latapí (2003) los maestros “aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando

su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente” (p. 18).

De este modo, el hacer de la maestra Rosi se ha ido ajustando a los requerimientos del currículo, del contexto y de las necesidades de sus estudiantes, por lo que, el despliegue de sus competencias pedagógicas han sido vitales para realizar su labor, misma que ha asumido con compromiso y sentido de responsabilidad llevándola a reconocer que el compartir con sus colegas resulta formativo porque intercambian experiencias y saberes pedagógicos que contribuyen a enriquecer sus prácticas y a su vez a emprender procesos reflexivos sobre las mismas.

Este capítulo permite conocer parte de la trayectoria profesional de la maestra Rosi, la cual comienza a partir de la elección de la profesión y la relación con su escuela formadora, los desafíos a los que se enfrentó al incursionar en la docencia tanto en el sector privado como en el público, los cuales influyeron para que adoptara un estilo propio que le ha permitido auto conocerse, continuar aprendiendo y adquirir experiencia, además de desplegar sus competencias pedagógicas en sus procesos de planificación, interacción y evaluación, claves para el desarrollo de su práctica docente, la cual asume con ética, compromiso y responsabilidad.

El tercer capítulo denominado *“El desarrollo de las competencias pedagógicas en la interacción con los alumnos de sexto que requieren apoyo”*, inicialmente, se describe el grupo de sexto grado, el cual ha sido conceptualizado por la maestra Rosi como un “grupo complejo” por las diversas situaciones a las que se ha enfrentado en el desarrollo cotidiano del trabajo escolar, donde los alumnos mostraban resistencia al participar y una limitada comunicación, afectando las interacciones dentro del aula de clases.

Asimismo, se relatan los efectos que dejó la pandemia en lo cognoscitivo, emocional y social, los cuales se hicieron evidentes en el regreso presencial, donde los alumnos desconocían algunos procesos al momento de emprender el trabajo escolar, así como también el impacto generado a nivel emocional por el uso de la mascarilla, debido a que algunos pupilos ponían resistencia para retirársela cuando

dejó de ser obligatoria, situaciones que la docente comenzó a trabajar a partir de su práctica docente para resarcirlas.

De igual forma, se relatan algunos casos particulares del grupo de sexto grado que requieren apoyo y que, en la interacción cotidiana con la profesora Rosi la ha llevado a desplegar sus competencias pedagógicas dentro de su práctica docente para atender sus necesidades y enfrentar las situaciones que atraviesan sus alumnos. En este capítulo se narra el despliegue de las competencias pedagógicas de la profesora Rosi para el desarrollo de su práctica docente, las cuales le han permitido atender las necesidades y realidades de sus alumnos que requieren apoyo, y superar los obstáculos al promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

También, se agrega el apartado de reflexiones finales en el que comienzo describiendo los aportes que ha generado este proceso formativo a mi persona tanto en el aspecto personal como en el profesional, el cual ha contribuido para romper con paradigmas que me habían acompañado a lo largo de varios años, movilizar mis esquemas de pensamiento y emprender procesos reflexivos. Igualmente, se dan a conocer los hallazgos de esta investigación, los aportes al campo educativo y las líneas de investigación que surgen a raíz de dicho trabajo. Para finalizar, agrego el apartado de referencias bibliográficas que contienen los datos de los autores en los que me apoyé para realizar esta investigación.

APARTADO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los orígenes, el proyecto de investigación

Al estar inmersa en el proceso educativo surgen tantas interrogantes sobre diversas situaciones que acontecen en la institución escolar, las cuales han generado inquietudes en mi persona por ser el ámbito en el que me desenvuelvo como docente y que ha originado la búsqueda para intentar clarificarlas puesto que, algunas de esas cuestiones se relacionan directamente con mi quehacer cotidiano y que para mí es fundamental comprenderlas para poder atenderlas.

De este modo, resulta imprescindible tomar dichos cuestionamientos en consideración porque son sucesos que en ocasiones afectan directamente el ejercicio docente y se desconoce la forma de afrontarlos, por tal motivo decidí ingresar a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa buscando resolver una de tantas inquietudes que traía en mente y que me intranquilizaba al ejercer mi profesión. Así que, como parte del trayecto formativo de dicho posgrado, en el primer semestre se emprendió el proceso de investigación que contribuyera a dilucidar y comprender parte de la labor que realiza el maestro.

Así que, fue necesario elaborar un proyecto de investigación que orientara la indagación que estaba por comenzar, ahí se plasmó la pregunta y objetivos de investigación de dicho estudio, se precisó la metodología cualitativa de corte interpretativo, así como se puntualizó el trabajo de campo; además, se determinaron las técnicas para la recolección de la información, donde opté por la observación participante y la entrevista en profundidad. Al igual se destinó un espacio para explorar el estado del arte con el propósito de conocer acerca de lo que se ha escrito hasta el momento sobre dicha temática.

De este modo, se dio inicio con el proceso investigativo tomando como punto de partida el proyecto de investigación, el cual contribuyó para comenzar dicha indagación, misma que se desarrolló en el ámbito educativo por ser el espacio sociocultural en el que se lleva a cabo el hacer docente, en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje y en el que surgen las interacciones y

socializaciones entre los distintos actores educativos indispensables para el desarrollo del estudio.

Enfoque de investigación

Al realizar este proceso investigativo fue necesario seleccionar el diseño de la investigación que al tomar como referente lo que se pretendía indagar que era el fenómeno social, específicamente la vida y experiencias de los sujetos opté por el enfoque de investigación cualitativo interpretativo, debido a que “se orienta en describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Albert, 2007, p. 146), enfoque que permite conocer e indagar las cualidades humanas para su análisis, interpretación y comprensión de esa realidad social que se ha decidido estudiar.

De igual manera, interesada por comprender la práctica docente elegí el enfoque cualitativo de corte interpretativo debido a que “se caracteriza por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” Gobo citado en Vasilachis (2016, p. 28), un diseño que favorece la indagación en su ambiente natural para explorar el fenómeno socioeducativo objeto de mi interés, en el que pretendía develar sentidos y significados a partir de la vida y experiencia que los sujetos le otorgan a esa fracción del mundo del que forman parte y que se ha tomado como objeto de estudio.

La investigación cualitativa de corte interpretativo “se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1998, p. 196), esto involucra tener un acercamiento con los individuos en su ambiente natural en el que se desenvuelven para descubrir los significados que éstos le asignan a sus experiencias de vida, situación que también influyó para elegirlo, ya que para comprender la práctica docente es necesario indagar y profundizar esa realidad escolar para conocer a los participantes, entender esas formas que están presentes en ese entorno social, explorar más de cerca sus acciones, las actividades que realizan, su discurso, sus valores, tradiciones y costumbres que los acompañan y conforman.

También, elegí este enfoque porque permite el encuentro con el otro, se suscita la participación en el entorno en el que es posible trasladarse al lugar en este caso a la Escuela Primaria e incluso fungir como un participante más no para intervenir, sino para captar todo lo que acontece en dicho lugar; explorar el terreno conocido y a la vez desconocido, implicando la transferencia de la actividad perceptiva, es decir, posibilita momentos en el que es necesario escuchar en vez de oír, observar en lugar de mirar, dialogar en vez de enjuiciar, intuir y no adivinar. Permite darles voz a los sujetos, que puedan contar sus historias y que tengan la posibilidad de ser escuchados. En síntesis, agudizar los sentidos con la lógica de entender a los individuos en ese mundo social del que forman parte.

La investigación cualitativa de tipo interpretativo “se origina a partir del interés por comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias” (Anadón, 2008, p. 18). Implica conocer la realidad social a partir de la dinámica de los sujetos, de sus relaciones y actividades que se propician en el contexto para realizar esas “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos” (Albert, 2007, p. 146), que en este caso es objeto de esta investigación: adentrarse a este entorno escolar, específicamente en el contexto áulico para profundizar en ese tejido social con el fin de interpretar y comprender dicho escenario y otorgarle sentido a las vivencias de los sujetos sociales, en este caso los actores educativos.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo “permite recoger la información en el escenario donde se produce el fenómeno o en el contexto donde se va a investigar” (Albert, 2007, p. 179), pues es en ese espacio donde se puede obtener información en profundidad en las propias palabras y acciones de las personas en su entorno. De este modo, se procedió a ingresar al campo de investigación “para observar cómo ocurrían las cosas en su estado natural” (Moreno, 2009, pp. 572 - 573), implicando la presencia directa en el lugar donde se encuentran los actores miembros de la unidad sociocultural.

La experiencia del trabajo de campo

Dentro de este proceso investigativo el trabajo de campo es fundamental para que puedan representarse esas relaciones de sentido de la realidad que se ha decidido estudiar, el cual consistió en “recabar información y material empírico que permitiera especificar problemáticas teóricas, reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales” (Guber, 2004, p. 49), implicando la presencia directa del investigador en el lugar, ya que es ahí donde suceden esas situaciones y relaciones sociales en el que se compila la información para su análisis.

El trabajo de campo comenzó con la búsqueda del posible espacio no hablando del espacio geográfico, sino de aquel que “abarca ámbitos (físico), actores y actividades” para que sea “construido activamente” a partir de lo real; especificando que “lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra: en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber, 2004, p. 47). Lo real abarca lo que la gente hace y dice y que es necesario desenmarañar para conocer a mayor profundidad ese mundo pre interpretado por los sujetos de estudio.

En este caso, el trabajo de campo inició a partir de la búsqueda de una escuela primaria para emprender este proceso investigativo. En un inicio, se ubicaron dos planteles educativos como posibles opciones, de los cuales una se descartó prontamente por situaciones de rotación de personal, implicando al director de dicho espacio educativo, ya que de las veces que se acudió a las instalaciones para solicitar el apoyo, no había ninguna autoridad inmediata que pudiera dar el acceso al espacio. La segunda opción fue más viable porque al conocer al director de la escuela, lo contacté por medio de una llamada telefónica en la que se fijó la fecha y hora para acudir al plantel y conversar más ampliamente.

Una semana después asistí al recinto educativo para dialogar con el director quien es el “responsable del lugar”, se le expusieron los motivos de la llamada precedente y de la visita, explicándole que realizaba estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional y solicitaba su apoyo para realizar una tarea relacionada con

dicho estudio; a partir de ese diálogo se obtuvo una respuesta favorable, el único requisito que solicitó fue un oficio extendido por parte de la escuela donde estudiaba, aclarándome que era un trámite de tipo administrativo.

Ese primer acercamiento permitió realizar la negociación de la entrada al campo, en el que se establecieron acuerdos sobre el ingreso, la permanencia y el egreso en el espacio escolar en distintos días y diferentes horarios; también se especificó sobre la actividad a emprender, la cual se le planteó como un ejercicio de nula intervención al estar con el grupo. A partir de estos convenios me presentó tanto con el Personal de Apoyo y Asistencia (quienes me otorgarían el acceso a las instalaciones educativas) como con las docentes de primaria alta (de 4° a 6°) quienes podrían ser el apoyo para este proceso investigativo, ya que el directivo me hizo saber que salía constantemente de la institución por cuestiones de gestión escolar, de modo que era necesario que conociera al personal que labora en el plantel educativo.

Este ingreso presentó “la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espacio temporal concreta” (Ameigeiras, 2006, p.125), lo que propició la generación de un vínculo al momento de ocupar el lugar, específicamente desde el momento que ingresé a la escuela. Ahora era necesario posicionarme frente a ese mundo sociocultural, es decir, ya estaba dentro del lugar, pero era momento “del desplazamiento en el campo”, que me demandaba “agudizar la atención hacia los otros”, “una manera de observar” y “la posibilidad de entrar en relación con los distintos individuos” (Ameigeiras, 2006, pp. 125-128) para lograr ese acercamiento con los participantes seleccionados.

En el mes de septiembre del año 2022 retorné a la escuela primaria para entregar el oficio al director y emprender como tal el trabajo de campo, en el cual me brindaron la oportunidad de elegir el grado con el que podría empezar el proceso investigativo, en este caso opté por sexto grado, debido a la disposición que observé en el discurso de la informante al momento de plantearle la tarea a desarrollar. El ingreso al campo requería iniciar una misión totalmente diferente donde la labor no era de intervención, sino de emprender una tarea que “implicaba la posibilidad de

observar, interactuar e interpretar con los actores en el contexto en el que los mismos se encuentran” (Ameigeiras, 2006, p. 117).

Esta misión me condujo a un posicionamiento más abierto, que me implicaba explorar, conocer y analizar las vivencias de los participantes. El reconocer que el enfoque cualitativo involucra comprender a los individuos dentro del marco de referencia de ellos mismos, conllevó a una preparación psicológica y física para ese desplazamiento dentro del campo, en el que fue necesario suspender creencias e ideas para ver más allá de lo habitual. Reconociendo que todos los escenarios, personas y perspectivas son valiosas, por lo que, la eliminación de juicios y críticas fueron necesarias para adoptar actitudes de sensibilidad hacia el otro, pues todo lugar y significado es igual depreciado.

La apertura de este estudio se basó en un marco de respeto, confianza y empatía hacia los demás, no olvidando la reflexividad, pues contribuyó a analizar lo que se estaba haciendo y al mismo tiempo sondear el efecto que se tiene en la situación investigativa, en la intervención e interacción con los sujetos. Así, en los primeros días al emprender el trabajo de campo y al inmiscuirme en el salón de clases sentía nerviosismo al experimentar esa sensación extraña de estar en ese lugar y con esas personas desconocidas, condición a la que me enfrenté a pesar de tener clarificado el trabajo a realizar.

Cabe mencionar que, al elegir la metodología de la investigación cualitativa, involucró seleccionar las técnicas para la recogida de la información, una de ellas fue la observación participante, conceptualizada como “un camino a recorrer en la búsqueda del conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de vista de los actores sociales” (Ameigeiras, 2006, p. 117), elegí este instrumento debido a que permite la recogida directa del material empírico, otorga una mayor comprensión del entorno y de las relaciones sociales, además facilita mirar a los sujetos de manera detenida y detallada en el contexto donde se desenvuelven.

En los inicios del trabajo de campo existía ese distanciamiento con los informantes debido a que era alguien ajena al lugar. No obstante, con el paso de los días dicho distanciamiento fue disminuyendo, generándose esa cercanía con el grupo, es

decir, se estableció el “rapport”, pues como bien lo mencionan Taylor y Bogdán (1992) “es la meta de todo investigador” (p. 55) porque este vínculo determina el acceso a la información, a lugares e incluso a otras personas. “La meta es que la gente actúe en nuestra presencia tan naturalmente como sea posible [sabiendo que producimos algún efecto por el hecho de estar allí]” (Taylor y Bogdán, 1992, p. 68).

Después de permanecer casi un mes en el aula se suscitó dicha interacción con el grupo, se creó esa confianza y comenzaron las pláticas informales con los estudiantes en las que predominaban algunas cuestiones como el saludo, charlas relacionadas con las actividades que realizaban en la jornada o fuera del horario escolar o incluso sobre sus gustos e intereses. Cuando menos lo pensé el grupo actuaba como si no existiera alguien desconocido para ellos, su comportamiento se volvió habitual, aspecto que en un inicio no se veía así.

El llevar a cabo la observación participante a través de las indagaciones de clase, como su nombre lo dice al ser participante involucraba la inserción dentro del salón de clases con los educandos, así que no existía la oportunidad de anotar situaciones tan detalladas, ya que al ubicarme en el terreno, originaba que cada vez que escribía algo, los sujetos observados se cohibieran o se centraran en la persona externa (que en este caso era yo), por lo que procedí a reconstruir las observaciones lo más pronto posible. Una vez que abandonaba el lugar recuperaba la información que había captado en el momento.

Algo que contribuyó para realizar los registros ampliados fue el tomar “notas de campo” rápidas y estructuradas para registrar todo lo que veía, oía, sentía, olía y pensaba mientras estaba en el campo (Taylor y Bogdan, 1992), donde la simbología cobraba tal relevancia, pues era una guía para narrar y describir. Estas notas me permitieron registrar aquellos acontecimientos que surgían en el momento, como: la hora de llegada y salida, el recorrido que realizaba para llegar al aula de clases, anotar la hora en la que realizaban cada actividad o el cambio de cada ejercicio.

Así como también, las descripciones de los actores, actividades y objetos, algunas frases, palabras o incluso dibujos que permitieran activar la memoria para realizar

la “tarea de recuperación y profundización” (Amegeiras, 2006, p. 131), específicamente para elaborar los registros ampliados en los que se requería explicar detalladamente lo observado y sucedido en el campo. Otro elemento que influyó en ese informe ampliado fue el diario de campo, el cual “es un registro clave de la investigación” (Amegeiras, 2006, p. 136), ya que en éste plasmé vivencias y experiencias de dicho proceso, en el cual se iban relatando todas esas impresiones, reflexiones personales, comentarios e inclusive algunos análisis que se realizaban del trabajo de campo.

Al momento de elaborar los registros de observación resultaron más fácil de lo pensado, ya que el tener una estructuración de lo observado con las notas rápidas y el diario de campo me permitieron recordar algunos hechos y acontecimientos que se vivieron dentro del aula de clases. De este trabajo, resultaron siete registros ampliados en los que se detalla el trabajo escolar dentro del aula de clases, la práctica docente de la profesora Rosi, las competencias pedagógicas que emplea en su hacer cotidiano y las interacciones constantes entre profesora y alumnos.

Otra de las técnicas que empleé para el trabajo de campo fue la entrevista cualitativa en profundidad, la cual elegí por ser un instrumento que permite conversar con el otro ampliamente, consiste en “un encuentro reiterado cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 23), facilitando una conversación extensa y a su vez facilitando al entrevistado expresarse libremente con el fin de compartir sus vivencias y experiencias, este instrumento es una oportunidad para darle voz a los sujetos y que expresen lo que piensan en relación al objeto que se pretende investigar y de esta forma comprender sus acciones.

La entrevista fue empleada después de permanecer mes y medio en el campo y posterior a la realización de cuatro observaciones, su propósito radicaba en profundizar en algunos aspectos que formaban parte del estudio; situación que fue idónea, ya que después de las observaciones se había generado el rapport con los participantes, existía mayor familiaridad y seguridad al momento de dialogar. Al emprender las entrevistas busqué lugares cómodos dentro del plantel educativo.

La primera entrevista fue realizada a la maestra Rosi, comenzó el diálogo abierto a partir de “cosas banales” para romper el hielo, enfocadas principalmente al clima, ya que ese día estaba nublado y lluvioso. Después de varios minutos se plantearon algunas preguntas, las cuales fueron detonantes para dicha conversación, al transcurrir los minutos la entrevistada se veía mayormente interesada en el tema, tan es así que sus respuestas eran cada vez más amplias y en ocasiones ella misma explicaba los motivos de sus acciones o formas de pensar, por lo que mi intervención como entrevistadora fue mínima.

Este primer encuentro tuvo como fin conocer la vida personal, académica y laboral de la informante para comprender su forma de pensar y actuar, también contribuyó para propiciar un mayor acercamiento con la interlocutora y al mismo tiempo generó nuevas posibilidades de exploración así que, se programaron nuevas entrevistas para excavar algunos puntos. Las otras tres entrevistas se realizaron al igual que la primera en las instalaciones escolares y dentro del horario de la jornada escolar. De este proceso resultaron cuatro entrevistas con la profesora Rosi, en el que se rescata información sobre aspectos relacionados con el grupo: sus características, interacciones, la forma de trabajo, la planeación didáctica y formas de evaluación.

Algo que resalto en este proceso investigativo es que se tenía previsto realizar las entrevistas únicamente a la docente; sin embargo, al estar inmersa en el plantel educativo, consideré necesario explorar acerca de la cultura institucional, lo que me llevó a promover una entrevista con el directivo y posteriormente, con Mari, la administrativa, por ser los actores que poseen mayor información de la institución educativa. De las dos entrevistas se obtuvieron datos acerca del contexto que rodea a la institución, el entorno escolar, su organización y las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Otro aspecto que se retoma de las observaciones participantes fue que al interactuar con los alumnos me proporcionaban información de sus procesos de aprendizaje y por ende de la práctica docente, por lo que, decidí también contemplarlos; para ello, se seleccionaron a partir de la estructura de participación que había visualizado a través de las observaciones, en las que se eligieron a varios

alumnos: uno con una participación frecuente, otro de manera intermedia y algunos en el que su participación era esporádica. Se optó por esta estructura con el propósito de otorgarles la misma posibilidad de externar sus opiniones.

De igual modo, contemplé a estos educandos porque al realizar las observaciones en clase identifiqué en la interacción entre profesora y estudiantes una demanda distinta al resto del grupo, vinculadas con cuestiones de conducta o que tenía que ver con su propio aprendizaje por lo que, la maestra constantemente intervenía para atender los requerimientos de los estudiantes. Motivo por el cual también me llevó a seleccionarlos y que coincidía con la estructura de participación.

Al momento de efectuar las entrevistas con los estudiantes, existió ese acercamiento y familiaridad, por lo que al realizarlas prevalecía esa confianza para platicar; aunque también es necesario mencionar que a pesar de existir esa proximidad, el impacto de conversar les generaba nerviosismo así que, en las cuatro entrevistas que se realizaron, se iniciaron a partir de juegos de papel y lápiz, en los que se promovían algunos juegos como: tres en raya o el gato, pistas, entre otros, para romper el hielo y que se originara ese intercambio dialógico (intercambio de saberes, ideas, posiciones).

Las entrevistas se realizaron en el salón de clases, pues al existir pocos espacios idóneos dentro de la escuela para llevar dichas charlas, preferí este lugar por ser el más propicio para llevarlas a cabo. La primera y tercera entrevista se consumaron con alumnos del sexo masculino (Mario y Hugo) y se suscitaron de manera individual, mientras que en las otras dos iniciaron de la misma manera, pero conforme fue transcurriendo el tiempo se incorporaron otros estudiantes, propiciando que estas últimas fueran colectivas, y que, permitieron conocer la práctica docente de la profesora Rosi.

En la segunda entrevista participaron dos estudiantes del sexo masculino (Omar y Hugo) y en la cuarta participaron tres niñas y un niño (Sol, Zoé, Jade y José), a pesar de que no estaba pensada de esta forma, se rescata información muy valiosa relacionada con su proceso de aprendizaje y la forma en que valoran el desempeño de la maestra Rosi. Las primeras conversaciones en cada caso sirvieron de

orientación para programar nuevas entrevistas, con el fin de profundizar algunos puntos, por ello, fue necesario apoyarse de ámbitos de exploración para conocer algunos aspectos específicos. Cabe resaltar que, aunque la técnica se apoyó de estas pautas, se les otorgó a los informantes la plena libertad y el tiempo necesario a los entrevistados para dialogar de los temas.

Tomar la decisión de entrevistar a algunos alumnos me permitió tener mayor claridad acerca de sus percepciones respecto a su proceso de aprendizaje, su desempeño como estudiantes, el regreso presencial, el trabajo de la docente, las interacciones en clase y su postura ante esta vivencia que estaban experimentando al cursar el sexto grado. Por otro lado, el diario de campo fue un apoyo al realizar las entrevistas, ya que ahí relataba todo lo acontecido, es decir, plasmaba mi sentir después de cada entrevista, así como los aportes y reflexiones de cada charla e incluso hacía anotaciones de los temas que se abordaban, algunas intuiciones, lo que veía en los interlocutores, como: sus gestos y las expresiones no verbales, clave para el momento de la transcripción, pues una vez más me permitía recordar y trasladarme a ese lugar.

Algo que pongo de manifiesto en la realización de los registros ampliados es que al hacer la comparativa entre los registros de observación y entrevista me demandó mayor tiempo y concentración ésta última, debido a que al momento de transcribir existió mayor dificultad en ésta, pues la transcripción implicaba regresar constantemente a la grabación para ir escribiendo cada detalle e ir incluyendo el lenguaje no verbal. A pesar de lo complejo que resultó el proceso, se transcribieron tan pronto como se originaban para capturar todos esos detalles que acontecieron en esos momentos.

Después de realizar dieciséis registros ampliados, entre ellos: siete observaciones y nueve entrevistas, decidí la retirada del campo, ya que la información empezaba a ser reiterativa por lo que, me fui apartando poco a poco del escenario, reduje gradualmente las visitas y les hice saber a los informantes que la tarea (investigación) estaba llegando a su fin. Esta experiencia ha originado en un primer

momento comprender que no hay un manual exacto para el dominio de las técnicas de la recogida de información “se adquieren en la práctica”.

Considero que, la importancia radica en la disposición que se tiene para captar todo lo que acontece en el lugar, desde el contexto hasta las interacciones de los actores. Al observar un entorno o al entablar una conversación es necesario adquirir y potenciar ciertas habilidades para interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados, esto implica no sólo estar y permanecer en el lugar, sino captar el lenguaje no verbal que es lo que le da sentido a la observación y conversación del acto investigativo.

En mi caso, logré potenciar esa capacidad de escucha que me permitía un acercamiento con confianza (derivado del rapport), dando la posibilidad de que los informantes expresaran libremente sus puntos de vista sobre lo que se les preguntaba, ya que se antepuso en todo momento el valor del respeto con los otros (los interlocutores). Me queda claro que esta tarea no es nada sencilla, pues desde las observaciones sentí nerviosismo, a pesar de ser un entorno en el que me desenvuelvo cotidianamente, ya que me solicitaba estar atenta a todo. Lo mismo sucedió con las entrevistas, siempre venía a mi mente la interrogante ¿lo estoy haciendo bien?, cuestionamiento que me llevaba a la reflexión y me permitía generar una mayor sensibilidad para con los informantes.

Este proceso de investigación inició con el fin de conocer “las prácticas de evaluación que se promueven en el aula de clases”. Sin embargo, al posicionarme dentro del campo, emergieron sucesos que contribuirían en este interés investigativo. De la información recabada durante el trabajo de campo, me ha permitido identificar algunas líneas analíticas relacionadas con la organización institucional, la práctica docente, el despliegue de las competencias pedagógicas, la dinámica y experiencia escolar, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como el proceso de planeación y evaluación, entre otros. Mismos que son derivaciones de la información obtenida y forman parte de los hallazgos que arroja la realidad social estudiada.

El proceso de análisis de la información

Como una forma de dar continuidad a mi trabajo de investigación desde el paradigma de la investigación cualitativa interpretativa se ha realizado el análisis de los datos descriptivos, que involucra “las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 152) obtenidas en el trabajo de campo. Dicho análisis resultó ser una preocupación para mí por la vasta información recopilada, además de pensar una y otra vez en cómo llevar a cabo este procedimiento analítico, es decir, como manejar y explorar dicho material.

Retomando a Coffey y Atkinson (2003) mencionan que hay una gran variedad de datos cualitativos (que provienen de notas de campo, de observaciones, entrevistas y otros materiales), así como de enfoques para su análisis, por lo que ellos refieren explorar las diversas posibilidades existentes que contribuyan a “hallar modos de usar los datos para pensar con ellos” y “construir acerca de su complejidad” (pp. 3-17), ya que no hay una sola forma de analizarlos ni ningún procedimiento específico de análisis, todo depende de los objetivos del estudio y del propio investigador para producir análisis ricos y variados.

A partir de la contribución de los autores, comencé esta actividad reflexiva retomando la información recolectada, de los dieciséis registros que se obtuvieron: siete registros de observación y nueve registros de entrevista, se generó una gran cantidad de páginas transcritas, pues “una característica de la investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con palabras” (Fernández, 2006, p. 1) lo que hace que la extensión sea mayor.

Una vez transcritos los registros que involucraron capturar, transcribir y ordenar la información, fue necesario codificarla, que implicaba otorgarle sentido a esa complejidad de datos. “Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación (...) usualmente están pegados a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos” (Fernández, 2006, p. 4), así que se pueden encontrar en los propios datos recopilados (se derivan de ellos).

Al comenzar la fase de codificación fue necesario leer repetidamente los datos, esto implicó leer y releer varias veces el contenido de las observaciones y entrevistas para “conocer los datos al dedillo” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 160) y al mismo tiempo para localizar lo más significativo de cada registro, esto nos llevó a una primera organización de la información en la que me apoyé de un documento Word, en el que trabajé una tabla de tres columnas para una mayor estructuración.

En el primer apartado se trabajó con la descripción, en la que se concentró todo el material empírico recopilado de los interlocutores tal y como lo expresaron; en el segundo apartado se trabajó con el análisis descriptivo, es decir, después de realizar la lectura y relectura de los registros, se extrajeron fragmentos que abonaran al tema de estudio. En este espacio se resaltaron en negritas las fracciones sustraídas dentro de la columna en el que se recopiló todo el material empírico para identificarlas más rápido por si era necesario remitirse posteriormente a ese apartado, así como también se incluyeron las citas para indicar las fuentes de procedencia de los datos que se están manejando, esto es a qué registro y página se ubica el fragmento empírico.

Las citas de las que se hace alusión previamente presentan la nomenclatura (R.O.1, 2022, pp. 1-2) en el que las letras mayúsculas R y O significan registro de observación, el uno indica el número de registro del que se ha tomado dicho fragmento, seguidamente muestra el año en el que se recabó el material empírico que fue en el 2022, acompañado de las páginas en donde encontramos el trozo sustraído. Este mismo procedimiento empleé para los registros de entrevista (R.E.3, 2022, p. 2): las letras R y E expresan el registro de entrevista, el tres corresponde al número de registro utilizado, el año 2022 representa el año en el que se recopiló el dato empírico y el número dos indica la página de donde se extrajo el fragmento.

Por último, se trabajaron los códigos en donde se designaron las etiquetas y/o denominaciones de los fragmentos extraídos, los cuales surgieron de las palabras clave comprendidas en el propio extracto y de las frases etnográficas que manifestaron los interlocutores. Cabe mencionar que este proceso no fue una tarea nada sencilla, ya que involucró leer y releer varias veces el extracto, y regresarse

una y otra vez a los registros para la localización de la información que abonara al tema de estudio. En este apartado la tutora fue de gran apoyo, ya que me orientó en leer los datos para identificar aquellos aspectos que habían sido desatendidos, pues “una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 160).

Así, al comenzar el proceso de lectura se identificaron algunos trozos de material empírico a los que se les asignaron algunos nombres y en las sesiones de tutoría se revisaban dichos códigos para determinar el más apropiado, aspecto que se resaltó en dos colores para una mayor organización, es decir, los códigos de color negro son los que yo asigné y los de color rojo son los que asignó la tutora. Agrego un ejemplo en donde se muestra este primer apartado que se ha descrito:

DESCRIPCIÓN	EXTRACTO	CÓDIGO
<p>ENTREVISTADOR: — Hola Mari, ¿qué haciendo?</p> <p>ENTREVISTADO: — aquí atenta a todo lo que ocurre en la escuela.</p> <p>ENTREVISTADOR: — ¿y eso?</p> <p>ENTREVISTADO: — el día de hoy no viene el director, entonces me quedo a cargo; trato de estar en todo y más que hoy tenemos visita de la supervisora, la ATP, aparte vienen los representantes de todos los comités de la zona escolar, debo de estar atenta.</p> <p>ENTREVISTADOR: — ah con razón, ¿y esas reuniones son frecuentes?</p>	<p>el día de hoy no viene el director, entonces me quedo a cargo; trato de estar en todo y más que hoy tenemos visita de la supervisora, la ATP, aparte vienen los representantes de todos los comités de la zona escolar, debo de estar atenta (R.E.1, 2022, p. 2)</p>	<p>“me quedo a cargo; trato de estar en todo”</p>

Ilustración 1. Proceso de codificación

Al finalizar la codificación de cada registro que contribuyó la inmersión en el dato, destiné un espacio de reflexión en la parte final de cada documento que me llevó a un análisis especulativo, el cual consiste en “la reflexión tentativa que tiene lugar a partir de la recogida de datos” (Woods, 1993, p. 136), implicando escribir inicialmente lo encontrado, derivando de esto “los primeros pasos tentativos del análisis” (Woods, 1993, p. 136).

	que este día esté lleno de mucha felicidad”, de esta forma es como doy por concluida la observación.	2022, p. 15).	
<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>Al llevar a cabo esta observación me permitió conocer la dinámica y organización de la institución, percibí que hay una buena interacción entre algunos miembros de la comunidad escolar (hablo de algunos porque sólo interactúe con tres profesoras); asimismo, observé que al planear actividades socioeducativas les permite identificar algunas deficiencias que presentan los alumnos como fue el caso del conteo y de las operaciones; también, identifiqué que las profesoras intercambian estrategias que les han funcionado en otras escuelas y como parte de su experiencia docente.</p> <p style="text-align: right;">15</p>			
<p style="text-align: right;">16</p> <p>Otro aspecto que me impactó fue la forma de trabajo que tienen con la niña que</p>			

Ilustración 2. Reflexiones que contribuyeron al análisis especulativo

Una vez codificado todo el material empírico, dio apertura a la clasificación de los datos para convertirlos en categorías significativas. Así que, se procedió a colocar los trozos de texto que correspondieran a un mismo código o categoría; integrando la información en una tabla de Excel por la facilidad de manipulación que representa, en la que se fueron relacionando esas etiquetas a través de temas obtenidos de las propias transcripciones, es decir, la organización de dichas etiquetas de acuerdo a la relación preexistente entre cada una de ellas, ya que “la codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados” (Fernández, 2006, p. 4) para generar esa primera explicación integrada de los datos.

De este modo, se comenzó con el proceso de categorización, el cual “consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos” (Porta, 2003, p. 11). Apartado en el que se fueron eligiendo las categorías para su organización y sistematicidad; no perdiendo de vista que “los datos se fragmentan y se dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 12). Este proceso implicó regresar a los registros para asegurar que los fragmentos extraídos estuvieran ubicados de

manera correcta en las categorías construidas. Espacio que requirió del vigilante epistemológico (la tutora) para orientar el proceso analítico.

Esta etapa resultó compleja puesto que en ocasiones dichos recortes de datos encajaban en dos o más categorías o por el contrario en algunos casos los datos recogidos no se articulaban por lo que requería de una lectura minuciosa que permitiera detectar si se ajustaban con las categorías de codificación existentes o si era necesario plantear nuevas categorías, aunque es importante mencionar “que ningún estudio utiliza todos los datos recogidos. Si no se ajustan, no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 169).

ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN	LA PLANEACIÓN	COMPROMISO DOCENTE
E: — ¿Y cómo decidiste ser maestra Rosi? M: — todo comenzó desde que era niña, más bien desde que estuve en el preescolar, con mi maestra de preescolar, es que era una maestra muy dulce, nos trataba muy bien, todos salíamos muy contentos de las clases y eso que sólo estuve un año en el preescolar (se le iluminaron los ojos y su expresión enfatizaba alegría), entonces le dije a mi mamá “yo quiero ser maestra”, mi mamá me dijo — ¿en serio? Y yo — ¡síiiii! Desde ahí, maestra, maestra no se me quitó la idea (R.E.6, 2022, p. 5)	La maestra se dirigió a uno de los archiveros, ya que encima de éste tenía una carpeta negra que contenía su planeación, la cual la revisaba detenidamente (R.O. 2, 2022: Pp. 6-7)	M: — Aquí lo importante es no perder de vista el objetivo de estos eventos porque hay maestros que esto lo llegan a ver como para “matar clase” o incluso “tiempo”, y yo no opino lo mismo, digo si hacemos algo así, es para que el niño trabaje en coordinación, motricidad, pierda el miedo al hablar frente al público, es decir, adquiera un aprendizaje porque imagínate tanto dedicarle y que no sepan ni porque se hace, la verdad está cañón (R.E.8, 2022, p. 4)
M: — Deja decirte que mis hermanos me decían “no estudies para maestra, estudia otra cosa” vete a una ingeniería, a mi gusta mucho matemáticas, entonces ellos decían que iba a desaprovechar mis habilidades, pero les dije — nooo, yo quiero ser maestra (R.E.6, 2022, p. 5)	Al término de la jornada escolar, la docente me dijo — ya concluimos este día, a ver qué tal nos va mañana. Contesté — bien Miss, les va a ir bien. —Eso espero — respondió — porque ahora si nos han saturado de trabajo con esto del aniversario, aparte de que son bastantes contenidos para sexto grado, tengo que llevar al grupo muy rápido, de otra forma no acabo y a eso súmale que hoy entregamos planeaciones al director (R.O.5, 2022, p. 31)	M: — Yo siempre procuro que se lleven un aprendizaje por mínimo que sea, hacerles fáciles las actividades, que les agraden porque si no es cansarlos, fatigarlos y no están aprendiendo nada, bueno al menos yo así lo pienso (R.E.8, 2022, p. 24)

Ilustración 3. Categorías descriptivas

Este procedimiento implicó refinar una vez más el análisis, es decir, pasar de las categorías descriptivas a las categorías sensibilizadoras, las cuales “son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas” (Woods, 1993, p. 170). Esta jerarquización más fina, permitió la reorganización una vez más los datos de acuerdo a la relación que guardaban unos de otros. La clasificación fue más minuciosa y generó una reducción de los mismos, pues al agruparlos en categorías no todos los datos contribuían al objeto de estudio. A continuación, se anexa un ejemplo de lo mencionado:

CONTEXTO INSTITUCIONAL			
CONTEXTO DIFÍCIL	LIDERAZGO DEL DIRECTOR	PLANEACIÓN ESCOLAR	ACUERDOS DE CONVIVENCIA
D: — Entre más grande la escuela, se suscitan más situaciones, más problemas, es más complicado; no sé si estés enterada pero en otra escuela de la zona, en estos instantes los padres de familia están en las instalaciones pidiendo la destitución de la directora, salió hasta en las noticias (R.O. 5, 2022, p. 5)	M: — Lo que yo he visto en el tiempo que he estado aquí, ¡mmm! es una persona muy humanitaria, te entiendo, nos toma en cuenta (R.E.8, 2022, p. 7)	Acudí a la escuela primaria, al acceder a ésta se encontraba Pablo (el administrativo) quien empezaba a barrer el lugar, pude observar que la explanada contenía algunas envolturas a su alrededor de productos de golosinas (R.O.2, 2022, p. 1)	D: — Al inicio del ciclo escolar hacemos una reunión general de padres de familia donde se les da a conocer "los acuerdos de convivencia", ahí se establecen una serie de acciones a seguir para el bien de la comunidad y les decimos que es especial de sus hijos (R.O. 5, 2022, p. 11)
D: — Es un poco alarmante que haya sucesos así porque uno viene dispuesto a trabajar, buscamos la cooperación entre	Al llegar a las instalaciones de la escuela la reja estaba abierta porque había dos trabajadores bajando material de	La maestra recalco ese apartado diciéndoles que tienen que buscar un punto de reunión para que se puedan concentrar como grupo y al mismo tiempo para que estén a salvo, reiteró que deben bajar an	E: — ¿Cómo es la relación con los padres de familia? M: — Al inicio del ciclo escolar se hizo una reunión para darles a conocer "los acuerdos de convivencia" como una

Ilustración 4. Categorías sensibilizadoras

Entre los hallazgos encontrados se sitúa la categoría central de esta tesis que son las competencias pedagógicas, dicha categoría surgió del análisis realizado. Eje de sentido que eslabona tres categorías analíticas y que dan soporte a la investigación: el contexto institucional, procesos de planificación, interacción y evaluación y la práctica docente (despliegue de competencias), las cuales han contribuido en la organización del propio material empírico y que condujeron a la elaboración del índice tentativo de la tesis.

Al mismo tiempo, al analizar la teoría encontré la posibilidad de interpretación, pues al apoyarme de diversos autores me ha permitido la recreación del dato a partir de la teoría sobre el tema y que paulatinamente se ha construido hasta llegar a la redacción final de este documento académico. Una vez identificado el núcleo central procedí a la lectura de bibliografía relacionada con los hallazgos obtenidos, lo cual me permitió ahondar en el conocimiento de las competencias pedagógicas desde la óptica de diversos autores entre los que destacan: Philippe Perrenoud y Miguel Ángel Zabalza.

Vivir esta etapa del proceso investigativo me llevó a darme cuenta que no es una actividad sencilla, requiere de dedicación, tiempo, constancia y concentración, pues como lo comenté en párrafos posteriores esta fase involucró leer detenidamente cada extracto seleccionado para reflexionar tanto el código asignado como la

categoría a la que pertenecía, un proceso para mí sumamente difícil, pues existían días que mi comprensión era mayor, pero en otras ocasiones todo se tornaba confuso, sobre todo cuando dichas fracciones embonaban en dos o más categorías lo que me llevaba a buscar el sentido y significado de los interlocutores para tener mayor claridad y en este caso, situarla en la categoría correspondiente.

Me ha quedado claro que no hay una manera exacta de analizar la información, depende mucho del objetivo de la investigación, de la disposición de la persona que ha iniciado el proceso investigativo (del investigador) y de la potenciación de sus capacidades, respetando ante todo lo que la realidad arroja, puesto que, implica y demanda en todo momento estudiar de cerca y de manera minuciosa el material recopilado, un desafío al que me enfrenté y que ha sido crucial para continuar aprendiendo.

El proceso de la escritura

Al comenzar el proceso de escritura del trabajo investigativo tenía la idea que sería un proceso fácil y sencillo, pero en el transcurso de los días me di cuenta que no era así, que era una idea totalmente errónea, pues al sentarme e intentar escribir se venían tantas ideas a mi cabeza que desconocía por dónde empezar, ahí reconocí que escribir es un proceso complejo porque activa las estructuras cognitivas e involucra organizar el pensamiento. Desde la posición de Carlino (2009) “escribir es un medio para exteriorizar (poner afuera) y objetivar (tener de frente) lo que creíamos que sabíamos sobre un tema y, de este modo, es posible revisarlo, elaborarlo, reformularlo, clarificarlo” (p. 183).

Como bien lo señala la autora, la escritura es un tipo de comunicación a través de la lengua escrita que requiere ser pensada para emitir el mensaje que se desea transmitir y que en este caso no se agota en un primer momento de representación, sino que requiere de un proceso amplio para concretar dicho mensaje, situación que me conflictuaba, debido que pensaba en aquellos sujetos que me leerían y me preocupaba que no fuera lo suficientemente clara para dar a conocer mis pensamientos. Después de varios intentos por escribir entendí que era necesario

prepararme mental y físicamente para plasmar todas esas ideas que estaban presentes en mi cabeza y que no encontraba la forma de expresarlas.

Esto me llevó a escribir algunas ideas en un cuaderno de notas sobre lo que deseaba representar de manera escrita y que posteriormente al leer a Casany (2006) me ayudó a clarificar esas ideas empíricas, puesto que el autor plantea que al ser la escritura un proceso cognitivo, debe ser pensado “como momentos recursivos, es decir, momentos que se superponen, se repiten, y vuelven sobre sí mismos una y otra vez” (p. 3), los cuales denomina como planificación, traducción y revisión; momentos que requieren a su vez de varios subprocesos.

En el caso de la planificación me ayudó a pensar y a plasmar lo que deseaba escribir, además de aclararme en este punto que la lectura va asociada con la escritura, ya que brinda elementos para aclarar o fortalecer dichas representaciones. El otro momento que destaca el autor tiene que ver con la redacción en el que una vez precisado el objetivo de la escritura era el momento de escribir las primeras versiones del texto. Espacio que resultaba difícil para mí a pesar de contar con un plan para escribir.

Al comenzar mi redacción recuerdo que me trasladé a uno de los aportes de Woods (1993) donde menciona “darle a la manivela es un paso preliminar necesario” que requiere de ese impulso para hacer funcionar el motor, así como también para “entrar en revoluciones” que contribuyeran en la búsqueda de nuevas configuraciones y comprensiones, y que en ocasiones es un proceso que “debe ser inducido por la fuerza”, aparte de ser consciente que “al emprender la redacción académica es una actividad rigurosamente disciplinada” (p. 188), muy diferente a las otras actividades de escritura que estamos acostumbrados y que hacemos en nuestra vida cotidiana.

Por lo que, en ese momento no sólo me inquietaba el tipo de trabajo que realizaría, sino que era necesario escribir bien; por esta razón, era importante organizar la información para que tuviera sentido y coherencia, aquí sobresale otro de los retos, puesto que tenía que buscar las palabras adecuadas para facilitar la comprensión de dicho texto, era importante tener presentes los signos de puntuación, conectores,

tiempos verbales, el uso de sinónimos, cuidar la ortografía, entre otros elementos; aspectos que influían para reformular una y otra vez el escrito.

En este mismo apartado sobresale la utilización de las citas bibliográficas que involucró desde meses anteriores consultar distinta bibliografía que contribuyera a comprender el objeto de estudio, un reto que se suma más a la lista, pues este proceso implicó leer detenidamente para extraer fragmentos de otros documentos que me brindaran la posibilidad de explicar e interpretar el fenómeno de estudio y que aquí reside la labor del investigador por ser el artesano intelectual de este trabajo académico.

El uso de las citas bibliográficas implicó revisar en repetidas ocasiones la guía de las Normas APA que dirigen la escritura de trabajos académicos en cuanto a estética, orden y estructura, de manera que al ser colocadas en el texto que se estaba elaborando era necesario poner los elementos de donde se extrajo la información y agregar las referencias bibliográficas. Admito que este proceso fue complicado, debido a que a pesar de tener presentes algunas reglas me demandaba consultarlas frecuentemente. No obstante, son imprescindibles para dar el crédito a las ideas ajenas que se han tomado y otorgarle el estilo al trabajo.

De igual manera, en esta parte surgió otro desafío asociado con el uso de la teoría: “hay que leer teoría críticamente para pensar la realidad, para mirar el contexto, para reconocer en esa lectura modos de objetivación distinta de la realidad mediante el acto de conocer e intervenir en ella” (Orozco, 2006, p. 106), en este sentido la teoría debe ser re-creada para explicar y comprender la realidad que se ha estudiado para arribar a la interpretación. Aspecto que no es nada sencillo y que de nueva cuenta requiere de una preparación previa para descifrar dicha realidad y que no se vislumbra hasta el momento de escribir.

Al emprender la escritura me sentía como si tejiera una prenda, pues este escrito demandaba la triangulación entre la fracción del dato empírico (recortes trabajados en todo el documento) recuperado de la voz de mis informantes, el fragmento textual extraído (la teoría) que contribuía a comprender y a re-crear esa parte de la realidad para asignarle sentido y significado a dichas acciones para generar la interpretación.

A partir de este trabajo identifiqué de nueva cuenta el gran reto que tiene el investigador al momento de hacer uso de la teoría, puesto que requiere de una habilidad para producir conocimiento y que realmente se propicien estos procesos de comprensión e interpretación.

Como lo plantean Coffey y Atkinson (2003) “la literatura debe emplearse junto con la redacción como herramienta para pensar y analizar (...) se pueden considerar como actividades analíticas” (p.133). Hoy, reconozco que la escritura debe plantearse como una actividad analítica, pues al momento de escribir tenemos que pensar los propios datos, suceso que no es sencillo y que aquí comienza ese dolor interno por el desconocimiento que llegamos a tener o inclusive por los bloqueos preexistentes, pero que son parte de esta aventura llamada escribir.

El último momento que menciona Casany (2006) tiene que ver con la revisión que “implica evaluar de forma recurrente el escrito” (p. 14), este proceso es inherente a los dos anteriores, es decir, desde el momento que comencé a escribir me implicó releer en varias ocasiones el borrador para identificar si se mantenía el sentido del texto, me sirvió para buscar errores y corregirlos, además de valorar si era comunicable, lo que algunas veces implicó agregar o eliminar ideas.

Reconozco que la labor de mi asesora en este momento de revisión fue crucial, su función como “vigilante epistemológico” contribuía a no perder de vista el objetivo tanto de la escritura como al momento de develar los sentidos y significados de los informantes, además colaboraba para contener mi subjetividad, pues en algunas ocasiones al sentirme identificada con ciertos sucesos, escribía comentarios personales o emitía juicios valorativos que en ese momento no los veía (hasta el espacio de tutoría que, al leer dicho escrito sobresalían esas situaciones).

Los espacios de tutoría fueron enriquecedores para este momento de escritura, pues “esta experimentación requiere de retroalimentación y alimentación ajena (Woods, 1993, p. 185), mismas que obtenía al interactuar con la tutora y con las compañeras tutoradas, las cuales generaban aportes hacia mi trabajo que me permitían detectar tanto fortalezas como debilidades, además de ser un espacio de

intercambio gratificante que contribuyó tanto para pensarme como pensar la propia profesión.

Transitar por este mundo de la escritura me hizo reflexionar que fue un proceso doloroso que implicaba sentarme por horas para organizar mi pensamiento y poder representarlo, había momentos de bastante lucidez, pero también existían días de bloqueos que por más que intentaba escribir no lograba avanzar mucho, este suceso me hacía pensar y poner en práctica lo que enfatizaba Woods (1993) en el que menciona que al atravesar por situaciones de esa naturaleza era necesario distanciarse para mirar con otros ojos tanto la escritura ya representada como esas ideas que habían quedado pendientes para retomarlas en otro momento.

Escribir es una etapa de sufrimiento, pues no es una tarea nada sencilla, por el contrario, requiere organizar el pensamiento y desarrollar una visión propia del mundo, caso que me traslada a uno de los aportes de Woods (1993) quien hace mención del “umbral del sufrimiento”, el cual plantea que dicho sufrimiento “es compañía indispensable del proceso” (p.184), aludiendo “nadie puede ser realmente un artista sin sufrimientos” porque es precisamente en ese momento donde se experimenta angustia, incertidumbre, intranquilidad y preocupación sobre el proceso de escritura y que no lo reconocemos hasta que lo vivimos.

Me queda claro que al escribir exponemos lo que somos, nuestros pensamientos, referentes, cultura, tantos elementos que sobresalen y que no, nos damos cuenta hasta finalizar con la escritura. En este momento de mi vida reconozco que escribir implicó desaprender para aprender, fue un proceso totalmente desafiante y reestructurador que me ha dejado un impacto en mi persona, indudablemente escribir duele, pero contribuye para crecer en toda la extensión de la palabra.

CAPÍTULO I. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL COMO REGULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE: LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS DE PLANEACIÓN, INTERACCIÓN Y EVALUACIÓN

Este capítulo describe el contexto institucional de esta escuela primaria en la que se desarrolló la investigación, donde se recuperan algunos elementos que la conforman para comprender no sólo su organización y funcionamiento, sino el impacto que tienen en el desarrollo de la práctica docente de la maestra Rosi, que como se verá más adelante dicho contexto institucional influye para potenciar sus competencias pedagógicas que se ven reflejadas en su hacer cotidiano, dado que al conocer las condiciones y normas instituidas de la escuela le permiten pensar su actuación frente a la docencia.

De igual manera, se retoma la gestión directiva, debido a que el director es el responsable de dirigir la institución y coordinar el trabajo pedagógico entre los miembros de la comunidad escolar que la conforman, para asegurar que el proceso educativo se desarrolle apropiadamente, donde su rol y estilo de dirección le permiten llevar a cabo la gestión y organización escolar dando prioridad a la planeación, interacción y evaluación, mismas que van orientando los objetivos educacionales y repercuten en el desarrollo de la práctica docente de la profesora Rosi.

En esta lógica, la forma de coordinar el trabajo en la institución escolar es con base en la planeación escolar, la cual es esencial para la organización de las diversas actividades que se promueven dentro de ella, y a su vez es un referente para contemplar el entorno que rodea el espacio institucional que, al considerarlo difícil ha influido en la apropiación de los acuerdos de convivencia, los cuales han permitido regular y orientar las prácticas sociales sanas entre los miembros que conforman el espacio educativo y desarrollar la práctica docente de la maestra Rosi en un ambiente más adecuado.

1.1 La escuela está ubicada en un contexto difícil

La escuela primaria “Octavio Paz” se abrió en el año 2018 en uno de los fraccionamientos de Mineral de la Reforma, es un centro escolar de organización completa conformado por el director Jaime quien está a cargo de la institución, el personal administrativo: María y Pablo, nueve docentes que imparten clases en los diferentes grados y la profesora de Educación Física que atiende todos los grupos.

En primaria baja, se ubican seis maestras que atienden de primero a tercero, predominando dos grupos A y B por cada grado escolar. En primaria alta, se localizan los grados de cuarto, quinto y sexto, los cuales son grupos únicos y son atendidos por tres profesoras (entre ellas se encuentra la maestra Rosi, quien me apoyó para llevar a cabo el trabajo de investigación), cada grupo tiene un promedio de 30 a 35 alumnos, conformando una matrícula total de aproximadamente 290 estudiantes.

Este recinto educativo concentra a estudiantes provenientes de distintos lugares: del estado, del país e incluso de otros países, dato proporcionado por el personal administrativo, en el que refiere al respecto:

Aquí en la zona la mayoría de las familias provienen de otros lugares, entre ellos: la Ciudad y el Estado de México, pero también nos han llegado niños de Oaxaca, Guerrero y Chiapas, además de otros países como Honduras y Nigeria, entonces estos papás cuestionan todo, desde la forma de trabajo, como califican e incluso hasta las vendimias, nada más para que te des una idea. (R.E.1, 2022, p. 12)

Este sector de la población en el que se encuentra ubicada esta escuela de reciente creación, se deriva del fenómeno de migración interna y externa, suceso con el que nos encontramos, aparte de las consecuencias que ello implica. Un cambio de lugar de residencia generado por distintas circunstancias, que lleva a las familias a establecerse y al mismo tiempo adaptarse a su nueva forma de vida.

Cabe mencionar que esta unidad habitacional ofreció viviendas de interés social a precios accesibles, aparte de contar con todos los servicios públicos (agua potable,

luz eléctrica, recolección de desechos sólidos, transporte público, espacios recreativos, entre otros) para ser habitadas inmediatamente. Además, de brindar servicios educativos con el fin de atender las demandas de esa población. Este conjunto de características contribuyó para que varias familias se asentaran en el lugar, conformando esta colectividad social diversa.

Para algunas familias, el traslado implicó darle continuidad a su vida social, impactando directamente a los niños. Así que, esta misma situación les ha demandado atender sus propias necesidades y que, en atención y respuesta a ellas se incorporaron nuevamente a las distintas instituciones, entre ellas el espacio educativo en el que se puede apreciar la diversidad cultural predominante en dicha zona. En este sentido, existe una preponderancia amplia de opiniones, cosmovisiones y formas de vida que se manifiestan en este lugar.

Como bien lo señala Coronel Berrios (2013) “en los lugares de destino las escuelas deben enfrentar a grupos altamente heterogéneos” (p. 64), lo cual tiene relación con lo que experimenta esta institución educativa en el que la comunidad escolar está integrada por un grupo social diverso, específicamente de alumnos y padres de familia que poseen una variedad de características personales, familiares, sociales y culturales que requieren una atención educativa acorde a sus necesidades, aspecto en el que radica la complejidad de atención por la visión del mundo que posee cada familia.

Esta complejidad de la que se hace mención no sólo la experimenta este espacio educativo, sino que está presente en toda la zona escolar, debido a que comparten características similares en cuanto al establecimiento de fraccionamientos recientes y a la apertura de escuelas de nueva creación que concentran familias provenientes de distintos lugares, lo que origina que existan mayores diferencias dentro del ámbito educativo, aspecto que el director de la institución señala:

Entre más grande la escuela, se suscitan más situaciones, más problemas, es más complicado; no sé si estés enterada, pero en otra escuela de la zona escolar, en estos instantes los padres de familia

están en las instalaciones pidiendo la destitución de la directora, salió hasta en las noticias. (R.O. 5, 2022, p. 5)

Hecho que tenía en alerta a los demás espacios educativos que conforman la zona escolar (entre ellos esta escuela primaria) que como se mencionó previamente comparten características de ser escuelas de nueva creación en fraccionamientos que se encuentran en la periferia de la ciudad y que son habitados en una gran mayoría por personas que han llegado de otros estados de la República Mexicana. Dicha heterogeneidad ha originado enfrentamientos de padres con profesores. Disparidad que se traduce en una relación tensa por la pugna entre los actores educativos: profesores y padres de familia, lo que lleva al director a manifestar:

DJ: — Es un poco alarmante que haya sucesos así porque uno viene dispuesto a trabajar, buscamos la cooperación entre escuela y familia y encontrarse con este tipo de acontecimientos es inquietante.

E: — ¿Y a qué cree que se deba?

D: — Es el contexto, los papás al venir de otros lugares piensan que es igual y al encontrarse con sucesos diferentes empiezan los conflictos, por ejemplo: en este fraccionamiento viven familias que provienen de la Ciudad o el Estado de México. (R.O. 5, 2022, p. 6)

Este proceso migratorio trajo consigo que los padres de familia que conforman el espacio escolar presenten costumbres específicas en cuanto a los programas de apoyo educativos, pues en algunos lugares, entre ellos: la Ciudad y el Estado de México les proporcionaban distintas ayudas, como: vales para adquirir de forma gratuita el uniforme escolar, apoyos económicos relacionados con la adquisición de útiles escolares, además de quedar exentos de las cuotas voluntarias. Situación que no se maneja de la misma manera en esta primaria; aun, cuando existe apoyo con los útiles escolares, ya que requieren de las cuotas voluntarias promovidas por el Comité de Padres de Familia para cubrir las necesidades que les demanda el funcionamiento de la propia institución.

Recordemos que al ser una escuela de nueva creación carece de varios elementos, por lo tanto, el propio plantel en coordinación con el Comité de Padres de Familia

busca estrategias que les permitan atender en la inmediatez dichos requerimientos. Por otro lado, el director resalta el trabajo conjunto entre escuela y padres de familia porque ambos complementan el trabajo educativo y al mismo tiempo comparten el mismo interés común, aspecto que Soto e Hinojoso (2004) resaltan:

Es importante recordar que los padres de familia han sido y serán siempre un elemento importante en el desarrollo de los estudiantes, y que, si se involucran en los procesos educativos de sus hijos, se enriquecerá la actuación tanto del docente como de la institución en la respuesta a la atención de la diversidad en los centros educativos. (p. 200)

Se puede visualizar como el trabajo entre escuela y familia es necesario para enriquecer el propio acto educativo, aspecto que tiene presente el director y que busca un trabajo conjunto. Sin embargo, por la comunidad diversa que albergan dichas escuelas imposibilita este acercamiento entre profesorado y padres de familia. El director reconoce que la colaboración entre escuela y familia es de gran importancia porque ambas instituciones comparten un fin común. Por un lado, la familia coloca sus expectativas en la escuela para la formación académica de sus hijos, mientras que la escuela requiere de la participación de la familia para su conformación y, por ende, para llevar a cabo su misión educativa.

Es importante señalar, cada espacio escolar es diferente porque influyen distintos factores contextuales que intervienen en la situación educativa; esta zona en especial se caracteriza por ser una comunidad derivada de los asentamientos migratorios y que, al ocupar los espacios habitacionales, ya sea por adquisición propia o por renta requiere de distintos servicios, como lo es el educativo y que al cubrir dichas necesidades surgen discrepancias por la diversidad predominante en ella.

Ante la presencia de la diversidad social en la institución, el director enfatiza en el diálogo y la comunicación entre la escuela y padres de familia para erradicar conflictos antes de incorporarse en ella:

Cuando vienen a buscar un lugar a la institución sin haberse preinscrito, antes de aceptarlos les comentamos todas esas cuestiones para que no haya problemas (R.O. 5, 2022, p. 8).

En este caso, el director les explica a los padres de familia previo a su ingreso al recinto escolar sobre las formas de organización y funcionamiento del mismo, en el que les ofrece información acerca del pago de la cuota escolar y el fin de la misma; la adquisición del uniforme que es de manera particular, así como el porte del mismo; les da a conocer el horario escolar y enfatiza en la importancia de llegar puntual por sus hijos, además de acentuar la participación constante en las diversas actividades que promueve la institución, con el propósito de estar en la misma sintonía para un trabajo conjunto.

Esta estrategia que usa el director de informar a los padres de las condiciones de funcionamiento es una forma de brindarles a los padres de familia un panorama general del contexto institucional y que tengan un mayor conocimiento del trabajo que se realiza en ésta, además busca una mayor cercanía entre los distintos actores educativos para el logro de los objetivos planteados. Aspecto que, si no se maneja de esta forma, el vínculo con los padres en ocasiones resulta ser difícil, originando situaciones desagradables en el ámbito escolar (cómo sucedió con la escuela circunvecina), lo que lleva al director a expresar:

Si no logran controlar las problemáticas o situaciones de esa escuela (en la que piden la destitución de la directora), se difunde la situación causando que también se origine en las demás (hace referencia a las otras escuelas) porque como son fraccionamientos cercanos y entre esos fraccionamientos tienen conocidos o familiares que los mantienen al tanto, al existir esa comunicación se empiezan a propagar ideas, como: “ve nosotros en la otra escuela si pudimos”, “inténtenle, no se dejen, entre otras cuestiones” (...) sabemos que el contexto es un tanto difícil, hay que saber manejar estas situaciones y

ser muy cuidadosos en todo lo que hacemos y decimos. (R.O. 5, 2022, p. 10)

El director alude al contexto que rodea a la institución, una realidad particular en la que se puede observar la comunicación existente entre los habitantes de fraccionamientos aledaños y que influye de manera negativa en el proceso educativo. Este mismo relato deja entrever la forma de actuación de los padres de familia que buscan establecer un contacto con la escuela reorientado a lo negativo. También sobresale el estilo del liderazgo del director que va constituyendo de acuerdo a estas experiencias y que al enfrentarse a diversas situaciones va adquiriendo aprendizajes que le permiten manejar de la mejor manera este tipo de sucesos.

Al mismo tiempo, se vislumbra esa congruencia entre su pensar con su hacer y decir, ya que pone de manifiesto una actuación responsable y a la vez consciente que requiere de esa unión de saberes entre el “ser” y el “hacer” para enfrentar situaciones problemáticas a partir de las propias acciones e interacciones: “el sujeto es competente si es capaz de interactuar con otros y de actuar sobre las cosas o sobre uno mismo” (Yuren, 2005, p. 25). Prevalece esa búsqueda de la relación con el otro conducida de una manera respetuosa y cuidadosa por la conflictividad que se vive en el entorno. Suceso que también describe el personal administrativo:

No sé si viste estaba con dos madres de familia que vienen a acusar a la maestra de primero que, porque la niña ya no quiere venir a la escuela y que ella estaba muy entusiasmada, pero en ese rato andaba corriendo la niña, y que le digo a la señora — ¿no es su hija? Y me dice — sí, es mi hija, y ya no supo que decir, ni modo que la maestra no le llame la atención; no aquí son bien canijillos, por todo nos quieren venir amedrentar. (R.E.1, 2022, p. 9)

Dentro de este orden de ideas, el director al no estar presente en la institución por cuestiones de gestión escolar (al ser una escuela que tiene poco de haberse creado continúa constituyéndose) dejando al frente a Mari quien representa al director y que al asumir la encomienda recibe a los padres de familia, los atiende y los escucha

ante la demanda que llevan consigo. En la conversación que tiene Mari con los padres de la alumna les hace la observación de la niña, ya que la dirección se encuentra frente al salón de la estudiante y les permite observar la conducta de ella, la cual es muy diferente a como la han expresado inicialmente los papás.

Mari resalta la importancia del papel que juega la autoridad que en este caso es la maestra dentro del salón de clases, acentúa que hay múltiples razones por las que la docente puede llamar la atención, ya que la responsabilidad que tiene a su cargo es complicada por lo que una de sus funciones es regular la conducta en el aula, puesto que el rol del profesor consiste en ser “mantenedor de la disciplina, que se adhiere a las reglas y administra sanciones” (Hargreaves, 1986, p. 136) clave para el orden de la clase y para mantener las interacciones en el aula escolar.

Se habla de esa confrontación que llega a existir entre escuela y familia para la aclaración de sucesos que, como vimos en lo narrado el padre de familia se presentó con una inconformidad, misma que se transformó al visualizar el comportamiento de su hija, existiendo desajustes en la dimensión social-cultural de los alumnos, aunado al origen donde provienen las familias, capitales que influyen en el proceso de institucionalización por crear nuevas pautas institucionales para lograr un equilibrio ecológico común, que respondan a los intereses y necesidades de las culturas subalternas que la integran, entendiendo esta dinámica pluricultural que se convierte en un elemento trascendental para reactivar una cultura ajena, que consideran impuesta.

Hoy en día el entorno familiar se ha modificado radicalmente debido a la propia demanda social y económica que recae en el espacio educativo:

Los cambios en la familia y en las pautas de socialización de las nuevas generaciones se han estado traduciendo en permanentes desafíos y desajustes para una escuela que recibe niños y jóvenes cada vez más diferenciados en sus formas de actuar y de pensar; con diferentes grados de apoyo y seguimiento de parte de sus padres y que, finalmente, cuentan con un capital cultural muy diferenciado a los efectos de desarrollar las

competencias que la escuela propone formar. (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-IIPE, 2000, p. 12)

Con el paso de los años la dinámica familiar se ha movilizadado, actualmente hay una mayor participación de ambos padres en el ámbito laboral, lo que les ha demandado tener una mayor preparación académica que se ve reflejada en el plano educativo. De ello comenta el personal administrativo:

Y es que aparte cada vez hay papás con más preparación, entonces ellos son los que más cuestionan y aconsejan a los demás, los tiempos de ahora son distintos, entre más preparados están los padres más es la exigencia que se demanda Miss. (R.E.1, 2022, p. 12)

Esta preparación de los padres da cuenta de la exigencia que requieren en el nivel de atención que ofrece la escuela, buscan que la planta de profesores que integran la institución esté mejor preparada profesionalmente para atender las necesidades de sus hijos; solicitan un mayor compromiso, que haya mayor tacto hacia los alumnos en la vida escolar y que cumplan con los requerimientos académicos. Estas ideas se vitalizan entre los mismos padres por el intercambio dialógico que surge de la relación continua que se da en el entorno escolar, lo que conlleva a una pretensión cada vez más amplia del servicio educativo que se oferta.

Esto da cuenta de la inserción de algunos padres al espacio escolar con una mayor preparación que les exige y demanda cierta organización de todo lo que involucra el acto educativo. Como lo señala Sacristán (1998):

Los padres más cultos serán más sensibles a esa necesidad de colaborar con la escuela y también pueden ser más críticos con ella (...) la escuela necesita de la familia no sólo para implicarla en su modelo educativo, sino también para enriquecer a este sumando estímulos. (p. 282)

A partir de la idea del autor y al vincularlo con lo que sucede en esta escuela se visualiza que la formación de los padres los lleva a ser más críticos con el trabajo educativo, su influencia es mayor y buscan que resida en el aprovechamiento académico. En el presente, el proceso educativo requiere de la responsabilidad

compartida entre escuela y comunidad, es decir, entre profesores y padres de familia que trabajen contiguamente en pro del aprendizaje y para el logro de los objetivos educativos. Esto implica promover un diálogo asertivo y una conexión positiva en el que ambas partes estén dispuestas a colaborar.

Conocer este fragmento de la realidad que hoy se ha estudiado permite dar cuenta que el contexto social es complejo por el proceso de inmigración que se vive, dentro de dicho contexto impera una diversidad muy amplia hablando social y culturalmente que se ve reflejada en la pluralidad de opiniones, de ello se derivan cuestiones que impactan en el contexto institucional y por ende en la tarea educativa.

Una de las cuestiones que sobresalen es la relación conflictiva generada por los padres de familia hacia la escuela, derivada de esta pluralidad existente y que, al impactar en dicho espacio escolar los miembros educativos han canalizado estas cuestiones a través de la comunicación asertiva como medio de solución ante esas diferencias. Estrategia derivada de la elaboración del diagnóstico institucional donde el director junto con el colectivo docente ha contemplado aspectos del contexto donde se desenvuelven los alumnos (familiar, sociocultural, escolar, etc.) para dirigir la práctica docente y optimizar el proceso educativo.

La relación entre escuela y familia hoy resulta ser un desafío. No obstante, esta institución educativa le apuesta al diálogo como premisa clave para el buen funcionamiento de ésta, aún en un contexto demandante, siendo a su vez de gran relevancia la función y gestión directiva que como veremos en los próximos renglones el director se ha apropiado de un estilo de gestión que le ha permitido dirigir a la institución al delegar funciones en el personal que labora en la misma.

1.2 “El director es un buen guía”

El profesor Jaime está al frente de esta escuela primaria, es la máxima autoridad y representante legal de ésta, su rol se basa en guiar a dicha institución a través de una dirección que contempla distintos procesos y que requieren de la participación de los demás integrantes educativos para contribuir en el logro de las metas que se

van proponiendo como escuela. De ahí la importancia de la planeación, interacción y evaluación que va promoviendo para el funcionamiento de la misma.

Inicialmente, al conversar con el director retoma el tema de la plantilla docente un aspecto de gran relevancia que nos permite entender parte de la organización escolar:

El colectivo docente está integrado por maestras mujeres, entonces no es por menospreciar al género masculino, pero las mujeres son más comprometidas y las docentes que integran la escuela como son jóvenes traen ideas creativas aparte de que son muy responsables, bueno no olvidando que se entienden más rápido. (R.O. 5, 2022, p. 3)

El colectivo docente al estar conformado en su totalidad por el género femenino le permite al director Jaime liderar de la mejor manera la institución, aludiendo al compromiso y responsabilidad de las profesoras y que, al coincidir en la edad, existe una mayor organización que se pone de manifiesto cuando realizan diversas actividades educativas. Retomando a Apple (1989) menciona “la mayoría del personal docente está constituido por mujeres, tanto en las escuelas primarias como en las elementales, y a pesar de esa proporción, son mucho más los hombres que ocupan la dirección o cargos de jerarquía” (p. 41).

Al vincular este fragmento con el dato empírico se puede observar cómo la dirección de esta escuela primaria está a cargo del sexo masculino, mientras que el profesorado es en su totalidad femenino. Cabe mencionar que esta jerarquía se suscitó a partir de la movilidad del personal, lo cual les ha permitido trabajar de manera conjunta y mantener una relación profesional sana. Es notable la presencia femenina en la docencia, recordemos que en el sistema educativo un gran porcentaje lo cubren profesionales mujeres, ya que la enseñanza es considerada un trabajo asociado con el género, específicamente con la capacidad innata de ser educadoras y a su vez por esa cualificación de dedicación, pasión y entrega. Argumento que también lo sostiene Mari:

“Mis maestras” que llegaron son muy tranquilas, cada una realiza lo que le toca y nadie se mete con nadie, los CTE’S (haciendo alusión a los Consejos Técnicos Escolares) son tranquilos, amenos (emotivos), hasta bromean y eso que todavía no se conocen bien (R.E. 1, 2022, p. 7).

La señorita administrativa hace alusión al profesorado femenino, en el que destaca esa disposición para realizar su labor, subrayando que existe un clima sano dentro del trabajo educativo, en el que cada una desempeña sus funciones sin mayor problema, tiene que ver que durante este ciclo escolar la movilidad del personal docente se hizo presente por cuestiones diversas, entre ellas: el bienestar personal y familiar, mayor cercanía a su domicilio, reducir sus gastos o por otros intereses, configurándose una plantilla docente femenina.

La administrativa al llevar más tiempo en la institución (tres años) relata acerca de las profesoras que se incorporaron durante este ciclo escolar manifestando que son tranquilas al momento de efectuar su trabajo o al dirigirse hacia sus compañeras, en el que prevalece el valor del respeto entre cada docente, por eso manifiesta que nadie se mete con nadie; además, existe un clima organizacional positivo que les permite entenderse y apoyarse como institución.

Asimismo, alude a los Consejos Técnicos Escolares en los que prevalece un clima ameno, sobresale el compañerismo, así como el diálogo, aparte emplean algunos espacios para activarse y reír un poco, suceso que le resulta extraño porque no se conocen ni existe esa familiaridad. Sin embargo, es preciso mencionar que el director es un actor fundamental para que se propicie esa cercanía entre compañeros, ya que la funcionalidad del espacio educativo debe promoverse desde el personal que lo integra.

Dentro de sus funciones el director ha buscado hacer crecer la escuela que tiene a su cargo (ya que tiene poco de haberse creado) y la gestión escolar es de suma importancia para alcanzar las metas propuestas. Recordemos que la gestión “es el conjunto de acciones, relacionados entre sí, que emprende el equipo directivo de una institución educativa para promover y posibilitar la consecución de la

intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa” (Malvina Borja y Yahari 2021, p. 14).

De esta forma, gestionar implica implementar un proyecto de escuela con acciones que incidan en la administración como en el funcionamiento de la misma para la mejora del proceso educativo que ofrecen; un ejemplo claro es la gestión administrativa que tiene que ver con la infraestructura:

Los días pasados nos sucedió que no teníamos ni una gota de agua, imagínate tuvimos que andar corriendo porque con esto del Covid no nos iban a permitir abrir la escuela y a eso súmalo que los papás no otorgaron su cuota, ¿de dónde íbamos a sacar dinero?, la verdad que aquí el director siempre ha buscado la manera de gestionar varias cosas, en el caso de los tinacos tuvimos que ir a ver al presidente del municipio y con el fondo que se tenía de los años pasados pusimos una parte y la otra la presidencia, sólo así nos hicimos de ellos y ahorita nos han servido como no tienes una idea. (R.E.1, 2022, p. 3)

Ante la contingencia sanitaria que se vivió en el 2020, las escuelas de todo el país e incluso de otros países permanecieron cerradas por más de un año, por lo que, el regreso presencial demandó adoptar medidas de bioseguridad, entre ellas: que las escuelas contaran con agua potable para el lavado de manos como medida indispensable para disminuir los contagios. Situación que propició que el director se movilizara para solucionar el problema de escasez del agua, ya que la escuela se ubica en una zona que presenta irregularidades en el suministro del vital líquido y los tinacos con los que contaba dicha institución resultaban insuficientes para atender a toda la matrícula escolar.

Situación que llevó al director a gestionar el recurso de tinacos con el ayuntamiento del municipio, apoyándose a su vez del fondo económico de ciclos pasados que administraba el comité de padres de familia, puesto que en ese periodo de emergencia sanitaria las cuotas voluntarias fueron suspendidas, así que no contaban con suficiente economía. Derivada de esta gestión una parte del dinero la otorgó la institución y la otra el ayuntamiento; alternativa que sirvió para la

adquisición de los tinacos que permiten el almacenamiento del agua para atender las necesidades fisiológicas y de higiene principalmente de los educandos.

Se reconoce que la gestión escolar es fundamental en toda institución, ya que permite detectar, planear y coordinar una serie de acciones para combatir situaciones problemáticas que aquejan al espacio educativo. Hablando específicamente de la gestión escolar directiva que tiene que ver con su misión del director “de dirigir eficientemente la institución a su cargo (...) a fin de alcanzar las metas y objetivos de la educación” (Malvina Borja y yahari, 2021, p. 14).

El papel que ha asumido el director en esta primaria ha sido sustancial, puesto que está en constante búsqueda de generar las condiciones que permitan atender y cumplir con los propósitos educacionales. El rol del directivo da cuenta que no sólo es la autoridad de la institución educativa, sino que además de dirigirla y administrarla, focaliza aquellas situaciones que requieren de su participación tanto interna como externa para buscar los medios que le permitan encontrar diversas alternativas.

Mari (la administrativa) menciona que no sólo se ha atendido esta tarea, también han existido otras más, como el ejemplo siguiente que da cuenta nuevamente de la infraestructura:

Al llegar a las instalaciones de la escuela, la reja estaba abierta ya que había dos trabajadores bajando material de construcción (cemento, varilla, bloques de fierro), así que los saludé y me incorporé. Al ir caminado por el pasillo central que conecta de la entrada a la explanada, pude ver que estaban trabajando algunas personas en la construcción del techado. (R.O. 7, 2022, p. 1)

Este fragmento refleja de nueva cuenta la gestión del director, ya que al ser una escuela que se abrió hace cuatro años, ha buscado la manera de seguir edificándola, como es el caso de la techumbre un recurso primordial para dicha escuela porque es una zona que se caracteriza por ser muy árida y seca lo que

implica que la temperatura sea extrema en cada estación del año, repercutiendo en las distintas actividades que desarrollan las profesoras con sus alumnos.

Las propias actividades educativas le exigen a la institución mejores instalaciones y no basta con los salones de clase, sino que también se requiere de espacios externos porque en éstos se realizan ceremonias, actividades de educación física y artística, además que es un espacio en donde los alumnos salen a degustar de sus alimentos y disfrutar de su recreo, por lo que es necesario que cuenten con la protección conveniente para resguardarse de las condiciones climatológicas (el sol, la lluvia, etc.) que intervienen en el bienestar del estudiantado.

Se reconoce la participación de toda la comunidad educativa que de manera comprometida y colaborativa contribuyen a mejorar el funcionamiento de la escuela, “se hace preciso el trabajo conjunto entre el equipo directivo y los miembros de la comunidad educativa, pues esto permite analizar, reflexionar y tomar decisiones relativas a las necesidades de la institución” (Malvina Borja y Yahari, 2021, p. 20).

El director es quien está a cargo del recinto educativo, pero necesita del apoyo y colaboración de los demás miembros, entre ellos el comité de padres de familia, las madres y padres, las profesoras e incluso el personal de supervisión, que de manera consensuada trabajan en la construcción de mecanismos de acción colectiva para mejorar y fortalecer el servicio educativo que ofrecen (la planeación escolar), pues si bien el proyecto de la techumbre no sólo implicó la participación directa del profesor Jaime, sino de los demás miembros que conforman la escuela.

Al platicar con la maestra Rosi acerca del rol que desempeña el director nos comparte lo siguiente:

E: — ¿Y cómo ves el rol del director?

MR: — Yo considero que es bueno porque algo que ha hecho desde que nosotras llegamos fue integrarnos, es muy serio, pero nos muestra su apoyo, obviamente las actividades de gestión no le permiten estar al cien en la escuela porque es andarle de aquí para allá, pero lo que yo he visto en el tiempo que he estado aquí, ¡mmm!

es una persona muy humanitaria, te entiende, nos toma en cuenta. Algo que puedo ver en cada una de las reuniones es que nos cede la palabra para externar nuestras opiniones, nos escucha, toma notas de las ideas para aterrizarlas en el tema, pienso que el que nos incluya y se conduzca con respeto promueve un buen ambiente entre los distintos compañeros que laboramos aquí. (R.E.8, 2022, pp.6-8)

Este testimonio da cuenta del liderazgo del director, se manifiestan sus cualidades, sus conocimientos, sus aprendizajes, su experiencia, sus valores e incluso la capacidad que tiene para ejercer la encomienda de la parte directiva, aspectos que dan cuenta de un liderazgo horizontal, flexible y planificador, el cual se ve reflejado cuando la maestra habla de integración haciendo alusión a esa incorporación de las maestras (incluyéndose ella) en el ciclo escolar actual y que el director promueve dicha integración para que pueda darse esa cercanía entre los compañeros de trabajo, mejorar el ambiente social y consolidarse el trabajo en la institución para la consecución de los objetivos.

Resalta nuevamente la parte de la gestión directiva que le impide al profesor Jaime estar presente en todo el horario escolar en las instalaciones de la escuela por los trámites y procesos que tiene que realizar para su efectivo funcionamiento. También deja entrever el estilo directivo del que se ha apropiado, el cual la profesora lo vincula con la parte humanitaria, en el que les muestra su apoyo, las escucha, les cede la palabra y las toma en cuenta, además de que su forma de dirigir es a base de respeto e inclusión para generar un ambiente sano y propicio entre ellos.

Este director tiene claridad en el rol que desempeña, pues no sólo es un representante de escuela o el que está frente de la institución, sino que al ser la autoridad inmediata y responsable busca la estabilidad de los demás que la conforman para generar ese compromiso compartido. Perrenoud (2004) menciona “un director de institución que aprovecha las ocasiones para crear una dinámica colectiva (...) funciona como un líder cooperativo (...) un mediador, una garantía de la ley y la equidad” (p.78).

Partiendo de esta idea que nos maneja el autor y al vincularla con el rol del director, nos damos cuenta que este profesional en efecto utiliza los medios que tiene a su alcance para generar esta dinámica colectiva en el que todos son incluidos y tomados en cuenta para generar y reforzar esos lazos de confianza, de compromiso y de responsabilidad para el correcto funcionamiento del espacio educativo y que se ve reflejado en el servicio que ofrecen.

Siguiendo la misma línea de conversación con la maestra Rosi, argumenta que el ambiente escolar depende de la forma de dirigir del director:

Yo creo que la base de todo ambiente escolar radica también desde la forma en como conduce el director porque es quien toma la batuta para el funcionamiento de toda la escuela (...) el profesor siempre nos anima a realizar las actividades, pienso que es un buen guía, tiene que ver la experiencia y el conocimiento del contexto, pues el que estuviera aquí desde que se abrió la escuela le ha permitido conocer el entorno, los padres de familia e incluso situaciones que nosotras apenas vamos conociendo. (R.E.8, 2022, p.6)

La profesora habla del ambiente escolar, el cual se lo atribuye directamente al director puesto que lo relaciona con la forma de asumir su rol para que exista un orden y estructura en el recinto educativo. Asimismo, describe como este director se involucra en el trabajo docente y que al poseer un estilo colaborativo y flexible las motiva para que realicen las actividades con entusiasmo, menciona que es un buen guía porque las orienta, les brinda un acompañamiento e incluso las apoya, lo cual da cuenta de este contexto institucional favorable, donde las condiciones y acciones que promueve a nivel escuela sirven como regulador de la práctica docente de todas las profesoras (incluyendo a la maestra Rosi).

La profesora relaciona la función directiva con la experiencia que tiene el profesor, hablando de los años de servicio que lleva en este espacio escolar, además de estar frente a la escuela desde que se creó, por lo que ella considera que tiene mayor conocimiento sobre el contexto, la relación con los padres de familia, las

necesidades, entre otras, que forman parte del diagnóstico escolar y que al tenerlo presente le permite guiar a la plantilla docente para que exista ese funcionamiento adecuado del recinto escolar.

A este respecto, recupero a Malvina Borja y Yahari (2021) quien señala que el director “es quien ejerce la autoridad, asegura el crecimiento y el desarrollo de los integrantes de la institución. Tiene la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de las acciones y tareas de cada miembro del grupo para permitir su efectividad” (p.13). De este modo, el profesor Jaime ha tomado con responsabilidad su papel, reconoce su autoridad ejerciéndola con compromiso, pero además su accionar no sólo se queda en el mandato que puede hacer, sino que busca hacerlos conscientes del papel que juegan dentro del proceso educativo para que exista ese crecimiento profesional y se vea reflejado en el servicio que ofrecen como institución.

Este estilo de liderazgo del que se ha apropiado lo ha llevado a cumplir su encomienda de gestión no sólo en la parte directiva y administrativa, sino también en la parte pedagógica, centrándose en el currículum formal, en el que se inmiscuye para formar parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, así lo expresa la profesora Rosi:

El hecho de que el director nos revise las planeaciones creo que también nos sirve para no dejarlas desapercibidas, nos lleva a ponerle mayor empeño e incluso a mejorarlas porque sus anotaciones van encaminadas a mejorar, cuestiona algunas actividades, te anota algunas sugerencias, te escribe frases motivadoras, hay de todo un poco, y de todo y de todos se aprende porque también el compartir con el compañero de al lado nos permite enriquecer nuestra práctica. (R.E.9, 2022, p. 18)

La función del director también se ha centrado directamente en la práctica docente, donde las competencias de planeación, interacción y evaluación se hacen presentes, pues dentro de su organización directiva busca estar al pendiente de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje lo que lo lleva a planificar su día a día para conocer lo que están realizando las profesoras dentro del aula de clases. También, se observa la interacción, la cual le permite acercarse al personal, orientarlo, motivarlo e incluso proponerle diversas actividades, como es el caso de la planeación didáctica que no se queda como mero trámite administrativo, sino que busca que realmente sea una herramienta para concretar la práctica docente.

Esta misma interacción de la que se hace referencia se vislumbra entre compañeras de trabajo, donde comparten sus saberes permitiéndoles enriquecer su experiencia. De igual forma, se habla de evaluación, misma que cobra relevancia desde la función directiva que hace valoraciones del trabajo docente con el fin de proponer mejoras, lo que a su vez contribuye para que las propias docentes, entre ellas la profesora Rosi evalúe su propio trabajo para mejorarlo, es decir, reflexionar su práctica docente.

Esta colaboración que se visualiza entre el director y la planta docente y entre profesoras contribuye para compartir, orientarse y establecer prioridades, lo cual resulta benéfico porque enriquecen su propia práctica docente, a través de la interacción y se fortalecen como escuela, colaboración que tiene que ver desde la proyección del líder organizativo, puesto que “el director debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación del entusiasmo y adhesión” (Ball, 1989, p. 20).

Previamente observamos como el director forma parte de la concreción del currículum formal en el que la solidaridad y cooperación se hacen presentes al momento de ponerse en el lugar del profesor, ofreciéndole algunas orientaciones relacionadas con su enseñanza; se habla de entusiasmo porque los motiva a desempeñar su tarea con una actitud positiva y la adhesión surge en el momento que los trata de integrar para que se sumen y formen parte de la escuela que tiene a su cargo.

Dentro de la propia gestión, el trabajo con padres de familia es de suma importancia, ya que son parte fundamental de la escuela y se requiere de su participación para

la continuidad del trabajo escolar, por lo que, el director manifiesta la importancia de promover actividades que también los inmiscuyan a ellos:

A lo largo de la semana se han destinado actividades para cada día (en conmemoración del aniversario de la escuela), hoy por ejemplo aparte de la carrera con padres de familia, se llevó a cabo el homenaje a la bandera, nos acompañaron algunas autoridades como la supervisora, la ATP y algunos directores de las otras escuelas que integran la zona, además de los padres de familia y los alumnos.

E: — ¿A usted le gusta promover este tipo de actividades?

D: — Sí, “a mí siempre me ha gustado promover este tipo de actividades porque se genera un vínculo entre escuela y comunidad, al menos así lo veo yo”. (R.O. 5, 2022, p. 4)

Como se puede advertir en el discurso del director da cuenta del aniversario de la institución, en el que realizan una serie de actividades: el homenaje a la bandera, la carrera atlética, la matro-gimnasia, entre otras, para conmemorar una fecha significativa para la escuela, invitando e involucrando a los padres de familia, así como también a las diversas autoridades educativas que conforman la zona escolar para que participen y formen parte de esta celebración.

Al preguntarle, sobre el impulso de las actividades educativas, el director manifiesta el gusto por promoverlas por el vínculo que se genera entre escuela y comunidad, puesto que hay una participación de los distintos miembros que favorece esa colaboración y a la vez se promueve una sana convivencia entre ellos; determinante para el desarrollo del trabajo escolar, “los centros educativos deben fomentar vínculos más fuertes para poder crear un clima de confianza y participación de los miembros de las familias en el contexto escolar” (Eva Malvina Borja y Yahari, 2021, pág. 19).

Retomando la cita anterior podemos observar como para el director la participación de la comunidad resulta favorable para el recinto educativo porque es una forma de afianzar los lazos principalmente con los padres de familia, situación que se ha

tornado compleja y que requiere de distintas estrategias para que los padres pongan su confianza en la escuela que han seleccionado para la educación de sus hijos.

En este apartado el director es un actor “activo y visible. Como sugiere el término, se pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y su personal” (Ball, 1989, p. 98), su estilo de liderazgo tiene que ver con la forma en cómo comprende e interpreta la autoridad de la dirección. Inicialmente, trabaja en la configuración del personal de su escuela que se caracteriza por el género femenino. Para él es de suma importancia que exista una buena relación entre él y los demás miembros educativos para poder desempeñar su función y por ende se vea reflejado en el servicio educativo que ofrecen.

El liderazgo del director lo ha posicionado en marcar el rumbo educativo, promueve el desarrollo de las competencias pedagógicas, moviliza el trabajo colaborativo, genera las condiciones para un buen clima institucional, además impulsa la gestión escolar desde distintos ámbitos, es decir, desde la gestión directiva, que tiene que ver con la forma de dirigir y llevar el control de la dirección; la gestión administrativa que se enfoca en las cuestiones de infraestructura, así como la gestión pedagógica que tiene que ver con la estructura curricular y desarrollo del trabajo en el aula que, en su conjunto permiten darle sostén y estructura a la escuela.

Se puede apreciar como la gestión escolar es primordial porque permite “prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio; anticiparse a los problemas promoviendo una respuesta proactiva” (Malvina Borja y Yahari, 2021, pp. 13-14). Esta misma gestión implica una planeación escolar que permite anticipar el futuro y enfrentar las problemáticas escolares, aspecto que se retomarán en el siguiente apartado que permite dar cuenta de esta estructuración y su efecto en el proceso educativo.

1.3 Aquí está muy planeado todo

La organización escolar es fundamental en el ámbito educativo porque comprende varios procesos que en su conjunto permiten darle cierta ordenación y estructuración para su manejo, el cual impacta en todo el acto educativo. Al asistir

al espacio escolar logré visualizar como cada uno de los miembros que la integran cumplen sus funciones cabalmente para su funcionamiento:

En los primeros días al realizar las observaciones pude detectar al acceder a ésta que Pablo quién funge como administrativo (contratado por padres de familia) limpiaba la explanada, pues había concluido el recreo escolar y predominaban algunas envolturas de diferentes productos. Y al carecer la escuela de personal de limpieza Pablo apoya en las actividades para mantener en buen estado las instalaciones en lo que solucionan dicha situación. (R.O. 2, 2022, p. 1)

En la cita anterior, se alude a uno de los miembros educativos que labora en la institución, el cual fue contratado por los padres de familia para apoyar en las actividades de la escuela por lo que sus honorarios corren a cuenta de ellos. Entre las funciones que realiza, encontramos las siguientes: apoya en los trámites administrativos, está a cargo de la reja, así como de la limpieza de las instalaciones de la escuela. Tarea asignada tanto por la escuela como por el comité de padres de familia en lo que solucionan la situación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), pues al ser una escuela que se creó hace poco, las necesidades son más visibles y el personal es insuficiente.

El que exista una organización previa y una comunicación entre los distintos actores que conforman la plantilla del personal, hace que el trabajo sea más eficaz y a la vez deja entrever como cada uno asume su encomienda. Mari, quién cumple con la función administrativa, comenta al respecto:

El día de hoy no viene el director, entonces me quedo a cargo; trato de estar en todo y más que hoy tenemos visita de la supervisora, la ATP, aparte vienen los representantes de todos los comités de la zona escolar, debo de estar atenta. (R.E.1, 2022, p. 2)

Mari exterioriza que, durante la ausencia del director, es quien se queda al frente de la escuela. Asimismo, habla de esa atención que debe ofrecer ante cualquier suceso que se pueda presentar en la reunión programada en la que participan distintos

actores educativos. En la afirmación “debo estar atenta” manifiesta un sentido de compromiso con la tarea asignada por el director ante su ausencia por motivos de gestión de recursos para su institución. De ahí que se evidencia una sincronización de las actividades de tal forma que el director delega la función al administrativo y ello alude a una organización en la que el estilo de liderazgo horizontal del director permite que la escuela funcione correctamente en su ausencia. Mari menciona al respecto:

Por eso hay que prepararse y me incluyo porque cuando no está el jefe yo salgo a la defensa e imagínate que salga con que yo no sé, ni modo me “arremango la falda y hay voy para afuera”, y lo que toque, “así son los gajes del oficio”. (R.E.1, 2022, p. 13)

La administrativa Mari asume la función delegada por el director (quien sale constantemente de las instalaciones a raíz de la gestión escolar para gestionar recursos para la mejora de la infraestructura), situación que le demanda a la administrativa estar al pendiente de lo que sucede en la escuela (desde trámites administrativos hasta situaciones que acontecen con las docentes, estudiantes y padres de familia). La colaboración de los distintos actores educativos es fundamental para la organización escolar, ya que buscan atender “las formas de organización más racionales atendiendo al cumplimiento de lo orientado y la aplicación creadora en las condiciones existentes” (Fuentes-Sordo, 2015, p. 4).

En esta lógica, la buena organización que predomina en la escuela es el reflejo del papel de la supervisora quien periódicamente realiza reuniones con Comités de Padres de las escuelas que dirige, para tener mayor posibilidad de apoyar en las situaciones que presentan. En esta ocasión, la maestra Rosi prestó su salón de clases para que se llevara a cabo la reunión:

Hoy habrá una reunión de todos los comités de padres de familia de la zona escolar y al no encontrar un sitio adecuado para concentrarse, le pidieron al director Jaime que les prestara un salón y pues ni modo, me tocó a mí prestarlo porque es uno de los espacios que más butacas tiene y no hay otro salón para trabajar con el grupo (el grupo no asistió

a clases), aparte el clima no ayuda mucho, hace bastante frío, a ratos llueve y ni modo que estemos afuera si ni techumbre tenemos [estaba en proceso de construcción]. (R.E.6, 2022, p. 3)

Dentro de este aspecto, la supervisión escolar al analizar los espacios de cada recinto educativo decidió que en esta ocasión le correspondería a esta escuela prestar una de sus áreas para llevar a cabo la asamblea. Tiene que ver que, al ser escuelas de nueva creación, comparten características comunes, donde no cuentan con algún espacio adicional, por lo que refiere la profesora Rosi que le tocó a esta escuela organizar este evento, viéndose en la necesidad de elegir un salón que tuviera la cantidad de butacas en relación con el número de personas que asistirían, es por ello, que eligieron el aula de la profesora Rosi.

Este mismo fragmento deja entrever que al prestar el aula de clases de sexto grado implica suspender al grupo para su asistencia a la escuela, modificar la dinámica de trabajo y al mismo tiempo adecuar los contenidos curriculares. Situación que lleva a la profesora Rosi a planificar fichas de trabajo para que el estudiantado las desarrolle en línea:

Se les avisó a los padres de familia que se utilizaría el salón (...) se les dijo que el día no está perdido, se les van a enviar fichas de trabajo por medio de WhatsApp.

Este fragmento deja entrever las funciones de la maestra Rosi que a pesar de prestar el espacio áulico realiza las actividades correspondientes a ese día de trabajo, mismas que los alumnos desarrollarían en casa, debido a lo cual, llegó como de costumbre en su horario habitual, se conectó al internet de la escuela, envió fichas de trabajo al grupo de WhatsApp de padres de familia (por ser un medio de comunicación presente en los dispositivos móviles) y les hizo saber que estaría al pendiente durante la jornada escolar para aclarar dudas y recibir los trabajos de los estudiantes. (Es oportuno mencionar que la zona donde se encuentra la institución no hay buena recepción de señal de Telcel ni de internet por lo que no puede promover clases virtuales a través de una plataforma). A pesar de ello, buscó estrategias que le permitieran darle seguimiento al trabajo educativo.

Este apartado devela como la profesora Rosi ante la situación emergente resuelve la realización de la jornada con fichas de trabajo que envía a los padres y ellos apoyan a que los estudiantes envíen sus productos; aunque cedió su espacio físico, su interés pedagógico la traslada a buscar opciones para darle continuidad al trabajo educativo, que como bien lo manifiesta Grundy (1991) “un determinado interés caracteriza la consciencia de un docente y, por tanto, determina de forma predominante el modo en el que ese profesor construye su conocimiento profesional” (p. 140). Ese interés que tiene por el aprendizaje de sus alumnos conlleva a despertar en su “ser” ese conocimiento responsable de su tarea y de lo que implican este tipo de cuestiones. Aspecto que se desarrollará a mayor detalle en los Capítulos 2 y 3.

Al indagar el motivo de las reuniones Mari (la administrativa) comparte lo siguiente:

E: — ¿Y esas reuniones son frecuentes?

AM: — La organizan dos veces al año, es que supervisión pretende que con estas reuniones el comité se interese y atienda las necesidades de las escuelas porque como esta zona se ha caracterizado por abrir escuelas nuevas, imagínate hay veces que se empieza con lo básico, entonces se busca primero atender lo elemental (R.E.1, 2022, p. 2)

La reunión programada tiene como propósito realizar una planificación escolar de las situaciones que enfrentan como escuelas de nueva creación y como zona escolar (que alberga estas instituciones) con el fin de encontrar estrategias de solución que los ayuden a atenderlas. De ahí la concentración de los distintos actores educativos, puesto que exponen las situaciones para que de manera consensuada lleguen a acuerdos que les permitan atender sus necesidades y a su vez emprender acciones encaminadas al cumplimiento de los objetivos educativos.

Este comité Escolar del que se hace mención está integrado por padres de familia de cada recinto educativo, los cuales colaboran junto con las autoridades de su

institución en una planificación de acciones para la gestión de recursos de diversa índole que les permita un buen funcionamiento de los establecimientos educativos, pues al ser escuelas nuevas carecen de ciertos elementos, de los cuales se van apropiando a partir de las estrategias que se plantean en colectivo con la zona escolar; desde la supervisión, el comité de padres de familia, directivos y maestros que en su conjunto estudian la problemáticas y los posibles medios de solución.

Lo relatado demuestra que hay organización a nivel supervisión en que se conectan con los Comités de Padres de Familia para dialogar sobre algunos puntos relacionados con las necesidades de las distintas escuelas que integran la zona escolar, con el fin de mejorar el servicio educativo que ofrecen. Fajardo Pascagaza (2019) aporta:

En la escuela se proyecta la sociedad en la que está inmersa. En este sentido, se proyectan sus necesidades y sus contextos vivenciales que inciden en la autonomía de la escuela. En este sentido, el supervisor apoya en el control de las instituciones en medio de la diversidad de sus expresiones contextualizadas respondiendo a las necesidades de los centros educativos con idoneidad y calidad. (p. 12)

La supervisión escolar interviene como autoridad competente que desde sus funciones establecidas dirige a los centros educativos que tiene a su cargo para acompañarlos, orientarlos y brindarles seguimiento en torno al servicio educativo que ofrecen, además valora y evalúa las problemáticas y necesidades que los aquejan. Este organismo al conocer la realidad en la que se encuentran inmersos los recintos escolares, busca responder a las necesidades del momento, así como a las demandas sociales, aparte de influir para un mejor funcionamiento de los mismos con el fin de ofrecer un mejor servicio educativo.

La presencia e involucramiento de la supervisión escolar es vital porque sirve de apoyo, sostén y contribuye a la mejora. La labor que desempeña le solicita la participación de los demás actores educativos para trabajar de manera coordinada en cada uno de los centros escolares y de esta forma impactar en el desarrollo

organizativo de éstos. Concretando a nivel escuela, le demanda al propio directivo consensuar con el personal que labora en la institución sobre distintos temas para su mejor funcionamiento, al respecto Mari menciona:

“El director junto con las maestras estudian todo para que haya una mayor organización” (R.E.1, 2022, p. 11).

El estudio que menciona Mari se refiere a un proceso de valoración diagnóstica de tipo social para identificar problemas, necesidades, centros de interés y áreas de oportunidad relacionadas con el contexto, el ámbito familiar y las características de los alumnos para detectar que se puede mejorar y brindar una mejor atención. Una acción que desde la posición de los autores Aguilar y Ander-Egg (2001) es necesaria porque permite “conocer para actuar, ya que todo diagnóstico social representa una de las fases iniciales y fundamentales del proceso de intervención social” (pp.18-19).

De este modo, el director junto con el personal docente se basan en este estudio, dado que es base de toda práctica social, lo que implica compartir responsabilidades para responder ágilmente a las solicitudes que se presentan y que en este caso permite una mayor estructuración dentro del entorno educativo en relación con sus necesidades, como es el caso que se refleja a continuación, en donde se puede apreciar que la maestra de sexto grado es comisionada en Acción Social para atender dichos requerimientos:

E: — Maestra, buen día, ¿cómo está?

MR: — ¡Bien!, apurada por el evento que vamos a tener.

E: — ¿Sí?, ¿qué evento van a tener?

MR: — El evento del cine, me comisionaron en esta actividad y hay que vender golosinas, mira por eso traigo tantas bolsas.

La maestra llevaba frituras (totis, chetos, chicharrones) para vender a los alumnos, pues me comentó que la habían comisionado para acción social, me explicó que la actividad consiste en vender productos para recaudar fondos para atender necesidades de la escuela, como

comprar hojas blancas, carpetas, grapas, clips, entre otras cosas.
(R.O.6 2022, pp. 1-2)

Se visualiza como la escuela dentro de esa organización que va manejando se distribuyen comisiones entre el personal que labora en ella, puesto que, al detectar ciertas necesidades, busca promover actividades que le permitan ir resolviéndolas. En este caso, indica, en primera instancia, a cuestiones de orden económica y material que les permite recaudar fondos para adquirir material de papelería debido a que son gastos que se deben solventar con recursos propios de la institución, pero al estar tan sancionado el cobro de cuotas escolares y ser motivo de conflicto con padres se buscan mecanismos de otra índole, como las funciones de cine que involucra la venta de dulces para la obtención de fondos; actividades que los padres tienen conocimiento y que apoyan con mayor facilidad.

Esta misma actividad, es aprovechada para sensibilizar a la población estudiantil, no sólo se trata de dejar un recurso económico para la institución, sino que también se busca generar un impacto en cuanto al cuidado y conservación del entorno, por lo que se hace un análisis de la película a proyectar de tal forma que permita dejar un mensaje a los niños relacionado con actitudes y valores hacia la naturaleza:

E: — ¿Cómo eligen la película? (del cine)

MR: — ¡Ahí!, fuimos checando aquellas que pudieran dejarles un mensaje a los niños, elegimos varias y ya las maestras deciden la mejor opción. Esa película en particular está bien porque nos enseña a cuidar los recursos naturales, principalmente los árboles, el agua porque la empiezan a contaminar y los peces se empiezan a morir, está bien la peli. Además, en la parte de atrás del edificio, acabamos de sembrar algunas plantas, lo que pretendemos es que haya más vegetación en el plantel porque está muy desértico. (R.O. 6, 2022, p. 11)

Esta planeación de actividades a nivel escuela va más allá de la adquisición de recursos, promueven temas de relevancia social para hacer frente a las necesidades que demanda la población en general, por eso, dentro de la misma

actividad se promueven principios morales inclinados hacia el cuidado del medio natural, de tal manera que la propia escuela va formando en hábitos y comportamientos para trabajar en una cultura de conservación hacia los recursos naturales, en donde no sólo se queda en una proyección, sino que es concretado en el propio espacio en el que se desenvuelven para promover una concientización del cuidado de las plantas y árboles que han sembrado recientemente para su crecimiento.

Esa preocupación, por la formación integral del estudiantado, ha llevado a la planta docente a posicionarse en un análisis constante en atención a todos esos requerimientos educativos que surgen en el hacer diario y que involucra en el profesorado, reflexionar sobre su actuar, en concordancia, con el contexto institucional; como lo señala Dewey (1989) citado en Zeichner (1993) “los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción” (p. 258). La reflexión los hace conscientes de su actuar cotidiano y aún más cuando se enfrentan a situaciones conflictivas que les demandan solución y que va más allá de esos requerimientos inmediatos, pues se requiere de la trascendencia para combatirlos.

En este mismo tenor, se puede apreciar como la escuela atiende dichas necesidades bajo sus propios medios y en este caso requiere de la organización para poder atenderlas. Como lo señala Fuentes-Sordo (2015) la organización escolar “debe ser entendida como el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional” (p. 3). La escuela utiliza todos los medios y recursos que tiene a su alcance para concretar sus propósitos, apoyándose de los distintos actores que la integran, así lo manifiesta la maestra Rosi:

Me han dado muchas comisiones, estoy en lo de acción social, me tocó organizar lo del aniversario, lo del baile (...) y ahorita lo del cine porque esta actividad es parte del evento del aniversario es que

queremos recaudar fondos para comprar materiales para la escuela.
(R.E.6, 2022, pp. 17-18)

Este fragmento empírico explica la organización interna entre la planta docente; cada una de las maestras tiene tareas específicas relacionadas con actividades socioculturales que se planean a nivel escuela; esta distribución de tareas les ha permitido elegir medios, fechas y horarios, así como definir opciones futuras y prever los recursos para concretarlas que, sin esa anticipación no sería posible realizarlas.

La designación de las comisiones que se manejan en esta institución da cuenta de la planeación que en ésta se maneja donde todos los miembros son partícipes y tienen delegadas responsabilidades que corren a su cargo para el funcionamiento de la misma. Además, esta misma planeación orienta la administración de la escuela y a su vez sirve de guía para el profesorado que se traslada a la propia práctica docente, debido a que se propician acciones encaminadas a que se desarrolle el acto educativo de manera eficiente.

Asimismo, la profesora pone de manifiesto como la organización escolar es fundamental para concretar ciertas actividades:

Aquí tienen muy bien estructurado todo, pero como no venía acostumbrada a tantos eventos de este tipo, si me absorbe y descuido el desarrollo de las actividades (R.E.6, 2022, p.18)

La maestra Rosi relata su experiencia acerca del orden que tiene la escuela, señalando que existe una cierta estructuración que contribuye en el proceso educativo, pero también resalta que al no estar familiarizada con esta forma de trabajo llega a descuidar las actividades que involucran los contenidos curriculares. La dirección del plantel contempla la organización escolar como eje primordial para dirigir el proceso educativo, puesto que esta disposición contribuye desde distintas aristas al logro de los objetivos trazados. Como lo señala Fuentes-Sordo (2015):

El éxito del trabajo de dirección de la institución educativa está determinado por el grado de organización alcanzado en él. La organización constituye el aspecto más visible del proceso de dirección. Una adecuada planificación,

organización, ejecución y control de las actividades de la institución resulta esencial para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, valores y sentimientos. (p. 4)

Este apartado permite comprender como la organización escolar es fundamental en toda la zona, la cual es utilizada como un mecanismo de canalización ante la presencia del contexto conflictivo que la rodea y a su vez por ser escuelas que tienen poco de haberse creado; pues, desde la supervisión se suscita esta estructuración que se ve reflejada en las distintas instituciones educativas. Asimismo, se vislumbra la cercanía y accesibilidad entre supervisión y dirección (cuando se realizan las reuniones entre los diferentes actores educativos).

Aspecto totalmente relevante porque se observa esa relación positiva, en el que de manera consensuada analizan las necesidades y problemáticas que los aquejan y al mismo tiempo buscan de manera oportuna e inmediata estrategias de solución para el buen funcionamiento de estas instancias y, por ende, para un desarrollo efectivo del proceso educativo. Esta escuela en particular deja entrever como la planeación “es el resultado de hacer planes; es la acción de analizar una determinada situación, sus antecedentes y expectativas, para establecer los objetivos, políticas y la relación de actividades necesarias para que un sistema cumpla con sus necesidades sociales” (Ruíz, 2011, p. 2).

La planeación es vista como un proceso que permite dar coherencia a las acciones y que se realicen con éxito las actividades, misma que cobra relevancia y es utilizada ante los requerimientos que solicita el propio contexto, el cual ha propiciado que la comunicación se vuelva imprescindible por las distintas interacciones que se suscitan. La colaboración entre los distintos actores educativos es sustancial porque cada uno asume su responsabilidad con firmeza originando un impacto en el servicio que se oferta.

Esta misma planeación tiene un impacto en la práctica docente de las profesoras, específicamente de la maestra Rosi que como vimos previamente cada acción que realizan en colectivo tiene la finalidad de atender las situaciones que enfrentan como escuela, así como satisfacer las necesidades de la comunidad escolar; aspecto que

también resulta esencial para organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que determina la directriz y el curso a seguir para desarrollar el currículo formal.

Las formas organizativas son diversas, tiene que ver el contexto, las necesidades inmediatas y las problemáticas que surgen en el entorno institucional, lo que da pie a que la propia escuela se apropie de marcos normativos, entre ellos: los acuerdos de convivencia que permitan regularla y al mismo tiempo favorecer un ambiente más óptimo en el que transcurre el acto educativo; aspecto que se resaltarán en el siguiente apartado en el que se habla precisamente de estas pautas que contribuyen a mantener el orden y a crear un ambiente más efectivo para potenciar la educación.

1.4 Al inicio del ciclo escolar se establecen acuerdos de convivencia

Una de las prioridades del Sistema Educativo es potenciar prácticas de convivencia que aseguren que el espacio escolar ofrezca un ambiente favorable para el desarrollo formativo de los individuos y a su vez prevenir actos de violencia; premisa que ha consolidado la Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, las cuales establecieron el Marco Social de Convivencia Escolar a nivel Federal para favorecer el desarrollo de una convivencia inclusiva, democrática y pacífica en las escuelas de Educación Básica.

De esta manera, en cada uno de los estados del país ha integrado este Marco Social de Convivencia en el que cada organismo estatal ha hecho los ajustes correspondientes para la construcción de un orden de valores para vivir en sociedad. En el Estado de Hidalgo se maneja el Marco Local de Convivencia Escolar situado en promover una convivencia positiva tanto en la escuela como en el salón de clases que contribuyan a la mejora del ambiente escolar (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo - SEPH, 2015).

El Marco para la Convivencia Escolar reside en un documento que guía las acciones de las instituciones, asimismo integra la normatividad vigente para su funcionamiento y organización (SEP, 2011). Estos Acuerdos de Convivencia Escolar representan la “normatividad escolar que contribuye a organizar la vida interior de la institución y debe contar con la participación de todos los actores de la

comunidad educativa” (SEPH, 2015, p. 4). Al ser un requerimiento vital, esta escuela primaria lo ha retomado como base para su organización institucional, al menos así lo expresa el directivo del plantel:

Al inicio del ciclo escolar hacemos una reunión general de padres de familia donde se les da a conocer “los Acuerdos de convivencia”, ahí se establecen una serie de acciones a seguir para el bien de la comunidad y les decimos que en especial de sus hijos (R.O. 5, 2022, p. 11)

Estos Acuerdos, no sólo contemplan la normativa establecida (las pautas de orientación), sino que además se retoma el contexto que rodea a la institución para contemplar otros elementos (convenio generalizado en toda la zona escolar), de acuerdo al diagnóstico social realizado por el Comité Escolar se identifican las necesidades de convivencia, con el fin de que no sea un mero trámite administrativo o algo reglamentario, sino que se busca que trascienda en los distintos actores que integran la escuela. Esta reunión se convoca desde el inicio del ciclo escolar como una forma de prever espacios de convivencia basados en el respeto mutuo para asegurar un ambiente pacífico, seguro y con cierto ordenamiento.

Dicha asamblea, inicialmente está conformada por los padres de familia de toda la escuela junto con los Comités que se han establecido, los maestros y el directivo que en colaboración toman decisiones y acuerdos en pro de la institución. Estos compromisos son trabajados con los alumnos tanto de manera grupal como en colectivo a nivel institución no de manera impositiva, sino que se asigna un espacio en el que ellos puedan expresar sus ideas para reintegrar aquellos acuerdos que son faltos y necesarios como una forma de asegurar la participación de toda la comunidad educativa, aspecto que así lo expresa la SEP (2011) los Acuerdos de Convivencia tienen como objetivo “que todos, como parte de la comunidad, participen en su definición y los pongan en práctica” (p. 5).

Estos Acuerdos son base para esta escuela primaria, ya que el propio contexto conflictivo ha originado que se acentúe específicamente en cada uno de ellos para

mantener una buena relación, primeramente, con los padres de familia, pues al conversar con la maestra Rosi señala al respecto:

E: — ¿Cómo es la relación con los padres de familia?

MR: — Al inicio del ciclo escolar se hizo una reunión para darles a conocer “los acuerdos de convivencia” como una manera de involucrarlos y que conozcan cómo se conduce la escuela, aun así, se han dado situaciones hasta cierto punto manejables (R.E.8, 2022, p. 8)

Al ser un grupo diverso de padres de familia que no han tenido cierta relación previa hasta que llegan al contexto institucional, la propia institución organiza reuniones para brindarles elementos informativos relacionados con la operación de la escuela, la movilidad que existe en ésta, la función de cada órgano escolar, además de los programas con los que cuenta. Dentro de esta misma reunión se manejan los Acuerdos de Convivencia donde se les brinda información acerca de este Marco Normativo que rige las acciones escolares de los distintos miembros que la integran, así como también se enfatiza en su involucramiento y participación para propiciar una relación y comunicación efectiva, esencial para el proceso educativo.

El saber convivir es vital en el ámbito escolar porque habla de esa relación con el otro, en el cual hay que aprender a vivir con los demás, y que implica potenciar las habilidades socioemocionales para desarrollar relaciones positivas con los otros y con el propio entorno. Como lo señala Yurén (2005) “el énfasis en el saber ser y el saber convivir parece radicar en que se consideran necesarios para hacer contrapeso a las tendencias que ponen en riesgo al planeta y sus habitantes” (p. 26).

Hoy en día, la sociedad experimenta cambios acelerados que hace más visible la necesidad de fomentar valores para la vida en comunidad, la cual es cada vez más diversa y requiere a su vez de acuerdos que permitan regir y orientar a los grupos sociales para mantener una relación más sana y positiva. Los acuerdos de convivencia son importantes porque generan cierta estructuración en la vida

educativa, cuando llegan a incumplirse se rompe con todo el ordenamiento preexistente, originando que los propios actores enfatizan en dichos convenios:

E: — Me dirigí a saludar al director quien se encontraba afuera de los sanitarios, estaba platicando con una alumna acerca de su celular. Procedí a saludarlo:

E: — director Jaime, ¿cómo está?

D: — Bien Miss, gracias ¿y usted?, ¿cómo estamos?

Se dirige a la niña y le dice — no andes usando el celular durante el horario escolar, quedamos que lo iban a traer para utilizarlo exclusivamente para la salida [la niña sólo lo vio detenidamente y asintió con la cabeza]. (R.O. 4, 2022, p. 2)

Al incumplir con la norma, la autoridad que en este caso es el director se acerca a la alumna para recordarle el pacto establecido donde todos los actores educativos (directivo, maestras, padres de familia y alumnos) reconocen esos acuerdos de convivencia y de esta forma mantener el orden. Se visualiza como el director tiene ese acercamiento con la alumna en el que el diálogo es el que impera en la situación, pues lejos de sancionarla le recordó el pacto establecido, lo cual habla de ese enfoque formativo en el que la autoridad asume un papel proactivo para su solución. El director manifiesta esa alianza como una forma de erradicar situaciones conflictivas futuras:

Se les ha prohibido a los alumnos que traigan celulares a la escuela porque pueden generarse situaciones conflictivas, aunque algunos papás han solicitado el apoyo para aquellos niños que se van solos, se les ha hecho saber que es exclusivo para la salida y han tenido que firmar un documento para evitar problemas (R.O. 5, 2022, pp. 10-11)

Esta fracción da cuenta de la alianza establecida entre padres, profesores y directivos donde algunos alumnos al regresarse solos a sus domicilios, es decir, sin la supervisión de un adulto, les es permitido asistir a la escuela con su teléfono celular, pero con el acuerdo que será utilizado únicamente a la salida (con fines informativos) para avisar a sus padres o tutores de sus traslados de la escuela a

sus hogares. Esta legitimación de acuerdos en consenso permite mantener una relación cercana entre padres y escuela, donde la comunicación es importante y permite generar dichos pactos, pero no sólo se quedan en un acuerdo verbal, sino que permanecen asentados de manera escrita para que ambas partes tomen con seriedad lo acordado.

Los acuerdos de convivencia se han establecido tanto a nivel institución como en cada salón de clases. Las profesoras han acentuado estos mismos acuerdos con sus grupos con el fin de promover una convivencia sana y pacífica entre compañeros y con las propias maestras. Al respecto la profesora Rosi comparte:

Lo que hice desde el principio fue establecer las reglas del salón, bueno los acuerdos de convivencia, pero como los niños están más familiarizados con las reglas, así se los he manejado (señala los acuerdos pegados a un costado del pizarrón), entonces constantemente estoy recalcándoles: seguir las reglas para una mejor convivencia entre compañeros porque si soy muy, de seguir las reglas y hay que respetar [puntualiza con la mano derecha sobre la izquierda]. (R.E.8, 2022, p. 30)

Dentro del salón de clases, los acuerdos de convivencia son muy valiosos y necesarios, ya que estos contribuyen para generar un ambiente óptimo para el desarrollo de la práctica docente que engloba los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que al ponerlos en marcha contribuyen para alcanzar los propósitos educativos planteados, así como mejorar el rendimiento académico de los educandos. Así, una vez que el directivo junto con la planta docente ha promovido la primera reunión con padres de familia al comenzar el nuevo periodo lectivo para establecer los acuerdos de convivencia; las profesoras, entre ellas la maestra Rosi traslada a su grupo estas pautas de convivencia como una manera de promover una convivencia positiva, sana y pacífica.

Estas pautas que se establecieron en el sexto grado, quedaron asentadas de manera escrita, las cuales fueron pegadas a un costado del pizarrón como un

recordatorio (tanto para los estudiantes como para la propia docente) que están presentes y deben seguirse para el bienestar de todos los miembros del grupo escolar. Es preciso recordar que para “lograr una convivencia positiva, implica el compromiso y trabajo activo de toda la comunidad escolar para acordar e implementar acciones para el bienestar de todas y todos” (Centro de Enseñanza técnica industrial - CETI, s.f.p.1).

En este caso, al fomentar los Acuerdos de Convivencia dentro del salón de clase, el estudiantado no sólo los conoce, sino que propicia la concientización de las responsabilidades que tienen y que deben cumplir, indispensables para vivir en sociedad. Queda claro que dichos acuerdos son el resultado de un trabajo colaborativo e inclusivo, por lo tanto, todos como parte de la comunidad educativa deben participar en su definición y en su puesta en práctica. Queda claro que para la maestra Rosi estos acuerdos deben cumplirse para que prevalezca el respeto entre la comunidad escolar y les permita regular el comportamiento de cada uno ellos.

Estos Acuerdos de Convivencia deben ser asumidos por toda la comunidad para el buen funcionamiento de la institución, ya que al establecerlos se pretende que cumplan con una función elemental:

Un enfoque formativo, con tendencia preventiva, expresada en el desarrollo de competencias que permitan formar sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran la convivencia inclusiva, democrática y pacífica; implica superar la noción de riesgo, no se limita a informar o prohibir, sino que forma para actuar anticipadamente. (SEPH, 2015, p. 12)

Los Acuerdos de Convivencia Escolar operan en favor de un espacio adecuado, en el que la relación interpersonal requiere de un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, pero además se trabaja por potenciar un enfoque formativo en el que cada actor educativo debe responsabilizarse de sus acciones para consigo mismo y con los demás; se vislumbra esa formación integral en el que los alumnos

al ser acompañados por los docentes o por el directivo van siendo conscientes de sus acciones en el entorno en el que se desenvuelven y que al quebrantar uno de los lineamientos existen repercusiones que impactan en los demás rubros de la vida escolar.

Este apartado engloba la importancia que se le otorga a los Acuerdos de Convivencia en esta escuela primaria, ya que influyen en la organización de la misma, en el actuar de los distintos miembros que la conforman y son indispensables para la práctica docente, aparte son un referente que permiten regir el proceso educativo por las diversas interacciones que diariamente se suscitan; en pocas palabras, estas normativas son determinantes para la tarea educativa.

En este capítulo podemos reflexionar como el contexto social que rodea a la escuela es complejo por el proceso migratorio tanto interno como externo que se vive en la zona y que tiene un impacto directamente en el contexto institucional por la población diversa que alberga, originando algunas veces situaciones conflictivas con los padres de familia; suceso que ha llevado a la escuela a centrarse en el diálogo como premisa central para una convivencia más óptima y para el desarrollo de la práctica docente.

Este mismo contexto ha propiciado que el personal que labora en esta escuela fortalezca su relación para consolidarse como institución, un aspecto a resaltar es la parte directiva, en donde el director se ha apropiado de un estilo y un liderazgo que le han permitido dirigir a la escuela de la mejor manera posible, no olvidando las cuestiones de gestión, las cuales ha entrelazado (la gestión directiva con la administrativa y pedagógica) para hacer frente a estas situaciones problemáticas que se viven en el entorno educativo y que le han permitido orientar la práctica docente del colectivo que tiene a su cargo.

Esta gestión ha contribuido para contemplar la planeación escolar como uno de sus elementos esenciales para erradicar dichas situaciones y a su vez para un mejor funcionamiento que contribuya al desarrollo del acto educativo. Dicha planeación engloba la organización, la cual es clave para que todos los miembros que integran la escuela participen activamente desempeñando sus roles. Esto ha propiciado que

la institución al inicio del ciclo escolar se apoye de los acuerdos de convivencia como una forma organizativa de participación, donde la comunicación asertiva es de gran relevancia para que exista esa armonía y respeto entre los integrantes del recinto educativo.

Se puede apreciar como el contexto institucional resulta favorecedor para el desarrollo de la práctica docente de la maestra Rosi, puesto que las competencias de planeación, interacción y evaluación a nivel institución se hacen presentes desde el momento que el director Jaime las promueve como parte de las formas organizativas del plantel, mismas que también se ha apropiado la profesora y que se encuentran presentes en su hacer cotidiano, pues el propio proceso organizacional le demanda potenciar sus competencias docentes para el desarrollo del trabajo escolar con los alumnos que cursan actualmente el sexto grado.

A continuación, se presenta el segundo capítulo que permite conocer quién es la profesora Rosi en el ámbito profesional. Inicialmente se relata su convicción por la docencia desde temprana edad, donde se resalta la vocación y amor hacia la profesión y, por ende, por sus alumnos. También, se describe su experiencia durante sus primeros años de inserción a la profesión y los aprendizajes que ha adquirido a lo largo de su trayectoria profesional que la han llevado a ser cada vez más comprometida y compartida. Asimismo, se narra su hacer profesional donde sobresalen las competencias docentes: planeación, interacción y evaluación, las cuales favorecen el proceso de enseñanza y de aprendizaje, generando un impacto positivo en la formación del estudiantado.

CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA MAESTRA DE SEXTO, LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN SUS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN, INTERACCIÓN Y EVALUACIÓN

En este capítulo se da a conocer la historia profesional de la maestra Rosi. inicialmente, se relata la elección de la profesión, la cual clarificó desde sus primeros años de infancia, donde se puede apreciar que al ser una convicción desde temprana edad ha generado un impacto en su quehacer docente. Asimismo, se describe su trayectoria profesional que se vincula con su inserción en la profesión y sus primeras experiencias en la docencia, donde atravesó por distintas situaciones desafiantes en el que reconoce “sobre la marcha fui aprendiendo”, ya que al relacionarlas con su trayecto formativo admite que algunos elementos quedaron deficientes. Sin embargo, identifica que en la práctica los ha ido potenciando.

De igual manera, se alude a su compromiso docente en el que su actitud y disposición al asumir la tarea educativa la han llevado a preocuparse y ocuparse por sus alumnos y a su vez ser compartida con sus colegas con los que intercambia sus saberes pedagógicos. Igualmente, se resalta su sentido de responsabilidad al ejercer su labor en el que su amor por sus estudiantes le demanda atender sus necesidades y cuidar de ellos a través de su hacer docente, misma que requiere de sus competencias de planeación, interacción y evaluación para concretar su quehacer educativo, el cual da cuenta de su profesionalidad desde el momento que interviene tanto en el espacio escolar como áulico.

2.1 “Yo quiero ser maestra... una convicción desde temprana edad

En este apartado se narra la historia de la maestra Rosi al elegir la docencia, una profesión que le interesó a partir de su ingreso al jardín de niños donde conoció a su profesora de preescolar quien la cautivó para interesarse por dicha carrera, manifestando desde la niñez “yo quiero ser maestra”, una convicción desde temprana edad que se fue acentuando al paso de los años hasta lograr su objetivo.

Así que, al preguntarle sobre la decisión de seleccionar la profesión, rememora esos momentos:

E: — ¿Y cómo decidiste ser maestra Rosi?

MR: — Todo comenzó desde que era niña, más bien desde que estuve en el preescolar, con mi maestra de preescolar, es que era una maestra muy dulce, nos trataba muy bien, todos salíamos muy contentos de las clases y eso que sólo estuve un año en el preescolar (se le iluminaron los ojos, su expresión fue de alegría al recordar ese momento), entonces le dije a mi mamá “yo quiero ser maestra”, mi mamá me dijo — ¿en serio? Y yo — ¡siiii! Desde ahí, maestra, maestra no se me quitó la idea (R.E.6, 2022, p. 5)

La maestra Rosi al describir su elección sobre la docencia retoma su niñez, ya que fue la etapa en la que al acudir al preescolar experimentó ese deseo hacia la profesión, siendo de gran impacto la profesora a cargo del grupo en el que ella se encontraba y formaba parte, pues era una docente que se caracterizaba por ser tierna y agradable al interactuar con ellos, aparte del buen trato que les ofrecía originado que los estudiantes salieran muy contentos de las clases.

Exterioriza que al acudir sólo un año al jardín de niños que en este caso fue al cursar el tercer grado, su maestra de preescolar fue determinante para elegir la profesión pues desde ese momento le comentó a su madre sobre su interés de ser maestra, situación que se fue acentuando al paso del tiempo, lo que la lleva a expresar “desde ahí, maestra, maestra, no se me quitó la idea” siendo esa etapa de su vida clave para que la docencia fuera su primera opción.

Lo antes descrito se relaciona con lo que mencionan Jiménez y Perales (2007) acerca de las “identificaciones tempranas con la docencia” en el que resaltan “la elección de la profesión sitúa su anclaje en una serie de experiencias relacionadas con modelos que fueron significativos en sus trayectos desde la niñez, así como en el curso de la escolarización, donde nació el interés por la docencia” (p.34). En este caso, la maestra Rosi tuvo esa inclinación dada la identificación afectiva con su docente de preescolar y a su vez por ser la figura representativa del contexto donde se formaba.

Al continuar el hilo de la conversación y reiterarle el impacto de esta profesora en su vida, la lleva a mencionar lo siguiente:

E: — ¡Qué interesante! tu maestra de preescolar impactó en tu vida y eso te llevó a elegir la profesión.

MR: — Si son de esas “maestras corazón” porque son atentas, hacen sus clases dinámicas, se preocupan por sus alumnos, además de que siempre era muy tierna con nosotros, reconozco que ella me cautivó para elegir la docencia (R.E.6, 2022, Pp. 6-7)

En este fragmento resalta la concepción que tiene de su docente del jardín de niños, catalogándola como una “maestra corazón” por la atención, paciencia y amor que les tenía; quién además realizaba “sus clases dinámicas” en el que utilizaba distintos recursos de apoyo, les preguntaba, rompía la monotonía, lo que la llevaba a pensar y preocuparse por ellos. También menciona que se caracterizaba por ser amable y tierna con el grupo, reconociendo que ella la cautivó para elegir la docencia, pues estas cualidades que ha resaltado de su profesora fueron esenciales para que le agradara la profesión.

Esta interacción constante entre la maestra Rosi y la educadora dentro del espacio escolar fue crucial porque en ese contexto de relación socio afectiva le permitió naturalizar el gusto por la profesión, originando que al paso de los años fuera interiorizándola y asumiéndola “como proyecto individual deseado” Ferry (1996) citado por Jiménez y Perales (2007, p. 34). Puesto que al preguntarle sobre el gusto por la profesión exterioriza lo siguiente:

E: — ¿Te gusta lo que haces, es decir, tu trabajo, la profesión?

MR: — Sí, sí me gusta, te comentaba que desde muy pequeña tuve esa inquietud de querer “ser maestra” y pues se me concedió, más bien “estudí” para que así fuera (R.E.7, 2022, p. 2).

Al preguntarle a la profesora Rosi sobre su gusto por la labor que desempeña, expone la satisfacción por lo que hace, reiterando nuevamente su convicción desde temprana edad. Ella manifiesta que estudió para poder concretar ese proyecto de

vida que había comenzado desde sus primeros años de infancia, vinculándolo con “ese modelo observado en su trayecto de escolarización, en el que la elección fue matizada por las relaciones socio afectivas y los mecanismos de identificación” (Jiménez y Perales, 2007, p. 34).

Mecanismos que le permitieron identificarse con su maestra de preescolar por ser “el personaje investido de idealidad” con la que identificó “el deseo de llegar a ser” (Jiménez y Perales, 2007, p. 35). Lo que originó que en años posteriores buscara una escuela que le permitiera cumplir su objetivo “ser maestra”:

Ya cuando estaba por entrar en la universidad, mi mamá me decía ve buscando escuelas porque en la normal es difícil de quedar porque casi no recibían alumnos, no sé si supiste, pero fue un tiempo en el que redujeron su matrícula, entonces mi mamá era la que me orientaba y me decía si no quedas vas a tener que esperarte un año y yo ¡nooo! (su expresión fue de sufrimiento), no me quería quedar sin estudiar y le digo voy a presentar examen en la UAEH, hay una Licenciatura de Ciencias de la Educación y cuando entré me dicen “esto no es para ser maestra, esto es para que ustedes se desempeñen como investigadores, que hagan estudios y así”. Conforme fui avanzando, me fue gustando y dije — ya me quedo, hasta que terminé los nueve semestres. (R.E.6, 2022, pp. 5-6)

La maestra Rosi relata sus vivencias previo al ingreso a la universidad en el que expone que su madre fue clave para cumplir su objetivo; dentro de la variedad de opciones que tenía, había contemplado a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), la cual ofertaba la Licenciatura en Ciencias de la Educación; optando por dicha escuela para comenzar su trayecto formativo, de modo que realizó todos los trámites correspondientes para su ingreso. Sin embargo, en sus primeros días como estudiante le hicieron saber que esa carrera no era para desempeñarse como maestra, sino que se dedicaría a intervenir en los procesos de investigación en el ramo educativo, fungiendo como investigadora para llevar a cabo estudios relacionados con la educación.

A pesar de experimentar esta situación (hacerle saber que el trayecto formativo que ofrecía la universidad no estaba inclinado a la docencia como tal) decidió continuar con la carrera, por eso menciona “conforme fui avanzando, me fue gustando”, pues en cada semestre le ofrecían elementos que la acercaban a su objetivo: la docencia, aun cuando no fuera una escuela formadora de maestros. No obstante, el tener claridad desde la infancia sobre la docencia como su primera y única opción la llevó a no desistir y continuar con su formación en dicha universidad.

Al respecto Jiménez y Perales (2007) resaltan la importancia que tienen las motivaciones al elegir la profesión docente, pues en el caso antes descrito la principal motivación de la maestra Rosi deviene de su experiencia escolar en el jardín de niños en donde coincidió con una docente que en su quehacer cotidiano le demostró compromiso por la tarea educativa, cobrando importancia su capacidad de enseñante e influyendo para conformar “una visión anticipada de lo que significa la docencia a través de modelos de significación” (p. 32).

Desde esta perspectiva, la profesora Rosi fue ampliando su visión de lo que significaba la docencia; desde su infancia identificó en la educadora ciertas cualidades y características que la llevaron a construir en un primer momento el significado de ser docente, mismo que se fue ampliando al transitar por su escuela formadora, la cual le brindó elementos para continuar reconstruyendo lo que representaba la profesión.

Como se puede apreciar, el que la profesora Rosi tuviera como convicción la docencia desde temprana edad, deja entrever la claridad de sus objetivos, pues al elegir una profesión que le apasiona le ha permitido desenvolverse con agrado, compromiso y satisfacción en la tarea educativa. Siendo sus primeros años de servicio de gran trascendencia, dado que estas experiencias iniciales han abonado a la reconstrucción de la significación de la profesión que como veremos en los próximos renglones, aunque tenía una formación académica que la facultaba para desempeñarse laboralmente, reconoce que sobre la práctica y al estar frente a grupo fue aprendiendo y formándose.

2.2 “Sobre la marcha fui aprendiendo, en la práctica te haces maestro”

En este apartado se da a conocer la trayectoria profesional de la maestra Rosi, donde se retoma su inserción laboral y sus primeras vivencias en el mundo de la docencia, aspecto que la lleva a enfrentarse a diversas situaciones desafiantes por lo que manifiesta “sobre la marcha fui aprendiendo”, pues al relacionarlas con su trayecto formativo reconoce que algunos elementos quedaron faltos, los cuales fue potenciando a través de su práctica docente llevándola a externar “en la práctica te haces maestro”, dado que es el espacio donde se ponen a flote los conocimientos y habilidades adquiridas, pero también es el lugar que le brinda la posibilidad de darle continuidad a sus aprendizajes para constituirse profesionalmente.

Uno de los temas que se abordan al charlar con la maestra Rosi es su trayectoria profesional quién evoca a sus vivencias de su primer empleo:

E: — ¿Y cómo fue tu trayectoria profesional?

MR: — Mira salí de la universidad a finales de noviembre y en enero ya estaba trabajando. Recuerdo muy bien mi entrevista de trabajo, me dice la directora a ver pláticame tu experiencia, y le digo no tengo experiencia (se tocó la cabeza y comenzó a reírse), soy recién egresada, nunca he estado frente a grupo, lo único que hice fue observar. Me dice si te entiendo porque yo también estudié Ciencias de la Educación, vente mañana sólo que vas a estar como auxiliar de una maestra, y pues yo sin dudarlo rápido acepté. (R.E.6, 2022, p. 7)

La maestra Rosi relata su inserción en la docencia que la lleva a reconocer que durante su formación profesional no tuvo la oportunidad de desempeñarse frente a grupo, sólo había realizado observaciones del trabajo en clase. Situación que tenía conocimiento la directora del plantel educativo donde solicitó el empleo, debido que también era egresada de la misma universidad y compartían el mismo perfil profesional (Ciencias de la Educación), por lo que, estaba al tanto de su trayecto formativo. Motivo por el cual fue contratada como auxiliar docente, lo que la lleva a expresar: “yo sin dudarlo acepté”, pues en esa etapa de su vida buscaba una

oportunidad tanto para seguir aprendiendo como para cubrir sus necesidades económicas.

En este segmento, se vislumbra como la directora al identificarse con la maestra Rosi decide apoyarla, demostrándole empatía para su inserción en el trabajo docente. Sin embargo, al reconocer que no tenía experiencia decide contratarla como auxiliar de la profesora titular, propuesta que se relaciona con el programa de formación “cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que puedan ayudarlos” (García, 2008, p.15). De esta forma, su ingreso a la docencia estaría acompañado por otra profesional quien contribuiría para incursionar y compartir la responsabilidad de lo que implica la tarea docente.

Derivado de lo anterior, García (2008) resalta la relevancia del periodo de inserción profesional de la enseñanza que es “un momento importante en la trayectoria del futuro profesor”, debido a que en esta etapa surge “la transición de estudiantes a profesores” donde experimentan “dudas y tensiones”, así como “un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo y error” (p. 15). Aspecto que no se concreta de un día para otro, sino que es un proceso continuo y evolutivo que le permitió a la profesora Rosi otorgarle continuidad a su conocimiento para su desarrollo profesional y al mismo tiempo para compartir los saberes acuñados de la profesión.

Al seguir charlando con la profesora narra cómo fue su experiencia al estar frente a grupo en este mismo recinto educativo:

Después atendí quinto y sexto; en la mañana daba quinto y después del recreo daba sexto porque como daban clases de inglés, educación física y taekwondo, me permitía atender un grado, mientras el otro estaba en las otras clases, pero este doble trabajo no sólo implicaba atender a los dos grados, sino que además tenía que planear para quinto y para sexto porque así me pedían las planeaciones, era muy cansado. (R.E.6, 2022, p. 10)

Después de estar ocho meses como auxiliar docente y al comenzar el nuevo ciclo escolar, la directora le ofreció a la profesora Rosi una vacante para desempeñarse

como maestra frente a grupo. Al aceptar la oferta laboral enfrentó el reto de atender dos grados consecutivos: quinto y sexto (en diferente horario), debido a la organización escolar que predominaba en dicho plantel (institución del sector privado). Como titular de ambos grupos le permitió a la profesora Rosi darle continuidad a su aprendizaje, potenciar sus habilidades y contribuyó a su experiencia, dado a que tuvo dos tareas por cumplir “enseñar y aprender a enseñar” (Feiman, 2001) citado por García (2008, p. 15).

Tareas que no fueron nada sencillas, dado que enseñar como aprender enseñar es algo continuo que comienza desde la formación inicial y se extiende a la formación continua, y que se enriquecen y nutren con las experiencias propias y ajenas que, en su conjunto permiten dotar de sentido de lo que implica el hacer docente. Como bien lo manifiesta la maestra en el dato empírico una de tantas herramientas de las que requiere el profesorado es la planeación didáctica que le permite organizar el pensamiento y la acción de lo que va a trabajar y prepararse a lo que respecta al propio trabajo de enseñar.

Después de permanecer por tres años en el sector privado la maestra Rosi resalta su movilización al sistema público en el que inició cubriendo una beca comisión, suceso que la lleva a retomar sus vivencias cuando tuvo a su cargo a un grupo de preescolar con Necesidades Educativas Especiales:

Ese preescolar al que llegué era muy conocido porque recibían a los niños especiales, entonces me tocó atender a niños autistas y también a niños con Síndrome de Down, pero como ya tenía experiencia, para mí era muy normal atender a estos pequeñitos, me quedé con la idea que en cada grupo siempre te van a tocar niños que requieren de tu apoyo. En la universidad no nos enseñaron a dar clases ni a atender a estos niños, vas aprendiendo al estar frente a grupo [lo dice muy segura]. (R.E.6, 2022, Pp. 11-12)

La transición que vivió la profesora Rosi del sector privado al público le implicó enfrentarse a más retos que le han demandado continuar aprendiendo y seguir potenciando sus competencias pedagógicas, pues como lo ha manifestado la

profesora en el dato empírico su formación inicial no fue suficiente, sino que fue “aprendiendo al estar frente a grupo” que es cuando se enfrenta realmente a situaciones de esta naturaleza por ser “los primeros contactos con la realidad de la escuela” (García, 2008, p. 11), espacio que comenzó a experimentarlo desde el sector privado, el cual la dotó de experiencia para que se desarrollara de la mejor manera en el sistema público.

Esta vivencia como maestra frente a grupo (trabajo con Niños con Necesidades Educativas Especiales), aunada con la anterior (incursión en la docencia) le abonó a su experiencia docente, permitiéndole “reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia (profesional); distintas de las maneras académica y teórica” en el que “valora particularmente la dimensión de la práctica [reconocimiento de lo adquirido por experiencia]” (Delory, 2014, p. 696), en el que se puede identificar como ambas dimensiones: teoría y práctica son necesarias, ya que complementan la competencia profesional y contribuyen directamente en el hacer docente.

Al continuar conversando con la profesora expone su postura al enfrentar todas estas situaciones:

MR: — Ya estando frente a grupo te das cuenta que es muy compleja la profesión, pero me gusta, me gusta lo que hago.

E: — ¿Y por qué dices que es compleja la profesión?

MR: — Porque para empezar en la escuela nos dan lo más básico, o sea a mí me llenaron de teoría, pero la práctica fue escasa. (R.E.7, 2022, p. 2).

La maestra Rosi señala que al estar frente a grupo se dio cuenta de lo compleja que es la profesión, aunque reitera nuevamente su gusto por la docencia y por lo que hace cotidianamente en el entorno escolar. Al preguntarle sobre la idea que externa acerca de lo compleja que es la profesión retoma nuevamente su trayecto formativo en la universidad en el que comenta que su escuela formadora le proporcionó “lo más básico” para atender las diversas situaciones que acontecen en la jornada escolar.

Refiere que la universidad le proporcionó suficiente teoría para comprender el proceso educativo, pero la práctica fue insuficiente. No obstante, al reconocer aquellos elementos faltos en su formación inicial resulta imprescindible porque la está llevando a la reflexión e incluso a la crítica al momento de emprender su enseñanza. Caso que se traslada a esto que señala García (2008) “los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (p. 11).

A partir de la aportación anterior, la docente reconoce que su escuela formadora no le brindó elementos suficientes, pero la actitud que trae consigo no sólo la hace reflexionar y ser consciente de lo que le hacía falta al momento de desempeñarse profesionalmente, sino que la visualiza como una oportunidad para continuar aprendiendo y potenciar sus competencias profesionales, situación que se vincula con lo que narra a continuación:

Ya al estar frente a grupo me encontré con varios casos que no tenía la mínima idea de cómo abordarlos o enfrentarlos, como los casos que te conté de los niños especiales, ya sobre la marcha fui aprendiendo. La verdad siempre he tratado de investigar para estar un pasito más adelante. (R.E.7, 2022, p. 2).

La docente resalta los desafíos a los que se enfrentó, los cuales le permitieron darle continuidad a sus aprendizajes y habilidades para estar preparada para las dificultades, pues reconoce “sobre la marcha fui aprendiendo”, lo cual refleja un aprendizaje autónomo que le fue permitiendo regular su forma de aprender, puesto que al desempeñarse profesionalmente fue movilizando sus saberes a través de la indagación “para estar un pasito más adelante” de sus alumnos y de los propios padres de familia. Esto le demandó complementar su formación inicial para atender los requerimientos de sus alumnos en una enseñanza activa.

Como docente principiante experimentó ciertos procesos que la hicieron entrar en crisis, pero dicha crisis le permitió movilizarse llevándola a aprender, que, en palabras de Bransford, Derry, Berliner y Hammersoess citados por García (2008)

transitó de formadora principiante a experta adaptativa por esa disposición que ha manifestado para seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional para “saber cuándo, por qué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una actuación particular” (p. 13).

Contribución que se relaciona con lo que describe a continuación:

Son muchas cosas que intervienen y en cada periodo escolar nos hacemos expertos en un aspecto, así lleves tantos años dando un mismo grado, hay un aprendizaje porque digo no son los mismos niños, ni los mismos padres de familia, ni el mismo salón, ni las mismas necesidades. (R.E.9, 2022, pp. 18-19)

Al seguir charlando expone que en su papel de docente intervienen varios aspectos, aludiendo que en cada periodo escolar se especializa en algún aspecto de la vida escolar, aun cuando imparta un mismo grado por varios años consecutivos. Menciona que regularmente “hay un aprendizaje” diferente, que le ha permitido desarrollar sus conocimientos y habilidades, derivado de la experiencia al cambiar de curso en el que el trato con los niños y padres de familia no son los mismos, al igual que las necesidades educativas e incluso hasta el salón.

Ese desplazamiento ha favorecido su aprendizaje, pero también tiene que ver la disposición que tiene como profesional. Ante lo descrito, Bransford et al., (2005) citado por García (2008) describen al experto adaptativo, el cual “tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente” (p. 13). Resultado de ese compromiso que comenzó a experimentar desde sus inicios en la profesión.

Al continuar conversando con la profesora destaca cómo fue su experiencia al obtener su plaza docente en una escuela primaria del sector público:

Después de tanto tiempo por fin nos dan la oportunidad de concursar para una plaza, entonces me entero por una amiga que podía participar y me registré, hice el examen y dije a donde me manden (se

toca la cabeza). Al llegar a Tizayuca me asignaron quinto grado.
(R.E.6, 2022, pp. 12-13)

Después de cuatro años de laborar por contrato en la docencia tanto en el sector privado como en el público, la profesora Rosi obtuvo su plaza en el año 2016 a través de la aplicación de un examen, dispositivo que “certifica los conocimientos requeridos para el ejercicio” (Alaníz, 2020, p. 43), periodo que entró en vigor la Reforma Educativa 2013 o también conocida como la Reforma de Peña Nieto, la cual abrió “la actividad a egresados de otras profesiones”, es decir, “egresados de carreras relacionadas con la educación [como era el caso de normalistas y universitarios]” (Alaníz, 2020, p. 36).

Esta Reforma Educativa de la que se hace mención fue una oportunidad no sólo para la profesora Rosi, sino para otros docentes que por alguna circunstancia no habían podido ingresar al sistema, dado que modificó cierta estructuración del propio sistema pues, para empezar: las reglas fueron más claras, otorgaron mayores oportunidades para el desarrollo profesional y existió una mayor transparencia en el proceso de evaluación. Así que, una vez que la docente salió idónea para ocupar una plaza docente mostró disposición y claridad en su toma de decisiones para laborar en cualquier región hidalguense, dada la claridad con la que se ha conducido para ejercer la profesión.

Como maestra frente a grupo reconoció los aportes que le ha dejado:

“En la práctica te haces maestro” porque no nos preparan para atender tantas situaciones (lo dice comprensivamente), por ejemplo, el control de grupo, es otra cosa que hay que dominar, a mí me pasaba que luego los chiquitos no querían obedecer, entonces buscaba la manera para tranquilizarlos y que me hicieran caso. (R.E.7, 2022, p. 4)

La maestra Rosi afirma “en la práctica te haces maestro”, ya que al relacionarla con su escuela formadora da a conocer que no la preparó para atender diversas situaciones, lo cual resulta difícil por esa misma complejidad en la que se suscita el hecho educativo. Circunstancia que la traslada al manejo y control de grupo, en el

que debe existir dominio en el uso de estrategias para que prevalezca un clima organizacional favorable dentro del aula de clases.

Reconoce que en la práctica misma hay una formación, dado a que en el hacer cotidiano es donde se efectúan las acciones y es en éste mismo, donde se van potenciando las habilidades y se adquiere experiencia, por ser el espacio donde “los profesionales actúan sobre y con otras personas”, pues “lo que está en juego es una relación con el otro” (Delory, 2014, p. 696).

Derivado de lo anterior, en el mismo fragmento empírico la maestra resalta una relación con el otro, pues al estar como maestra frente a grupo, trabajando con niños pequeños no la querían obedecer, suceso que la llevó a buscar estrategias que le permitieran tranquilizarlos y le hicieran caso. Ante esta situación se considera que “los profesores como sujetos que crean relaciones significativas, producen estrategias para dirigir su actuación en los distintos ámbitos de la acción escolar” (Jiménez y Perales, 2007, p. 66).

En este caso, la profesora Rosi al detectar la falta de control con el grupo, la llevó a implementar estrategias para redirigir una vez más su actuación docente, puesto que debía potenciar sus competencias pedagógicas: “enseñar, educar, formar, cuidar, aconsejar, acompañar” (Delory, 2014, p. 696), las cuales están presentes en su hacer diario y que requieren de un aprendizaje constante para ir mejorando día con día, aspecto que se relaciona con el fragmento siguiente en el que la docente comparte las contribuciones que le han proporcionado dichas vivencias:

Realmente la experiencia te hace más sabia, aprendes tanto de lo bueno como de lo malo, depende mucho de nosotros porque si nosotros queremos, se puede (R.E.9, 2022, pp. 19-20).

La maestra Rosi afirma “la experiencia te hace más sabia”, aseveración que relaciona con los aprendizajes que le han dejado las distintas vivencias que ha experimentado tanto de manera positiva como negativa, dado que la experiencia “es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones”

(Delory, 2014, p. 696), y que en el caso descrito, la experiencia le ha permitido desenvolverse en la profesión por la construcción permanente de significados que ésta implica.

Asimismo, alude a la actitud de cada individuo para poder hacer frente a las situaciones, lo que la lleva a decir “depende mucho de nosotros porque si nosotros queremos, se puede”. En esta lógica, “la experiencia de los enseñantes es particularmente importante porque ellos descubren el significado formativo de sus prácticas” (Honoré, 1980, p. 26), y es lo que les permite otorgarle un sentido diferente a los sucesos por los que atraviesan puesto que, para este caso, la profesora al enfrentarse a distintos retos le brindaron la posibilidad de seguir aprendiendo por la iniciativa y disposición que siempre mantuvo.

Como se puede apreciar la maestra Rosi al atravesar por diferentes situaciones en su trayectoria docente la han llevado a formarse continuamente. Reconoce que su escuela formadora le brindó elementos teóricos para comprender los distintos procesos que envuelven la tarea educativa. Sin embargo, admite que la práctica dentro de su formación profesional fue escasa por lo que, al desempeñarse como maestra frente a grupo, enfrentó circunstancias que la llevan a decir “sobre la marcha fui aprendiendo”.

De igual forma, externa “en la práctica te haces maestro” ya que, al asumir su papel como enseñante, admite que al entrar en contacto con el espacio real de la escuela se enfrentó a desafíos que le permitieron adquirir y ampliar sus aprendizajes abonando a su formación y experiencia; lo cual se relaciona con la disposición de autoformarse “entendida como la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación” (Yurén, 2005, p. 22). Reconociendo que “convertirse en profesor es un largo proceso” (García, 2008, p. 10).

En los próximos renglones se hace alusión al compromiso docente, en donde se puede apreciar como la maestra Rosi asume su encomienda con disposición, misma que influye para que colabore con otros colegas generando un intercambio de saberes pedagógicos que contribuyan tanto a mejorar el servicio educativo que ofrecen como para alcanzar los fines educacionales.

2.3 “Soy muy comprometida y compartida”

Este apartado se aborda el compromiso docente en el que da cuenta de la actitud y disposición que muestra la maestra Rosi, al asumir la tarea educativa donde pone de manifiesto la preocupación por sus alumnos, la misión que tiene como profesora (su papel en la enseñanza), así como el cumplimiento de los objetivos educacionales. Desde esta perspectiva, su compromiso profesional contribuye para compartir con otros colegas sus saberes pedagógicos, lo cual evidencia otra de las competencias profesionales; espacio en el que se acerca, interactúa, socializa y colabora a partir de las situaciones que enfrentan en el contexto escolar, el cual requiere del intercambio docente para solucionar dichos sucesos.

Al conversar con la maestra Rosi sobre los eventos cívico-sociales que se promueven en la escuela comparte lo siguiente:

Aquí lo importante es no perder de vista el objetivo de estos eventos porque hay maestros que esto lo llegan a ver como para “matar clase” o incluso “tiempo” (hace una mueca), y yo no opino lo mismo, digo si hacemos algo así, es para que el niño trabaje en coordinación, motricidad, pierda el miedo al hablar frente al público, es decir, adquiera un aprendizaje porque imagínate tanto dedicarle y que no sepan ni porque se hace, la verdad está cañón. (R.E.8, 2022, p. 3)

La maestra Rosi expone su postura a partir de su experiencia al transitar por diversas escuelas tanto del sector privado como del público en el que resalta las actividades cívico-sociales donde sobresale su sentido de responsabilidad hacia la tarea docente, pues al promover este tipo de actividades debe existir un objetivo claro en relación a los propósitos educativos para potenciar los aprendizajes y las habilidades de los alumnos (coordinación, motricidad, expresión oral), y que ellos conozcan la intención de los ejercicios que se proponen a nivel escuela.

Esto significa, no sólo presentar una participación artística o conmemorar una fecha histórica, sino exterioriza en propiciar actividades argumentadas con sentido y significado para estimular el aprendizaje a partir de estos eventos para que

realmente exista trascendencia en lo que se realiza dentro del entorno escolar; puesto que, expresa la dedicación que le atribuye a estas actividades, por eso mismo, le preocupa y le ocupa que este tipo de actividades brinden la oportunidad a los estudiantes para continuar aprendiendo.

En este extracto de la descripción deja entrever el compromiso de la maestra Rosi asociado con su actitud y comportamiento, los cuales le permiten de manera voluntaria esmerarse (esforzarse) para realizar “un buen trabajo docente”, pues el compromiso alude “dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos de la educación, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo” Gupta y Kulshreshtha (2009) citado por Fuentealba e Imbarack (2014, p. 261).

Partiendo de la cita anterior y al vincularla con lo que narra la docente se visualizan estos rasgos que mencionan los autores en el discurso de ella, donde mantiene una postura clara acerca de los eventos socioeducativos, los cuales los concibe como una posibilidad tanto para recordar una fecha importante como para potenciar las habilidades y aprendizajes de los pupilos, lo cual da cuenta de la claridad que tienen al atender los objetivos educacionales y que al observar poco compromiso en sus compañeros de trabajo la lleva a manifestar lo siguiente:

Luego en estos eventos, hay profes que los llegan a ver cómo una forma de salir temprano, recuerdo que antes tenía compañeros que terminando el evento ya se querían ir, y yo decía, pero si sólo dedicamos dos horas al evento ¿por qué no continuar trabajando?, pero bueno esa mi opinión, quizá yo pienso así porque “soy muy comprometida con mi trabajo” (lo dice muy segura y hasta cambia su postura), digo si te pagan la jornada porque no desquitarla, pero bueno esa es mi idea ¿verdad? (R.E.8, 2022, p. 4)

La maestra Rosi al describir los eventos cívico-sociales la lleva a reflexionar y a generar una crítica sobre el tiempo destinado a dichas actividades: “si sólo dedicamos dos horas al evento ¿por qué no continuar trabajando?”, aludiendo al equilibrio que debe prevalecer entre la jornada escolar y el beneficio económico.

Postura generada a raíz de la vocación y responsabilidad que demuestra, y que ella misma enfatiza al decir: yo pienso así porque “soy muy comprometida con mi trabajo”. Una expresión que emplea para describirse a sí misma.

Compromiso que está asociado tanto con su labor docente como con la satisfacción de tener un provecho económico (salario) en el que refiere si hay un pago íntegro porque no retribuirlo cumpliendo con la jornada escolar. Nuevamente sale a relucir su compromiso profesional “cualidad que distingue a quienes se preocupan, tienen fines morales y están apasionados por sus alumnos y sus materias” (Day, 2006, p. 14). Dicho compromiso presenta características genéricas, como: “el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de los alumnos” (Day, 2006, p. 59).

Características que prevalecen en el ser de esta docente y que están relacionadas con el agrado tanto de la elección de la carrera como de su entusiasmo en el ámbito laboral en el que demuestra preocupación por sus estudiantes, tiene claridad en los fines educativos que persigue y reconoce la labor que tiene como docente, lo cual refleja su pasión por la tarea educativa, misma que se asocia con la actitud que demuestra al interactuar con los otros (sus compañeros de trabajo) que le permiten conocerlos y al mismo tiempo contribuyen en su desarrollo personal:

Apenas empiezo a conocer a mis compañeras, yo soy la que me acerco, me gusta interactuar (R.E.6, 2022, p.19).

La maestra Rosi al narrar su experiencia acerca del nuevo ciclo escolar, relata que empieza al conocer a sus compañeras de trabajo en el que ella muestra una actitud positiva para acercarse e interactuar, lo cual deja entrever la disposición que tiene para socializar y colaborar con los otros, cualidades de los maestros apasionados quienes no trabajan de manera aislada de sus colegas, sino por el contrario, buscan estar acompañados para aprender juntos unos de otros (Day, 2006).

Aspecto que se manifiesta a continuación donde la maestra Rosi muestra una actitud compartida con los otros, es decir, sus compañeras de trabajo:

Este tipo de eventos nos han acercado, en un inicio cada quien estaba en su salón, con su grupo. A raíz de las diversas actividades que se han promovido dentro de la escuela ha favorecido para que nos acerquemos más (...). Eso ha propiciado que nos conozcamos un poco más, de hecho yo soy muy compartida, entonces me acerco a ellas (se refiere a sus compañeras maestras) y les comparto lo que sé, por ejemplo llegó una maestra de nuevo ingreso, ella ahorita está teniendo bastantes problemas con los padres de familia (hace una mueca), se vienen a quejar constantemente de ella, lo que hice fue acercarme para apoyarla con algunos tips o recomendaciones que a mí me sirvieron en su momento porque la verdad si se siente feo no saber manejar todas esas situaciones. (R.E.8, 2022, p.5)

Este fragmento, da cuenta del impacto que tienen los eventos cívico-sociales en las relaciones laborales. Inicialmente, la profesora narra que en virtud de las diversas actividades que promueven como institución les ha permitido acercarse como compañeros de trabajo, dado que en un inicio cada docente se encontraba en su salón pendiente de su grupo. Sin embargo, reconoce que a raíz de las diversas actividades institucionales han propiciado una comunicación más efectiva entre los miembros de la escuela, contribuyendo en la mejora de las relaciones interpersonales.

También, manifiesta ser muy compartida con sus compañeras de trabajo, en el que se acerca para intercambiar sus saberes pedagógicos. En este caso, retoma un ejemplo de una maestra de nuevo ingreso, la cual al tener problemas con los padres de familia generó descontento hacia su persona. Ante la situación, la maestra Rosi demuestra empatía, colaborándole con algunas recomendaciones que le sirvieron en sus primeros años al incursionar en la docencia, ya que reconoce que es una etapa complicada por el desconocimiento que prevalece al abordar algunas situaciones que se presentan en el contexto escolar.

Su sentido de profesionalismo contribuye a mostrar empatía y compartir con sus demás compañeros; en específico con la maestra de nuevo ingreso, en el que

sobresale de nueva cuenta su compromiso hacia la educación donde la colaboración entre docentes es de gran importancia en el proceso educativo. Los docentes apasionados “están comprometidos con el trabajo cooperativo y, a veces, en colaboración con los colegas de sus escuelas y otras, buscan y aprovechan las oportunidades de emprender reflexiones de distintas clases en su práctica profesional y sobre ella” (Day, 2006, p.10).

Para este caso, resulta de gran relevancia esto que manifiesta el autor con respecto a la reflexión, pues este proceso contribuye para tener una mayor disposición para acercarse a los demás, interactuar y colaborar junto con ellos. Situación que favorece el aprendizaje entre iguales beneficiando no sólo a la docente principiante para adoptar nuevas formas para el manejo de situaciones escolares, sino que también influye para que la maestra Rosi reflexione su práctica a partir de lo vivido y de lo que se experimenta actualmente en el recinto educativo.

En este mismo tenor, expone la importancia de compartir en colegiado:

Yo digo que es bueno (compartir) porque al venir de contextos diferentes (mueve las manos) cada una trae aprendizajes particulares. Cuando nos reunimos: compartimos y nos enriquecemos. (R.E.8, 2022, p.6)

La maestra habla de los beneficios de compartir entre las distintas compañeras que conforman la planta docente; puesto que al provenir de distintos contextos traen aprendizajes específicos, los cuales son socializados en las diferentes reuniones escolares, enriqueciendo sus saberes pedagógicos, constituidos “por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas (...), de prácticas, de relaciones e interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante” (Amaya y González, 2016, p. 251). Saberes que se trasladan a los procesos de enseñanza que promueven y que surgen a raíz de la interacción entre el colectivo docente.

Agregando a lo anterior, la interacción es de suma importancia en el hecho educativo, ya que constantemente se necesita de éste para intercambiar ideas, aclarar dudas y resolver situaciones, recordemos que “los profesores aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, un recurso esencial para llegar a la máxima eficacia docente” (Duran, Oller y Huguet, 2018, párr. 2). En efecto, la interacción y colaboración forman parte de la profesión, dado que como bien lo manifiesta la profesora cada una de ellas trae consigo sus propios referentes, las cuales al interactuar y compartir permiten enriquecerse mutuamente y favorecer la práctica reflexiva sobre su quehacer docente.

Como se ha podido apreciar el compromiso del que se hace alusión se relaciona tanto con la descripción de la persona de esta profesora como la forma en que ella se desempeña en su trabajo docente; habla de la implicación con la tarea educativa en el que toma una postura profesional donde su intervención y comportamiento la sitúan en la búsqueda de realizar constantemente “un buen trabajo docente” que define la profesionalidad de esta maestra en función de su compromiso por la enseñanza, que en palabras de Day (2006) los docentes apasionados “se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo con niños” (p.10).

Asimismo, deja entrever la profesionalidad de esta maestra que se ve reflejada al colaborar con otros compañeros, donde comparte sus saberes pedagógicos a partir de su formación inicial como de la experiencia adquirida al incursionar en la docencia. El que sea compartida con sus colegas le permite seguir aprendiendo y reflexionando tanto de su práctica como las situaciones que acontecen en el contexto escolar, además da cuenta de las competencias pedagógicas que se encuentran presentes, entre ellas: la planificación didáctica que le ha permitido dirigir su práctica docente, cumplir con los objetivos educacionales y seguir velando por el otro.

2.4 El proceso de planeación y elaboración de material didáctico

En este apartado la maestra Rosi comparte su experiencia sobre la planeación didáctica, otra de las competencias pedagógicas, esencial para la enseñanza y que resulta ser una herramienta imprescindible para el desarrollo de su trabajo docente; mismo que le demanda la elaboración de material didáctico para el abordaje de los contenidos con el fin de que el tratamiento de éstos resulte más fácil para su intervención como para facilitar la comprensión en el estudiantado al momento de propiciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo que al platicar con la profesora comparte lo siguiente respecto a la planeación didáctica:

He buscado la manera de estar preparándome, lo mismo pasa con las planeaciones yo no soy de comprarlas, las elaboro por mi cuenta. Las hago, conozco y domino mi programa de estudios y sé lo que voy a trabajar con mi grupo. (R.E.7, 2022, p. 3).

La maestra Rosi narra su experiencia al estar como maestra frente a grupo en el que manifiesta que desde que incursionó en la docencia se ha estado capacitando constantemente para atender las solicitudes de sus estudiantes. Lo mismo sucede con la planificación debido a que no la adquiere a través de un intercambio económico, sino que la elabora de acuerdo a sus saberes pedagógicos, ya que considera que al realizarla obtiene un conocimiento y dominio de su Programa de Estudios, documento rector que dirige el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Aparte, de proporcionarle elementos acerca de los temas a tratar.

La competencia de planificación sitúa a la docente “en un espacio de predicción y anticipación razonada ante la futura toma de decisiones, en tanto que le posibilitan la contrastación de la propia práctica con los conocimientos teóricos pertinentes” (Zabalza, 2007, p.10). Recurso de suma importancia para el hacer docente ya que contribuye a organizar el pensamiento y la propia acción de enseñar.

Queda claro que la tarea de planificar no es nada sencilla, aspecto que se relaciona con lo que menciona la profesora cuando habla de una preparación incluso al momento de planificar, dado que se deben contemplar ciertos elementos (el contenido, el grado de complejidad, el nivel de conocimientos de los alumnos, el espacio, el tiempo, los recursos) y factores (contextuales, económicos, sociales, culturales) que contribuyan tanto a su elaboración como en su puesta en práctica para que resulte de gran impacto al momento de la intervención y que, como veremos a continuación esta propia competencia docente le demanda a la profesora la elaboración de material didáctico, apoyo indispensable para el proceso de enseñanza y de aprendizaje:

(Al planear) Ya tengo un dominio de los contenidos a enseñar e incluso cómo abordar los temas porque hay contenidos bien difíciles. Algo que siempre hago es hacer mi propio material didáctico, de tanto que he hecho, ya llené varias cajas de cartón (movía las manos para mostrarme el tamaño de las cajas que ha llenado), pero así no me complico, al contrario, es un apoyo para mí y para mis alumnos porque explico más fácil y ellos lo entienden más rápido. (R.E.7, 2022, pp. 3-4)

La maestra Rosi resalta que al planear le permite tener un dominio del abordaje de los contenidos, dado que propicia un razonamiento anticipado que le solicita trasladarse al Programa de Estudios y a otros materiales educativos para investigar los temas y contemplar las actividades a desarrollar para alcanzar los propósitos educativos. También reitera que la planificación le permite analizar detenidamente aquellos contenidos que son difíciles de tratar y que en este caso marcan la pauta de indagación para emprender su propuesta de enseñanza.

Clark (1986) plantea los procesos de pensamiento de los docentes en el que dentro de las categorías que maneja se encuentra la planificación docente que contiene pensamientos pre activos y pos activos, al respecto señala:

La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula. (p. 450)

De este modo, se puede apreciar como la planificación es una actividad que le demanda al profesorado procesos de pensamiento anticipados para organizar las acciones, así como también le implica reflexionar después de su ejecución. Por lo tanto, no es una tarea fácil de desarrollar, pero sí es una herramienta indispensable para la intervención en el trabajo áulico. Este mismo recurso demanda el uso de material didáctico, aspecto que la maestra Rosi señala que es elaborado por ella y lo visualiza como un apoyo tanto para su práctica porque le permite explicar más detalladamente, así como atender los estilos y ritmos de aprendizaje como para una mejor comprensión de los temas para los estudiantes.

Estos recursos que emplea complementan su intervención docente, ya que busca facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Esta experiencia que comparte la profesora se relaciona con lo que menciona Manen (1998) “la pedagogía nos invita primero a actuar y, después, a reflexionar sobre nuestras acciones. Tanto el vivir con niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro saber pedagógico” (p. 42). Acciones que no serían posibles sin esa reflexión que tiene la profesora y que la ha llevado a ser consciente de lo que implica su misión como docente.

A partir de esta aportación que se retoma del autor se visualiza cómo la maestra actúa en función de las solicitudes de sus estudiantes, pero también reflexiona sobre su actuar docente. Hecho que la ha posicionado en realizar una valoración con respecto a los aportes que obtiene al elaborar su material, encontrando beneficios para ambos (maestra y alumnos). Situación que la ha llevado a resguardarlos para hacer uso de éstos cuando los requiera y que les sigue dando una utilidad no sólo para un contenido en específico, sino para otros temas que están relacionados.

El empleo de material didáctico forma parte de la planeación, derivado de esas significaciones que le ha otorgado a su hacer docente y que le confiere importancia por los beneficios que encuentra al momento de usarlo en su intervención:

Si te das cuenta son varios puntos que se hacen presentes al momento de planear. Ahorita que recordé lo del material a utilizar es otro tiempo que se destina porque en ocasiones yo, por ejemplo: utilizo láminas, tarjetas, copias, y pues todo ese material lo elaboro yo, a los alumnos sólo les pedí hojas blancas, mira (me muestra su archivero) y ya yo me encargo de elaborar o incluso de imprimirlo, pero antes, pues también hay que construirlo, elaborarlo. (R.E.8, 2022, p. 23)

Al elaborar la planeación didáctica un elemento que está presente es el material didáctico que facilita el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aspecto que lleva a la docente a visualizarlo como un recurso esencial dentro de su práctica docente y como parte de su competencia de planeación, ya que es un apoyo para el trabajo en clase (primordial para atender las demandas de los estudiantes) y para su hacer docente (complementa su intervención). “La influencia pedagógica significa no sólo que uno es responsable (capaz de dar respuesta), sino que, además tener esa capacidad de responder, se actúa realmente de forma responsable y por tanto moralmente justificable” (Manen, 1998, p. 31).

En relación con esto que señala el autor, la maestra Rosi dentro de su sentido de responsabilidad busca responder a las solicitudes de sus educandos por medio de la utilización de recursos que favorezcan la comprensión de los contenidos curriculares que se están trabajando y por ende, ofrecerles una posibilidad de aprender. De ahí, la importancia que le otorga a la planeación didáctica, pues como se ilustra a continuación le sirve de orientación para su intervención:

La maestra se dirigió a uno de los archiveros, ya que encima de éste tenía una carpeta negra que contenía su planeación, la cual la revisaba detenidamente (R.O. 2, 2022, pp. 6-7).

Al observar la clase de matemáticas los alumnos resolvían una serie de ejercicios, en ese momento la profesora revisaba sus planeaciones didácticas con el fin de orientar su práctica y promover situaciones de aprendizaje acordes a las metas trazadas. Herramienta que le implica a la maestra “sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control” (Perrenoud, 2004, pp. 15-16).

Recuperando los puntos anteriores dentro del quehacer de esta docente le solicita una estructuración coherente para plasmar los objetivos de aprendizaje, los cuales deben estar organizados y desarrollados en secuencias didácticas para el trabajo en el aula, aspectos que no es nada sencillo y que como bien lo señala Perrenoud (2004) le implica colocar toda su energía y tiempo, así como hacer uso de sus competencias pedagógicas para que las situaciones de aprendizaje sean realmente significativas para los educandos.

Sin embargo, la profesora reconoce que no todas las planeaciones resultan funcionales, aquí reside la importancia de la toma de decisiones y de la auto reflexión para continuar aprendiendo:

Hay cosas que nos van a funcionar y hay otras que no, entonces de todo eso se va aprendiendo conforme lo vas realizando. Yo te puedo decir que planeo muy bonito, pero ya que veo que algunas cosas no resultaron como las creí, pues digo tengo que modificar esto. (R.E.9, 2022, pp. 17-18)

En la charla con la maestra Rosi manifiesta que dentro de la planificación hay actividades que resultarán impactantes para los estudiantes y hay otras que no, lo cual da cuenta de su reflexión sobre la acción que la hace analizar los factores que intervinieron al momento de su ejecución. Habla de un aprendizaje que se adquiere ante estas situaciones y también de la disposición que tiene para aceptar que no todo resulta como se planea, lo que la lleva a decir: “yo te puedo decir que planeo muy bonito, pero en la realización se da cuenta que los resultados no son los esperados.

Suceso que la lleva a la reflexión e inclusive a autocrítica, debido a que hay una aceptación y reconocimiento de lo que faltó, pero que a su vez visualiza en esto una posibilidad de mejora, al reconocer que no sólo de lo positivo se aprende, sino también de lo negativo que contribuyen a seguir potenciando su competencia de planificación. Como expresa Manen (1998) “la influencia pedagógica es auto reflexiva: la acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible” (p.31).

Reflexión que lleva a la docente a reconocer que no todo lo que planea resulta como esperaba y que justamente en este espacio valorativo le brinda la oportunidad para seguir aprendiendo, modificando y mejorando. Esta misma competencia resulta compleja por todo lo que implica y que en palabras de la docente expone:

Los temas son diferentes para cada materia, no puedo pasarme toda la jornada con una misma forma de trabajo, cada una requiere de una organización diferente, es decir, no puedo trabajar de la misma forma Artes que Matemáticas, porque Artes la puedo trabajar en filas, en círculo, en equipos, afuera del salón, mientras que Matemáticas requiere de una mayor atención; se puede dar el trabajo en parejas, en trinas, en equipos, afuera del salón, pero más monitoreados para que todos trabajen por igual porque si no, unos trabajan y otros sólo ven. (R.E.9, 2022, p. 17)

La maestra Rosi manifiesta que al momento de planificar también debe contemplar las distintas formas de estructurar el trabajo en el aula, otro de los elementos a los que se refería previamente. Dado a que cada tema y materia requieren habilidades diversas; así que, atender los enfoques de cada campo disciplinar le solicita una organización distinta. Punto en el que la traslada a realizar la comparativa entre dos asignaturas: Artes y Matemáticas en donde manifiesta que la primera le demanda una movilización diversa del grupo.

Mientras que Matemáticas requiere de una planificación mayormente pensada, precisamente por su enfoque que se sitúa en la resolución de problemas

involucrando el pensamiento lógico-abstracto. Pese a ello, no descarta la movilización del grupo como lo piensa para Artes. No obstante, considera que el estudiantado requiere de una mayor atención y monitoreo para que efectúen sus actividades.

A partir de esta experiencia que comparte la docente, Clark (1986) sostiene “los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella” (p.451). Esta categoría que hace alusión el autor representa el acervo de conocimientos que tiene el profesorado y que influye en su pensamiento, al momento de planificar y en la toma de decisiones.

En esta situación, la profesora contempla la organización del aula dentro de la planificación porque posee un conocimiento al abordar el currículo formal, pero también lo considera a partir de su propia experiencia. Situación que se vincula con esto que también manifiesta:

Cuando los temas son complejos, lo que hago es ponerme una meta corta y después regreso con eso porque si no, los estanco, me enfrasco en eso y me frustro y no avanzamos (R.E.8, 2022, p. 33).

Dentro del proceso de planificación el abordaje de los contenidos es primordial. Sin embargo, refiere que al tratar temas complejos se traza metas cortas porque de acuerdo con su experiencia la propia complejidad paraliza el proceso de enseñanza y de aprendizaje debido a que no sólo tiene que ver con su capacidad de intervención, sino también los aprendizajes previos de los alumnos. Por lo que, refiere que puede suscitarse un estancamiento que no les permita avanzar o generar frustración de su parte por la necesidad de querer satisfacer ese anhelo que tiene presente (abordar los temas).

Cabe mencionar que la planeación contribuye a prever ciertas situaciones como lo comentó en párrafos anteriores, pero al momento de ejecutarla puede encontrarse con sucesos no previstos por lo que considera pertinente ponerse metas que sean alcanzables. Aspectos que describen la doble labor del profesor de la que hace

alusión Perrenoud (2004) en el que manifiesta que la competencia del profesor es doble: por un lado, habla de la concepción de las situaciones didácticas en el que tiene que anticipar, ajustar las situaciones problema al nivel y a las posibilidades de los alumnos, y por el otro, se debe considerar el tiempo real para guiar una improvisación didáctica cuando se requiera, además de acciones de regulación.

La profesionalidad de esta maestra la ha posicionado en preocuparse y ocuparse de los elementos que influyen en su práctica docente como una manera de responder a las necesidades de los estudiantes, puesto que “convertirse en profesor supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica” (Manen, 1998, p. 26) que, en atención a esos requerimientos que le solicitan los alumnos, la planeación didáctica es una competencia imprescindible en su actuar cotidiano porque no sólo le permite predecir y anticipar las situaciones de aprendizaje, sino que además contribuye a su preparación para el abordaje de los contenidos curriculares.

De ahí, que considera fundamental elaborarla por su cuenta, dado que le brinda elementos al momento de llevar a cabo su quehacer docente, el cual también requiere de la construcción de material didáctico, el cual acompaña y forma parte de dicha herramienta, ya que facilita el tratamiento de los temas y posibilita su intervención, que como veremos en el siguiente apartado es clave para las interacciones en clase y que se relaciona con su compromiso docente, el cual la sitúa en ocuparse por sus estudiantes para que adquieran un aprendizaje y que devela su amor por ellos.

2.5 La interacción, quiero a mis alumnos: lo más importante es que ellos aprendan

En este apartado se aborda la interacción, otra de las competencias pedagógicas que asume la profesora Rosi dentro de su práctica docente para posibilitar relaciones positivas que permitan estimular el aprendizaje en el estudiantado, disposición que tiene la profesora para atender a sus alumnos, así como sus procesos de aprendizaje, lo cual devela su acto de amor que tiene por ellos y aunque manifiesta que no es muy dada a utilizar expresiones afectivas, la estima y afecto

se hacen presentes desde el momento que busca atender sus necesidades y cuidar de ellos a partir de su intervención asociada con la pasión que muestra por su enseñanza.

Al iniciar la conversación, se retoma un aspecto relacionado con su profesora de preescolar, en el que sobresale su compromiso y preocupación por sus estudiantes:

E: — ¿Y tú te consideras como tú maestra, así como la maestra corazón? En la charla pasada me comentaste eso al referirte a ella.

MR: — (Se ríe fuertemente) creo que no, “tanto así no” (mueve la cabeza para reforzar su respuesta). Me acerco a mis alumnos, los estimo, platico y me preocupo por ellos, pero no. Tiene que ver que los tiempos han cambiado y ahora con el hecho de decirles “mi amor”, ya te andan demandando más en el grado en el que estoy. (R.E.8, 2022, pp. 15-16)

La interacción dentro del aula de clases entre profesora y alumnos está delimitada en un marco de respeto por ser el espacio de intercambio de saberes, costumbres, cosmovisiones e intereses entre dichos actores educativos. La profesora desde su función busca consolidar una relación positiva que influya en el bienestar de los alumnos y por ende mejorar el rendimiento académico. Recordemos que las interacciones educativas “describen las conductas, actividades y relaciones entre el docente y estudiantes al interior del aula (...) y que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades” (Razo y Cabrero, 2016, p.6).

En su hacer cotidiano la profesora Rosi promueve interacciones desde el momento que mantiene un acercamiento con sus alumnos que le permiten conocerlos, estar cerca de ellos, explorar sus gustos y mantener conversaciones no sólo del ámbito académico, sino también del personal y familiar. Del mismo modo, se observa la auto reflexión que realiza tanto de su persona como de su trabajo docente en el que reconoce que no es una “maestra corazón”, debido que no emplea palabras o frases afectivas (cariñosas), pero expresa el respeto y compromiso que tiene por sus estudiantes.

Lo anterior hace referencia a una actividad auto reflexiva que plantea Manen (1998) donde el educador debe estar dispuesto a cuestionar críticamente lo que hace y el significado que tiene, dado que la docente ha comprendido la importancia de la reflexión en su práctica que la ha llevado a mirar lo que hace, pero también el significado que tiene “su hacer”. Y que como veremos a continuación esa misma reflexión la ha situado en promover interacciones, donde el establecimiento de límites es necesario para el desenvolvimiento escolar:

Eso sí, yo no soy mucho de andar apachando a mis alumnos o diciéndoles “mi vida”, “mi cielo” o “corazón” (su voz la hace más aguda) soy más fría, les tengo un aprecio a los niños, “quiero a mis alumnos a mi manera”. A mí me gusta hablares por su nombre, decirles las cosas directamente e incluso me han tocado algunos que he tenido que platicar con ellos y yo les digo las cosas como son, directamente. No me gusta andar con rodeos, una porque se mal interpreta y al rato ya andan diciendo que la maestra aconseja a los alumnos, y dos porque así es mi forma de ser, “así soy”. (R.E.7, 2022, p.7)

La maestra Rosi genera un tipo de interacción particular relacionado con su estilo de enseñanza, donde la comunicación asertiva se hace presente desde el momento que busca resolver las situaciones que aquejan a sus educandos de manera constructiva, lo que la lleva a mantener un diálogo abierto entre profesora y estudiantado para orientarlos y que tomen decisiones pertinentes, pues como bien lo manifiesta Razo y Cabrero (2016) los efectos de las interacciones van moldeando el interés y disposición de los alumnos que se ven reflejados en los demás ámbitos de su vida.

La profesora Rosi al tener firme su compromiso educativo busca a través de su intervención un crecimiento en el estudiantado que atiende:

Yo siempre procuro que se lleven un aprendizaje por mínimo que sea, hacerles fáciles las actividades, que les agraden porque si no es

cansarlos, fatigarlos y no están aprendiendo nada, bueno al menos yo así lo pienso (R.E.8, 2022, p. 24).

La claridad con la que se conduce la docente dentro del ámbito escolar le ha permitido trazar metas de aprendizaje para sus estudiantes, lo cual la lleva a ser consciente de la importancia de promover actividades diversas, de acuerdo a su nivel y con una intencionalidad para que resulten significativas para los pupilos. Aspecto que refleja su pasión por la enseñanza y que en palabras de Day (2006) son maestros que “les impulsa la esperanza. Son personas trabajadoras, prácticas, que conocen su oficio y les gustan sus alumnos” (Day, 2006, p. 145).

Es evidente que la profesora ha puesto su confianza en lo que ella puede hacer desde su función en el aula clases, dado que posee un conocimiento y un sentido de responsabilidad de lo que implica la profesión, lo cual ha contribuido para que busque la practicidad en su labor cotidiana de tal forma que estimule las habilidades y aprendizajes de sus estudiantes. De ahí, la intencionalidad que trae consigo de impulsar interacciones positivas entre ella y el estudiantado, pues busca generar experiencias significativas de enseñanza y de aprendizaje.

La maestra tiene clara su misión en la docencia como en los objetivos educacionales que persigue. Su papel como docente va más allá del abordaje de contenidos, busca que los educandos se interesen y que realmente aprendan. Su pasión por la enseñanza la ha posicionado en ser una docente comprometida, responsable, consciente de los requerimientos y necesidades del estudiantado. Reconoce los desafíos del contexto que rodea a la institución, posee un claro sentido de identidad y es fiel creyente que puede “favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos” (Day, 2006, p. 10).

Aspecto que se vincula con lo que menciona enseguida:

Prefiero ir despacio y que aprendan, a que vaya muy rápido sólo para decir que ya abordé todos los contenidos del trimestre, creo que lejos de engañar a los demás (señala hacia las butacas) me engañaría a mí misma (R.E.9, 2022, p. 10).

Al continuar charlando con la maestra Rosi resalta el abordaje de los contenidos curriculares en el que manifiesta: “prefiero ir despacio y que aprendan”, enfatizando en atender los requerimientos de sus alumnos, de acuerdo a los ritmos y estilos de los educandos para que se propicie realmente el aprendizaje, pues ella misma reflexiona y hace una crítica ante el desvío de los objetivos, debido que considera que ir rápido sólo la llevaría a abordar los temas de manera generalizada sin alcanzar las metas trazadas, suceso que la lleva a manifestar: “creo que lejos de engañar a los demás me engañaría a mí misma”, haciendo una reflexión de su proceso de enseñanza.

Aspecto que da cuenta de su ethos pedagógico que “es la manera de comportarse en relación con los otros (o moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser”; el cual es configurado “de la internalización de valores y pautas de valor y de códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse” (Yurén, 2005, p. 39). De este modo, la maestra Rosi tiene presente estas disposiciones que se van modificando al llevar a cabo su quehacer docente.

Dichas disposiciones se relacionan con su Eros pedagógico donde a continuación se puede observar como el afecto y amor que demuestra por sus estudiantes la lleva a actuar en función del otro:

Por la forma en cómo se los transmite uno como maestro, si yo quiero que mis alumnos sean felices tengo que transmitirles felicidad, alegría, entusiasmo, porque si se los digo sin ganas por cumplir, pues se acaba con toda esa magia (R.E.9, 2022, p. 14).

La maestra Rosi enfatiza en la actitud del docente al emprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje, quien al estar frente al estudiantado debe actuar de un modo agradable que atraiga a los educandos, es por ello que manifiesta “si yo quiero que mis alumnos sean felices tengo que transmitirles felicidad, alegría, entusiasmo”, condiciones que ella tiene presentes y que las antepone ante su actuar docente porque “amar y educar se funden en la dulce experiencia de enseñar y aprender”.

“La persona que decide ser docente decide amar al otro. El docente que ama al otro siempre tendrá al Eros habitado en su ser” (Herrera, 2013, p. 111).

De lo anterior, permite identificar como esta docente ve a la enseñanza como un acto de amor, que la lleva a reconocer que sin las interacciones positivas no se lograrían los objetivos educacionales, quedándose en un plano prescriptivo, dado que el educador “procura por todos los medios infundir en el amado sus adquisiciones, despertar el amor por la búsqueda de la verdad y la bondad, lograr su felicidad” (Ortega, 2018, p. 12). Busca interesar a sus estudiantes a partir de su intervención y que en ocasiones lo ha logrado por esa coherencia existente entre su decir y hacer:

No me imaginaba que mi forma de ser, mis acciones, a lo mejor hasta la forma de dirigirme con ellos les impactaría (se mostró más expresiva, resaltaba más su mirada y hacía más ademanes). Me siento contenta porque digo que bueno que les pueda dejar eso, que me vean como un ejemplo, sobre todo porque hay niñas que no ven el estudio como una forma de salir adelante. (R.E.8, 2022, p. 14)

La maestra Rosi genera un impacto en los alumnos al llevar a cabo su quehacer docente, el cual está relacionado con la pasión que demuestra en su enseñanza que la hace preocuparse y ocuparse por sus estudiantes. Da cuenta del amor que tiene hacia ellos y aunque no lo manifiesta directamente con expresiones verbales, prevalece el cuidado por el otro a partir de las interacciones que promueve en el aula, dado que la interacción es primordial para esta docente, pues forma parte de sus competencias pedagógicas, por ser la clave para el desarrollo del aprendizaje.

Y al mismo tiempo contribuye a la retroalimentación, aspecto presente en la evaluación, que como veremos en los próximos renglones es otra competencia pedagógica presente en la práctica de esta profesora que le permite reforzar el trayecto de aprendizaje del alumnado durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje con fines de mejora, pues es un proceso continuo que inicia con la apertura del ciclo escolar y finaliza al concluir el periodo lectivo.

2.6 La evaluación como retroalimentación

En este apartado se aborda el proceso evaluativo, otra de las competencias pedagógicas que tiene clarificadas la profesora Rosi y que está relacionada con la planificación didáctica y la interacción entre los actores educativos, donde se puede observar cómo la maestra promueve procesos evaluativos con un fin formativo que busca retroalimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la mejora de los mismos.

Para empezar, la profesora narra su experiencia al recibir a sexto grado en el que comenta:

La primera semana que conocí al grupo, apliqué un examen para checar como venían, al calificarlo pude darme cuenta que venían muy bajos, algunos ni de su nombre se acordaban, entonces elaboré un proyecto para trabajar con el apartado de lectura y escritura (R.E.6, 2022, p. 27).

La docente describe su experiencia en el nuevo ciclo escolar en el que manifiesta que la primera semana aplicó un examen correspondiente a la evaluación diagnóstica para obtener información referente a su nivel de aprendizaje, así como conocer el dominio de sus habilidades de acuerdo al grado en el que se encontraban, donde al valorarlo identificó algunas áreas de oportunidad, situación que la llevó a la toma de decisiones para retroalimentar su proceso de aprendizaje elaborando un proyecto integrador.

La docente emplea la evaluación diagnóstica como un proceso que le permite recabar información de los estudiantes, siendo un referente para su práctica docente porque determina las acciones a seguir y es la pauta para retroalimentar los aprendizajes. Aquí reside la importancia de conocer el propósito de dicha prueba, pues al indagar el objetivo de la evaluación diagnóstica se retoman los Lineamientos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de Educación Básica (2023) en donde se localiza lo siguiente:

La evaluación diagnóstica de los aprendizajes es un proceso que forma parte de la enseñanza, a través del cual se obtiene información sobre los aprendizajes de las alumnas y los alumnos al inicio de un periodo. A partir de su análisis y valoración se obtiene una retroalimentación orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (DOF, 2023, p. 4)

Partiendo de la cita anterior, se puede apreciar como la maestra posee conocimiento acerca de lo que implica la evaluación diagnóstica, puesto que una vez aplicada y valorada dicha prueba, implementó una estrategia que contribuyera a fortalecer los aprendizajes de sus alumnos a partir de un proyecto para atender las necesidades particulares, lo cual refleja su uso formativo, ya que se centra en retroalimentar a los educandos a partir de su intervención, aspecto que también se puede apreciar en el siguiente registro de observación:

Comenzaban a entregar su actividad para que les calificaran, a ciertos pupilos los regresaban porque les pedía anotar los nombres de los continentes, reiterándoles que se escriben con mayúscula porque son nombres propios. A otros les devolvía el trabajo por no estar bien pegado el mapa o porque les faltan los rasgos como la fecha o el título. (R.O. 4, 2022, p. 12)

En este registro de observación da cuenta del trabajo realizado en la asignatura de Historia, donde tenía como propósito conocer “el origen del ser humano y el poblamiento del mundo”, razón que llevó a la docente a solicitarles a los estudiantes previo a la clase un mapa para que pudieran localizar dichos lugares. Una vez realizada la actividad de manera individual, algunos alumnos se acercaron a la maestra para entregar su trabajo. Espacio en el que se puede observar cómo la profesora verificaba que los nombres de los continentes fueran acordes al espacio geográfico, además retroalimentaba la actividad en varios aspectos, describiendo los aspectos que deben mejorar.

Se podía observar que algunos pupilos les faltaban anotar el nombre de los continentes, motivo por el cual les devolvía su ejercicio para que lo complementaran, enfatizándoles en el uso de las mayúsculas al escribir nombres propios geográficos.

De la misma manera, regresaba a aquellos educandos que no habían pegado correctamente el mapa o si estaba mal iluminado, además revisaba los rasgos de fecha y título que han establecido como prioritarios en el cuaderno de trabajo.

Estas acciones de la profesora forman parte de la evaluación formativa en el que retroalimenta a sus estudiantes, ya que “ofrece orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (Anijovich y González, 2011, p.11), las sugerencias que les hace a cada uno de sus educandos al momento de realizar sus actividades, les sirve para aprender de sus errores. Sugerencias que, aunque suelen ser muy similares dedica el tiempo a cada pupilo para hacerles notar sus recomendaciones para que mejoren.

Este compromiso con el que se conduce la profesora le permite acercarse a sus alumnos, apoyarlos y retroalimentarlos desde el proceso evaluativo que como se verá a continuación en otro registro de observación lo emplea para potenciar el aprendizaje tanto de manera individual como de forma grupal:

Les indicó socializar resultados: la maestra dijo: — vamos a ver cómo quedaron ordenadas nuestras fracciones (tenían que organizarlas de mayor a menor), comentó — voy a ir preguntando y al que elija tiene que pasar al frente a escribir la fracción y explicar el motivo de su elección. (R.O. 5, 2022, p. 18)

Al observar una clase de matemáticas la maestra propició la socialización de los resultados de los ejercicios que había planteado en relación al tema de las fracciones, externando a los pupilos el propósito de dicha socialización que se enfocaba en conocer cómo quedaron ordenados dichos números fraccionarios. Para ello, les pidió estar atentos, ya que elegiría a un alumno al azar para que participara escribiendo la fracción en el pizarrón para después explicarla.

En este extracto se puede apreciar como la docente promueve la socialización formativa, producto de su planificación y del proceso evaluativo que desarrolla en clase, en el que busca captar la atención de los alumnos, así como incorporarlos en

dicha actividad para que interactúen a partir del ejercicio que plantea, pues no sólo se trata de escribir su respuesta, sino que también involucra argumentarla. Esta forma de intervención docente se relaciona con la competencia profesional de la gestión de aprendizajes de la que hace mención Perrenoud (2004) la cual involucra observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje desde un enfoque formativo.

De acuerdo con el autor la progresión de aprendizajes requiere de controles periódicos, pero desde “una perspectiva pragmática”, no para ser estandarizada o notificada a la administración, sino que “se incluye en la relación cotidiana entre el profesor y sus alumnos, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender no a dar explicaciones a terceros” (Perrenoud, 2004, p. 38). La maestra en su hacer cotidiano busca acercarse a los alumnos para identificar su relación con el contenido abordado, la manera de capitalizar la información, su modo de aprender, entre otras cuestiones; para continuar apoyándolos en su proceso de aprendizaje.

Esta competencia pedagógica que posee la maestra Rosi favorece la implicación de los alumnos en el desarrollo de las actividades que ella promueve que como se muestra en seguida busca hacerlos conscientes al momento de realizar correcciones:

MR: — A ver pausa chicos — ¿Ustedes conocen el motivo de hacer correcciones?

Comentó Zoé — si maestra para mejorar nuestro trabajo.

Eduardo dijo — para que aprendamos.

Una participación más — expresó la docente. — para trabajar en la limpieza de las actividades — comentó Rodolfo.

¡Exacto! chicos, todo lo que han dicho es totalmente cierto, pero además es parte de la evaluación: “retroalimentarlos a ustedes”, yo quiero que sean mejores, que aprendan. (R.O.5, 2022, p. 27)

En este registro de observación se percibe la charla que propicia la profesora Rosi con sus alumnos durante una sesión de clase en el que les pregunta acerca del motivo de realizar correcciones, por lo que inmediatamente algunos educandos

comenzaron a externar sus ideas manifestando que dichas correcciones contribuyen para mejorar su trabajo, aprender y mejorar en la limpieza de las actividades que realizan.

Respuestas que afirma la maestra y que a su vez complementa a partir de sus concepciones que tiene acerca del proceso evaluativo, en donde les hace saber a los educandos que las correcciones forman parte de la evaluación, las cuales favorecen la retroalimentación de ellos, pues dentro de los objetivos que persigue busca que aprendan y que sean mejores cada día. Aspecto que da cuenta de su profesionalidad docente dentro de su práctica, la cual se ve reflejada cuando comparte con sus alumnos los fines que persigue (potenciar su aprendizaje) al promover su proceso de enseñanza.

De tal forma, que al momento de emprender este tipo de acciones (corregir) los alumnos conozcan el propósito de las mismas, puesto que “la enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan” (Anijovich y González, 2011, p. 16). Propósitos que tiene clarificados la profesora y que los comparte con los educandos para que vayan por la misma dirección y sean partícipes en la construcción de sus aprendizajes.

Motivo que la ha llevado a explicarles la razón de sus actos, ya que “cuando un estudiante sabe cuál es el objetivo de una tarea puede dotarla de sentido y autoobservarse con mayor atención” (Anijovich y González, 2011, p. 16). Aporte que se relaciona con el siguiente fragmento:

Ese trabajo ya lo tienen en su cuaderno porque lo fuimos trabajando en sesiones pasadas, ahorita sólo es copiarlo a la hoja, ya les hice correcciones para que las tomen en cuenta al momento de pasarlo en limpio (R.O.5, 2022, p. 25).

Al abordar la maestra Rosi la asignatura de español le dio continuidad al tema “la guía de autoestudio”, contenido que ya había trabajado en sesiones pasadas a través de borradores y que en esta ocasión trabajarían la versión final de la guía de

autoestudio, la cual estuvo enfocada en tratar temas y subtemas de la asignatura de Ciencias Naturales, por lo que les repartió una hoja blanca que fue doblada en ocho partes para pasar en limpio su borrador, enfatizando en las correcciones que les había hecho a cada uno al momento de organizar su información.

Aquí se puede identificar como la profesora retroalimenta el trabajo escolar, ya que al revisar los trabajos de sus estudiantes realiza correcciones otorgando sugerencias que les ayudan a localizar sus errores para solucionarlos con el fin de que vayan mejorando que, citando a Anijovich y González (2011) destacan “las buenas prácticas de evaluación incluyen retroalimentaciones a las producciones de los alumnos” (p. 17). Acción que realiza la maestra con el fin de que sus educandos vayan mejorando en sus producciones.

Estas prácticas evaluativas que pone en práctica la docente han favorecido la comprensión de los alumnos con respeto a los objetivos que persigue en sus procesos de aprendizaje que como veremos en el testimonio que se muestra enseguida, el estudiante Mario expone el motivo de trabajar con borradores antes de llegar al producto final:

La vez pasada hicimos dos trabajos una autobiografía y una biografía de nosotros, hicimos dos borradores y el trabajo final, ahí sí me cansé porque iba a calificar y me regresaba mis trabajos porque me marcaba las palabras que no había escrito bien, los volví a pasar en limpio y como en uno de ellos, acabé de borrar cuando hice el dibujo, lo tuve que volver a pasar en limpio, pero si le dediqué para que quedara bien, es que es, ese trabajo forma parte de nuestra calificación para este primer trimestre. (R.E.4, 2022, p. 18)

Mario narra su experiencia al realizar dos trabajos de la materia de español respecto a la autobiografía y biografía en el que menciona que hicieron dos borradores y el producto final como parte de su proceso de aprendizaje, los cuales son de gran utilidad porque la profesora destina un tiempo para las correcciones, mismas que deben tomar en cuenta para el trabajo final. El alumno reconoce que en contenido había cumplido con el propósito de las dos actividades, pero en presentación le

faltaron detalles, implicándole volver a realizar ambos ejercicios. Correcciones que están encaminadas en promover el aprendizaje a partir del error y que las promueve apoyándose de rúbricas que contienen los elementos a valorar.

Espacio que refleja la importancia de las retroalimentaciones hacia el estudiantado, ya que el alumno no sólo empieza a tener iniciativa en la mejora de sus actividades, sino que a su vez es consciente de su implicación en su proceso de aprendizaje y que tiene que ver con este proceso evaluativo que ha emprendido la profesora, donde busca la estimulación del aprendizaje a partir de los errores que experimentan.

Uno de los efectos positivos de la evaluación formativa tiene que ver que “los alumnos aprendan a autoevaluarse. Comienzan a concientizar las expectativas de logro, los criterios que se han de considerar y las retroalimentaciones que reciben de sus docentes” (Anijovich y González, 2011, p. 11). Que, para el caso antes expuesto, se logra identificar como el educando en virtud de las retroalimentaciones que ha recibido decidió re trabajar su actividad, dado a que la docente los ha hecho partícipes del desarrollo de su aprendizaje.

A su vez, este fragmento refleja la responsabilidad docente, dado que les da a conocer los criterios de evaluación de los que se apoyará para el periodo a evaluar, pues la evaluación formativa se caracteriza por “intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia el resultado final, que suele expresarse en la nota” (Anijovich y González, 2011, p. 12). Se puede notar como la docente a partir de sus competencias pedagógicas utiliza la evaluación formativa en su función reguladora, es decir, emplea la retroalimentación para que el educando sea consciente tanto de sus fortalezas como debilidades de aprendizaje.

Función que le demanda utilizar un tiempo adicional a la jornada escolar:

Hoy me llevo las versiones finales del tema de la biografía y la autobiografía para revisarlos con calma nuevamente y asignarles una calificación. Ya los revisé en dos ocasiones, pero voy por una tercera porque ellos deben aprender que parte de la evaluación es eso,

trabajar con borradores para llegar al producto final. (R.E.8, 2022, p. 21)

Uno de los objetivos de la evaluación formativa es brindar acompañamiento a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, siendo las retroalimentaciones de gran importancia debido que los estudiantes no sólo identifican lo que les hizo falta al desarrollar su actividad, sino que además existe una comprensión sobre el proceso evaluativo que promueve la docente. Recordemos que la evaluación como competencia docente nos aclara Zabalza (2007):

Necesita comprenderse y desarrollarse en sus componentes de saber-conocimiento, en la nueva forma de aplicar el modelo, mediante pruebas y técnicas pertinentes y actuando favorablemente ante las nuevas actitudes y el compromiso ético de emplear la evaluación para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. (pp. 42-43).

Vinculando las ideas del autor con el referente empírico se aprecia como la profesora Rosi posee conocimiento acerca del proceso evaluativo que promueve y que al situarlo al proceso de enseñanza y de aprendizaje se identifica la clarificación de los objetivos que persigue, lo cual le permite actuar con compromiso ético inmiscuyendo a los estudiantes en los procesos de valoración para hacerlos partícipes de su propio aprendizaje, pues ella misma reconoce que la evaluación es un proceso amplio:

La evaluación es algo muy amplio, no se puede quedar en un examen o en un solo trabajo, sino que debe ir más allá; por ejemplo, para español, se me viene a la mente los últimos trabajos que realizaron los alumnos para llegar a su producto final, pasaron por un proceso de revisión y corrección, aparte ahí me permitía verlos, observarlos como elaboraban sus trabajos. (R.E.8, 2022, p. 46)

El proceso de evaluación es inacabado, ya que requiere de distintas estrategias y acciones que contribuyan a valorar en qué medida se están logrando los objetivos educacionales trazados, poner en evidencia el trayecto recorrido y el que falta por recorrer, pues dentro de sus objetivos principales busca retroalimentar el proceso

de enseñanza y de aprendizaje para la mejora a través del diálogo y del trabajo coordinado entre profesor y estudiantes, ya que dentro de su función reguladora brinda información a ambos actores educativos para ajustar el proceso educativo.

Perrenoud (2004) enfatiza en la importancia de la observación continua, debido a que su función va más allá de “almacenar datos con vistas a un control”, sino que “su primer objetivo es formativo, lo que, desde una perspectiva pragmática, significa que tiene en cuenta todo lo que puede ayudar al alumno a aprender mejor” (p. 37). Esto se traduce a esto que realiza la docente “observarlos como elaboraban sus trabajos”, buscando recuperar información acerca de la experiencia que estaban teniendo los pupilos en relación a sus producciones.

Asimismo, para identificar como se relacionaban con la realización de la actividad, sus bloqueos y movilizaciones ante la tarea, sus intereses, entre otras, para realizar una valoración de todo lo que implicó el proceso evaluativo emprendido. Al continuar charlando con la docente resalta la importancia de combinar los tipos de evaluación, ya que para ella eso enriquece al estudiantado:

Algo que yo hago es calificarles a los alumnos tanto cuantitativa como cualitativamente, por ejemplo: en ocasiones les coloco una calificación, pero en otras les pongo notas, y en unas más combino el número más las notas, es algo cansado, pero trato de darme mis tiempos para hacerlo. (R.E.8, 2022, p. 47)

El proceso de evaluación de tipo formativo hoy en día demanda la integración tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo, dado que en su complementariedad ofrecen información que enriquece el proceso educativo, pues como se explicita en el dato empírico al combinar la parte cuantificable con descripciones o interpretaciones se le otorga una mayor profundidad a lo que se evalúa.

Este tipo de acciones retroalimentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debido que no sólo tiene que ver con sugerir o proponer, sino que involucra una participación activa entre docente y alumnos para que compartan “metas de aprendizaje, comprendan cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos

que necesitan dar, y cómo darlos” (Heritage, 2007, citado por Moreno, 2016, p. 157). Aportes que se identifican en el proceso evaluativo que promueve esta docente, donde al adoptar los dos tipos de evaluación busca que los alumnos perciban el proceso de valoración de manera más amplia. Aspecto que se vislumbra en el siguiente segmento empírico:

Antes me presionaban los niños para que les calificara, así como: “dice mi mamá que, si no me va a calificar mi tarea”, pero cuando empezaron a ver que la calificación no se centra en un número, sino que implica más (hace una pausa) hasta ellos esperan con ansias las notas porque esas no sólo van enfocadas a corregir, sino que también ahí los motivo. (R.E.8, 2022, p. 47)

El proceso de evaluación que emprende la maestra Rosi es muy diferente al que estaba acostumbrado el estudiantado, ella integra ambos enfoques de evaluación (cuantitativo y cualitativo) para otorgarles una mayor profundidad a sus valoraciones. Hecho que ha repercutido en sus alumnos, pues inicialmente implicó romper con paradigmas tan estigmatizados, pero que finalmente los llevó a comprender que la acción de calificar no se centra sólo en un número, sino que implica un proceso más amplio.

La docente refuerza la actividad y al mismo tiempo los motiva situación que ha generado que el estudiantado “espere con ansias las notas”, ya que corrige e incentiva el trabajo, “si bien el proceso de evaluación está conformado por todas las actividades en las que los docentes y los alumnos participan; en la evaluación formativa, el foco está puesto en lo que cambia” (Anijovich y González, 2011, p. 12). Para este caso, tiene que ver desde la forma en cómo está introyectando la concepción de calificación para que el educando no sólo busque un número, sino que comparta con la profesora estas nuevas formas de comprender los procesos de evaluación.

Hecho que manifiesta en el siguiente fragmento en el que busca trascender en el proceso evaluativo:

Yo quiero que ellos entiendan que la calificación no es sólo para ponerles el número o para aprobarlos o reprobarnos, sino que entiendan que esa evaluación debe ser para que ellos mejoren (R.E.8, 2022, p. 47).

En esta fracción empírica, se muestra la postura que tiene la docente con respecto al tema de la calificación, la cual está ligada al proceso evaluativo en el que busca que los pupilos comprendan que la calificación no es sólo una actividad que conlleva el asignar un valor numérico o “para aprobar o reprobarnos”, pretende que la evaluación sea percibida como un proceso que les permita mejorar. Expectativa que ha ido trabajando a partir de su intervención.

Al respecto, Anijovich y González (2011) resaltan “la retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes” (p. 24). De lo anterior, la maestra Rosi a partir de sus competencias pedagógicas busca retroalimentar a los alumnos no sólo en la realización de sus trabajos, sino en las concepciones que tienen de la calificación.

El compartir con sus pupilos dichas expectativas habla de una clarificación que tiene en el proceso evaluativo en donde busca romper con paradigmas que han estado presentes a lo largo de varios años, los cuales están asociados con las funciones de control, olvidando que la evaluación también sirve para “diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (Anijovich y González, 2011, p. 10).

De este modo, la docente al buscar un cambio en el proceso evaluativo ha incluido a los padres de familia para que realmente exista una transformación ante la concepción que tienen de la calificación, hecho que se refleja a continuación:

Ahorita creo que ya entendieron (se refiere a sus alumnos), que es más que calificar, es que ellos detecten sus errores, que analicen porque están mal. Eso también se los dije a los papás, que diario

revisaran los cuadernos y que les firmaran las tareas o incluso las actividades para que ellos también formen parte de este cambio. (R.E.8, 2022, p.48)

La maestra Rosi relata que al transcurrir un trimestre los estudiantes han comprendido lo que significa “calificar”, acción que va más allá de asignar un numeral, es decir, ofrece la posibilidad para que “detecten sus errores” y analicen sus desaciertos. Situación que la ha trasladado con los padres de familia en el que los ha invitado a revisar los cuadernos de trabajo de sus hijos para que conozcan los ejercicios que están desarrollando, así como las actividades extraescolares que promueve, donde les ha solicitado colocar su firma como una manera de hacerlos partícipes en estas nuevas prácticas evaluativas que está implementando y que ella misma lo refiere “para que ellos también forman parte del cambio”.

Esta fracción permite observar cómo la docente al buscar romper con modelos tradicionales de los procesos de evaluación considera necesario involucrar a los padres de familia como una manera de darles a conocer su concepción evaluativa y al mismo tiempo compartir estas expectativas de logro, dado que este acercamiento también pretende aproximarlos al trabajo en el aula para que conozcan la forma de evaluación, la cual no sólo tiene que ver con un numeral, contempla notas descriptivas que tienen como fin retroalimentar a sus hijos.

De lo expuesto anteriormente, Anijovich y González (2011) señalan que una vez que los docentes aprenden a utilizar la evaluación formativa en sus clases, es muy difícil que la dejen, debido a que están convencidos de su uso y a su vez la han tomado como propia, por lo tanto, se observan efectos positivos en los estudiantes, “que, para ver sus efectos, las buenas prácticas de evaluación deben ser sostenidas en el tiempo, sistematizadas e incorporadas al trabajo cotidiano” (p. 17).

Estas buenas prácticas de evaluación se identifican en la docente donde pone a flote sus competencias pedagógicas que le permiten no sólo perseguir un objetivo clarificado en el proceso evaluativo, sino que ha ido introduciéndolas en el trabajo cotidiano para que tanto alumnos como padres de familia compartan estas nuevas

formas de pensamiento (ideales) que coadyuven en el desarrollo de los aprendizajes.

Al finalizar la charla exterioriza que para ella evaluar significa:

Aquí se califica bien (lo dice muy segura), tiene que ver también como los docentes les transmitimos esto de la evaluación porque hay quienes sólo firman, colocan una palomita o un diez y ya, eso es calificar. Para mí no, ¡jeeeh!, implica más que eso. (R.E.8, 2022, p. 48)

La maestra Rosi al platicar sobre el tema de la evaluación lo asocia con la calificación, aclarando que reconoce y tiene presente que forma parte de dicho proceso, y que en este caso hace mención del término, debido que al inicio del periodo escolar los alumnos la empleaban como sinónimo de evaluación, razón que la lleva a mencionar “aquí se califica bien”, ya que ella considera que calificar comprende más que un numeral. Situación que la asocia con la forma en cómo se concibe y se transmite la evaluación que, en la concepción de ella la visualiza como un proceso amplio que requiere de valoraciones cuantitativas y cualitativas.

Aspecto que la lleva a retomar algunas prácticas visualizadas de otros profesores “quienes sólo firman, colocan una palomina o un diez y ya, eso es calificar”, las cuales que no le parecen apropiadas porque para ella asignar una valoración numérica implica un proceso más amplio que sólo colocar un número. Esto que refleja dicho fragmento da cuenta de la profesionalidad de esta maestra que la hace preocuparse y ocuparse por sus alumnos a partir de su práctica docente, donde emplea los procesos evaluativos como una forma de potenciar el aprendizaje y como una posibilidad de mejora que contribuya a su formación personal y académica.

Este apartado da cuenta del proceso evaluativo que emplea la maestra, el cual surge a raíz de sus concepciones docentes como de las competencias pedagógicas que posee, las cuales le permiten conducirse con profesionalismo dentro de su quehacer docente, en el que busca la mejora de sus estudiantes. Razón que la ha

llevado a implementar la evaluación a partir de un fin formativo, donde la retroalimentación cobra relevancia porque busca fortalecer los aprendizajes a partir de su hacer diario.

También devela a una maestra comprometida que por sus cualidades se ha convertido en una profesional que le apuesta al cambio a partir de lo que le toca hacer en su quehacer cotidiano; que como bien lo manifiesta Cury (2005) los maestros fascinantes se convierten en profesores revolucionarios, debido a que contribuyen “a desarrollar en sus alumnos: sabiduría, sensibilidad, afecto, serenidad, amor por la vida, capacidad de hablar al corazón y de influenciar a la gente” (p. 31).

En este capítulo se puede apreciar como la convicción de la profesora Rosi hacia la docencia ha sido determinante, debido a que al desempeñarse laboralmente ha asumido la profesión con compromiso, responsabilidad y ética, lo cual refleja su profesionalidad, misma que se ha ido configurando al paso del tiempo, donde su disposición y actitud al enfrentar diversas situaciones que ha atravesado como maestra la han posibilitado para seguir aprendiendo y potenciando sus competencias pedagógicas.

Sus primeros años en la docencia influyeron para la conformación de su profesionalización, ya que al emprender procesos reflexivos tanto de su trayecto formativo como de su propia práctica han contribuido en su autoformación para seguir puliendo sus competencias pedagógicas, las cuales son notorias desde el momento que mantiene una posición abierta con sus colegas donde se acerca, dialoga y crea redes de apoyo para resolver situaciones específicas que acontecen en el ámbito educativo. De igual manera, otras de las competencias que sobresalen tienen que ver con la planeación, interacción y evaluación.

Procesos que son complementarios y que no se pueden abordar de manera aislada, pues como vimos previamente la planeación es una herramienta esencial para esta profesora, ya que le permite anticipar y organizar las situaciones de aprendizaje que promueve en clase, que a su vez le demanda la elaboración de material didáctico para el tratamiento de los contenidos, para un mayor comprensibilidad en el

estudiantado y para facilitar su hacer docente que es donde la pone en práctica y que es en este espacio donde identifica su funcionalidad de la misma, y que está estrechamente relacionada con la interacción y evaluación.

El proceso de evaluación que promueve tiene fines formativos, derivado de la interacción entre profesora y alumnos en el que los va realimentado para que continúen potenciando sus aprendizajes y exista una mejora en ellos. Su profesionalización docente la sitúa en impulsar una cultura de evaluación diferente que sea vista como una oportunidad para seguir aprendiendo, por lo que busca modificar la idea que se tiene del proceso evaluativo, llevándola a sensibilizar tanto a los educandos como a los propios padres de familia para que sean partícipes de este nuevo cambio que busca, recordemos que “los buenos maestros siguen el programa de clases; los maestros fascinantes también, pero su objetivo fundamental es enseñar a sus alumnos a ser pensadores y no repetidores de información” (Cury, 2005, p. 29).

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO QUE REQUIEREN APOYO

Este capítulo da a conocer en líneas generales al grupo de sexto grado, el cual ha sido conceptualizado por la profesora Rosi como “un grupo complejo”, debido a los retos a los que se ha enfrentado al interactuar con ellos en sus sesiones de clase. Asimismo, sobresalen algunos efectos de la pandemia por el Covid-19 a nivel cognoscitivo, emocional y social que se hicieron evidentes al retorno presencial, repercutiendo en el desarrollo escolar de los infantes, situación que la profesora ha comenzado a trabajar a partir de su práctica docente, en la cual se ha apropiado de competencias pedagógicas que le han permitido contribuir en el progreso y mejora de sus alumnos.

En esta lógica, se retoman algunos casos particulares de sexto grado que, al requerir apoyo, ha llevado a la docente al despliegue de ciertas competencias pedagógicas para atender sus necesidades dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como también hacer frente a las situaciones que atraviesan sus alumnos dentro del ámbito escolar, donde la interacción es el factor esencial para disminuir este tipo de sucesos y a su vez ha servido de sostén para generar un ambiente positivo, constituyéndose en un factor clave para estimular el aprendizaje.

3.1 El grupo de sexto un grupo complejo... los efectos de la pandemia

El sexto grado es grupo único de esta escuela primaria, está conformado por 36 alumnos, de los cuales 18 son niñas y 18 son niños, con un promedio de edades que oscila entre los 11 y 12 años, el cual está a cargo de la profesora Rosi y que al platicar acerca de este grupo que atiende, comparte lo siguiente:

E: — ¿Y qué me puedes decir del grupo que atiendes?

MR: — Es un grupo ¡mmm!, más bien yo lo considero un grupo complejo porque al inicio no querían acatar las indicaciones, no los hacía participar, en el desarrollo de los trabajos se tardaban hasta media hora para anotar fecha y título, eran muy pasivos, se tardaban

mucho por cada actividad, me contestaban de una manera agresiva porque me decían así literal “no quiero, no puedo, no sé, no”, nunca me había topado con un grupo así y la verdad para mí si era frustrante. (R.E.6, 2022, p. 20).

Al preguntarle acerca del grupo que atiende lo cataloga como “un grupo complejo” por los desafíos a los que se enfrentó al inicio del ciclo escolar, ya que mostraban resistencia al participar limitando la interacción entre alumnos e incluso con la profesora. Es evidente que cada grupo escolar se conforma no sólo por el hecho de que exista una agrupación de individuos, sino que se configura cuando comienzan a relacionarse e interactuar para trabajar en un propósito en común. Situación que lleva a la docente a argumentar que en su trayectoria que lleva como maestra titular no había conocido un grupo con estas características, el cual le resultó complejo porque no lograba establecer esa interacción con ellos para que la dinámica de la clase fuera más activa.

Aparte de que la limitaban en los tiempos que llevaba planificados para cada actividad, ya que se tardaban para concretar cada ejercicio que les planteaba, en este sentido, el uso de los tiempos lo marcaban los alumnos y no la profesora, además presentaban poca disposición y colaboración en la sesión de clase. A este respecto y recuperando el planteamiento de Shulman (1989) da a conocer que en las aulas es donde se originan los medios comunicativos, los cuales dependen de esa interacción entre profesorado y alumnado, un aspecto de gran relevancia para el desarrollo de la clase y que se requiere del trabajo en conjunto entre profesor y estudiantado para el logro de los objetivos educacionales, condición que no se veía en este espacio áulico y que a la profesora le preocupaba.

Shulman (1989) manifiesta que, al existir alguna limitante en la interacción en el aula, repercute en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, restringiendo esas posibilidades de comunicación entre el docente y el educando o entre los propios pupilos por la poca reciprocidad de ambos o de una de las partes. En este caso, se manifiesta por parte de los alumnos que ponían resistencia al interactuar en el desarrollo de las actividades escolares y que, como se muestra a continuación en

una de las observaciones realizadas a pesar de que la profesora promovía participaciones al desarrollar ejercicios matemáticos, no había respuesta:

Escribió otra cantidad en el pizarrón (de seis cifras) y les dijo — traten de leerla en su mente para que puedan participar. Al interrogarlos sobre el ejercicio, pocas fueron las manos levantadas, entonces procedió a usar el material del valor posicional para orientarlos, expresándoles: — deben ubicar inicialmente las unidades, luego acomodan los demás números en ese orden (Decenas, Centenas...) respetando la coma que es la que indica la separación entre las cifras.

Pasaron alrededor de dos minutos y algunos estudiantes comenzaron a levantar la mano señalando que habían podido leerla, entonces se dirigió con un pupilo (movía constantemente las piernas) dándole la indicación de escribirla en el pizarrón, pero Óscar le respondió — no quiero pasar (levantando más el tono de su voz), entonces ella le preguntó — ¿Por qué? — Porque no quiero — respondió el chico (con una actitud negativa). Ella lo miró fijamente (se veía más seria de lo normal) y le expresó — “no debes resistirte a participar porque acuérdate que estás en un proceso de formación y aquí es un espacio en el que puedes practicar para hablar en público, moverte y dar tus opiniones”. (R.O.2, 2022: 4-5)

La interacción en clase es fundamental para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuando una de las partes no muestra disposición para interactuar se vuelve más difícil el trabajo en clase, pues como vimos en el dato empírico la profesora al promover participaciones fueron muy pocos los estudiantes dispuestos a colaborar. Situación que la lleva a indagar los motivos de esas actitudes, pero al obtener una respuesta cerrada (“no quiero”) limitó la conversación que había iniciado, de manera que la profesora concluyó el diálogo recordándole que está en un proceso formativo en el que puede y debe continuar potenciando sus habilidades verbales.

Esta situación deja entrever como el alumno al resistirse a participar rompe con el esquema de interacción en la clase, a pesar de ello, la maestra no lo obliga a levantarse y realizar lo que le ha solicitado, más bien lo cuestiona y lo retroalimenta. Hargreaves(1986) sostiene que “la mayoría de las interacciones se dan libremente entre los participantes” (p. 132) y cuando no se logran libremente en la mayoría de los casos se hace uso del poder para que se concreten. Sin embargo, para este caso no es así.

Por el contrario, este conflicto representó una posibilidad de aprendizaje para ambos actores educativos (docente y alumno), debido que al buscar la profesora conocer las razones del comportamiento de su educando y al no encontrar una respuesta favorable, no la imposibilitó para dejar la situación desapercibida, sino que buscó hacerlo reflexionar sobre la importancia de potenciar sus habilidades comunicativas en el entorno escolar. Ante este hecho, la profesora a partir de su propio conocimiento y de su experiencia le requirió identificar las características del grupo que instruye para elaborar una estrategia de intervención que le posibilitara un progreso en su estudiantado:

Entonces pensé tengo que buscar la manera de activarlos, pero también que no sobrepasen los límites. Empecé trabajando con dinámicas para romper el hielo para que nos permitiera conocernos y se generara un poco más la confianza (R.E.6, 2022, p. 20).

El hacer de esta profesora la ha posicionado en la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar la interacción con el grupo, estimular la participación, puntualizar en la realización de los trabajos y establecer una comunicación asertiva. Recordemos que “el maestro al caracterizar el grupo escolar, puede diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de lograr en sus educandos un aprendizaje activo, reflexivo y regulado” (Reyes y Torres, s.f. párr. 46). Así, la práctica docente de esta maestra se basa en la manera en cómo ella piensa su actuación, donde al inicio no resultó funcional, por lo que, se vio en la necesidad de repensar y rediseñar su trabajo por la misma complejidad existente.

Complejidad que se hizo más evidente durante los primeros días al regreso presencial a causa de la contingencia sanitaria por el Covid-19, donde se manifestaron los efectos de la pandemia; emergencia que tuvo un impacto en los estudiantes dadas las circunstancias en las que se presentó y que originó una modificación en la dinámica del trabajo escolar, repercutiendo en el desarrollo y potenciación de los aprendizajes y habilidades de los alumnos:

E: — ¿Qué querías decir cuando mencionabas, “cómo si no hubieran estado estos dos años en la escuela”?

MR: — Me refería primero porque no traen algunos elementos que a mi parecer deben de ser básicos y de acuerdo con el grado. La lectura y la escritura la desarrollaron, pero con bastantes deficiencias. Por ejemplo: leen, pero no respetaban signos de puntuación. No comprendían lo que leían, hasta apenas comencé a trabajar en eso con algunas estrategias, luego en escritura cuando escribían sus propios textos no había coherencia en sus ideas, tenían o tienen porque se siguen notando bastantes las faltas de ortografía, se les olvidaban los signos de puntuación, a veces ni de sus apellidos se acordaban. (R.E.9, 2022, p. 2)

Al conversar con la maestra Rosi se retoma un tema de la charla anterior en el que refiere “cómo si no hubieran estado estos dos años en la escuela”, efectivamente no estuvieron de modo presencial, pero sus clases las cursaron de manera diferenciada a distancia, de ahí que alude al proceso formativo que se suscitó a raíz de la pandemia en el que fue necesario trabajar de forma virtual por un periodo de dos años, donde utilizaron distintas herramientas digitales, como lo son: las plataformas educativas y las redes sociales, las cuales favorecieron para que profesores y alumnos mantuvieran una comunicación constante para el desarrollo del trabajo escolar. Sin embargo, manifiesta que, a pesar de continuar con el proceso formativo ante la contingencia sanitaria, pudo detectar en el regreso presencial ciertas deficiencias en los estudiantes, lo que nos lleva a considerar la

importancia de la interacción directa cara a cara, los encuentros con los “otros” como un factor que potencializa a los sujetos en su proceso de aprendizaje.

Estas carencias las relaciona con elementos que los alumnos deberían de dominar de acuerdo al grado que están cursando; emplea un ejemplo para describir algunos sucesos que se relacionan con el campo disciplinar de español, pero que no quedan exentos los otros campos disciplinares. Primero, habla de las habilidades básicas que son lectura y escritura en donde comenta que las desarrollaron, pero percibe algunas faltas. En el caso de la lectura, los pupilos practicaban su lectura sin hacer las pausas correspondientes de acuerdo con los signos de puntuación, lo que les dificultaba la comprensión de los textos que leían.

En cambio, para la escritura manifiestan ciertas debilidades al momento de construir sus propios textos, relacionados con la coherencia de ideas y faltas ortográficas, vinculadas con ese desconocimiento, al momento de usar los signos de puntuación. Igualmente, señala que en ocasiones hasta de sus apellidos no se acordaban, resultado de la poca familiaridad que tenían al momento de realizar sus trabajos, ya que anteriormente les solicitaban escribir únicamente su nombre en las actividades que desarrollaban.

Situación que no sería identificada si la profesora no tuviera un conocimiento previo del grado que imparte, pues “es importante que el docente tenga dominio del conocimiento que va a impartir, pero también es necesario que emplee las técnicas didácticas adecuadas” (Anzaldúa, 2005, p. 95). De este modo, la docente al comenzar a explorar los aprendizajes previos de los alumnos, detectó que existen áreas que debe reforzar, llevándola a la implementación de estrategias desde los distintos campos formativos que contribuyeran a mejorar estos aspectos para continuar potenciando estas habilidades que son básicas e importantes tanto para el grado escolar como para su trayecto formativo.

Aquí radica la importancia que tiene la teoría de la complejidad de Edgar Morín, quien destaca la concientización de organizar los conocimientos de otra forma, pues enfatiza en las carencias del paradigma de simplificación “que fragmenta, reduce y aísla”, y que para el caso descrito, la docente reconoce que desde su hacer es

necesario afianzar las habilidades de lectura y escritura a partir de la integración de los distintos campos disciplinares, no sólo porque son dos de las habilidades que mayormente están presentes en el desarrollo del trabajo escolar, sino porque además son necesarias para el abordaje de los contenidos curriculares, que como veremos a continuación le resultan complejos:

E: — ¿Y en este grado qué temas son los más difíciles de abordar?

MR: — Ahorita todos me representan una complejidad porque me tengo que regresar a temas anteriores de los otros grados, para que puedan entender los temas actuales, simplemente con matemáticas con el tema del valor posicional (señala la tabla pegada a un costado de la puerta), no abarqué hasta donde el grado solicitaba, sino que atendí las necesidades de mis alumnos. (R.E.9, 2022, p. 9)

Ante la emergencia sanitaria, el regreso presencial resultó más complejo de lo esperado para la maestra Rosi, ya que inicialmente al abordar los contenidos curriculares le implicó ajustar su práctica por la complejidad que le representan los temas de sexto grado, no porque estuvieran difíciles, más bien por la situación con el que fueron trabajados previamente (en grados anteriores) y que al existir esa continuidad de los temas entre un grado y otro, le demandaba retomarlos para abordar los temas del grado actual.

Recordemos que las situaciones escolares que se presentan a nivel áulico “son un anclaje inicial para conocer y diagnosticar la situación de cada estudiante y poder desarrollar estrategias que acompañen en los aprendizajes por construir y recuperar” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020, pág. 14). De este modo, la recuperación pedagógica forma parte de la práctica docente, debido que no sólo le ofrece información del grupo escolar, sino que es un parteaguas para emprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El campo de matemáticas en particular le representa un desafío a la profesora por todas las cuestiones que implica la asignatura, además de otros elementos derivados de la contingencia sanitaria:

Ahorita me cuesta un buen para que midan con la regla, les digo pongan su hoja en horizontal y ya cuando veo la están usando en vertical, y hasta cierto punto se entiende porque este tiempo de pandemia ellos no tuvieron clases en línea como tal, trabajaron con fichas de trabajo, y esas actividades no eran supervisadas (...) hacían sus trabajos solos. (R.E.6, 2022, p. 22)

A raíz del regreso presencial por cuestiones de la emergencia sanitaria, la profesora admite que los educandos presentan áreas que requiere fortalecer, pues durante la contingencia los alumnos “no tuvieron clases en línea como tal”, dado que influyeron varios elementos, como es: el poco alcance al internet o a los teléfonos móviles, el desconocimiento para ingresar a plataformas digitales o las fallas de la señal de telefonía o internet, lo cual provocó que las clases en línea fueran esporádicas. Ante esa situación, el trabajo a distancia se inclinó por las fichas de trabajo en el que el docente a cargo del grupo enviaba un orden de actividades planificadas para que los educandos fueran realizándolas gradualmente, pero sin tener el apoyo de algún adulto que pudieran orientarles y supervisarles en la realización de las mismas.

Cabe resaltar que la pandemia azotó a las familias de manera directa, por lo que, varias familias dejaron en segundo plano la escuela y con ello, el apoyo hacia la realización de las actividades escolares. Su prioridad en ese momento era atender las necesidades básicas para sobrevivir, pues frente al confinamiento social hubo desempleos, disminución de sueldos y mayores deudas que impactaban en el ramo familiar. La UNICEF (2020) resalta al respecto “las niñas y niños son las víctimas ocultas del coronavirus (...) las medidas tomadas por el gobierno para disminuir su propagación han alterado la vida de los hogares con niñas, niños y adolescentes” (p. 6).

Esta crisis alteró la vida familiar a tal grado que los niños tuvieron que aprender solos y de acuerdo a sus posibilidades, pues la emergencia sanitaria llegó sin previo aviso, causando daños irreversibles en las familias, desde pérdidas humanas hasta la desintegración familiar, afectando a los más vulnerables: los infantes. Este mismo retorno presencial fue complicado por la saturación de actividades que se hicieron

presentes, la profesora manifiesta que la pandemia tuvo sus efectos no sólo en el alumnado, sino también en el profesorado:

Siento que la sobrecarga de trabajo hacía sus efectos, quieras o no si influyó lo de la pandemia porque antes nos la pasábamos sentadas y ya cuando regresamos a presencial pues es andar de pie todo el día, recordándoles a los niños hasta como tomar el lápiz, recordándoles lo de las tareas, sus materiales, un buen de cosas, si era tremendo el asunto. (R.E.8, 2022, p.45)

El papel de todo docente fue crucial durante el regreso presencial, ya que tenía que estar más pendiente de sus alumnos, como lo fue para la profesora Rosi que le demandaba recordarles constantemente a los pupilos sobre la forma de tomar el lápiz, puesto que algunos alumnos adoptaron otras posturas impidiendo ver lo que estaban escribiendo cuando pasaba a monitorearlos. También, tenía que ser muy constante para recordarles el cumplimiento de las tareas extraescolares, así como de los materiales didácticos, pues era una pauta para retroalimentar contenidos trabajados en clase o, por el contrario, para el abordaje de temas nuevos.

La transición de las sesiones en línea a las clases presenciales, representó un reto para la profesora e incluso para el grupo por esa adaptación que otra vez estaban experimentado, en el que se vieron interrumpidas nuevamente las actividades de las que ya se habían apropiado. Sin embargo, Caruso (2020) manifiesta “toda actividad, es posible gracias al hecho de que se interrumpe. La interrupción de una actividad no constituye la conclusión de la misma, sino la condición de posibilidad de que se resuma y continúe” (p.103).

El hecho de que se interrumpiera el contexto de la implementación del currículo, no significaba que dicha interrupción fuera una finalización del mismo, sino más bien ofreció la posibilidad de reiniciar nuevamente el trabajo escolar, desde otras perspectivas y otros referentes. La pandemia influyó a nivel cognoscitivo, donde los alumnos mostraron cierto desconocimiento ante procesos y nociones que se piensa presentaban un dominio, pero al interactuar con ellos deja en evidencia que la

realidad era otra. Esta misma crisis también surtió sus efectos en otros aspectos, suceso que la profesora comenta:

E: — ¿Tú crees que la pandemia afectó el desarrollo de los estudiantes?

MR: — Sí, yo pienso que sí, los percibo inseguros, con baja autoestima, con miedo; les da un miedo dejar el cubre bocas como no tienes idea (mueve la cabeza de un lado a otro), el hecho de quitárselo porque les pedía que se lo retiraran para leer porque no hablaban fuerte, entonces con el cubre bocas colocado, no nos permitía seguir la lectura porque no se escuchaban, yo les decía, más bien (...) les digo — no pasa nada, nadie los está viendo como leen, ni les están poniendo atención a sus rostros, todos están enfocados en el texto, sólo se escuchan. (R.E.9, 2022, p. 3)

Al conversar con la maestra sobre cómo afectó la pandemia a los estudiantes ella menciona que hubo una afectación en su desarrollo, vinculada inicialmente con el estado emocional porque se muestran inseguros cuando son observados. Habla de una baja autoestima y del miedo que les genera retirarse el cubre bocas, puesto que por mucho tiempo lo han portado para ingresar a distintos espacios, incluyendo el educativo, donde es requisito portarlo como una estrategia de prevención ante este virus que ha azotado al mundo entero. No obstante, esta herramienta ha sido adoptada por los adolescentes como una forma de protección no sólo por el miedo a contagiarse del virus, sino para disimular la baja autoestima que presentaban con su apariencia física.

Situación que se pone de manifiesto en otros lugares, pues al explorar algunos medios periodísticos, se puede identificar que, niñas y niños de edades similares a los alumnos de sexto grado se encontraban ante la misma circunstancia “miedo a dejar el cubre bocas” que lo relacionan con “el síndrome de la cara vacía”, el cual lo sufren principalmente adolescentes por ese temor de mostrar sus rostros, y está asociado con esto que manifiesta la especialista Martínez (2022) al ser entrevistada: “la mascarilla en la adolescencia ha supuesto una barrera más, de

las que muchos jóvenes tienen para cubrir o tapar posibles cambios físicos que sufren (...) cambios que les cuesta tanto asumir y que la mascarilla ha servido para cubrir. (párr.5)

Condición que se entrelaza con la adolescencia, una etapa difícil y llena de cambios, donde los adolescentes son más sensibles y le otorgan mayor importancia el aspecto físico, de manera que esta mascarilla les ha brindado la seguridad que buscan, pues los cambios físicos se hacen más notorios (acné, patologías dentales, aparatos de ortodoncia, etc.) resistiéndose a retirarlo, aspecto que se deja entrever en el siguiente extracto:

Al inicio era muy marcado que comían de una forma rara, escondían la cara, se bajaban el cubre bocas muy rápido para meterse la comida a la boca (...). Es mucha pena la que tienen, aparte de una baja autoestima porque eran muy dados a decir, no, yo estoy fea o feo, ve mis dientes todos chuecos y yo así de... (se coloca las manos en la cintura) ¿Qué están diciendo? (en un tono de sorpresa), la verdad intervenía en sus pláticas y a partir de ello retomaba esos temas porque pues es una edad que de por si es complicada y con esas ideas, no pues si es preocupante (R.E.9, 2022, p. 6).

El impacto de la pandemia fue tanto que había una resistencia por parte de algunos educandos para retirarse el cubre bocas al momento de degustar sus alimentos, originando que se apropiaran de prácticas poco favorables para su salud. En la afirmación de algunos alumnos “estoy fea o feo” se puede ver cómo estos chicos tienen esa preocupación por su apariencia física, la cual tratan de subsanar utilizando el cubre bocas, cuando se reconoce que este objeto, sólo es un apoyo para su salud, ante esta emergencia sanitaria, pero no genera un cambio en su aspecto físico. Sin embargo, para estos adolescentes este objeto les brinda la seguridad que necesitan ante los cambios que están experimentando.

Esta situación, en especial, ha llevado a la maestra Rosi a interesarse en las conversaciones que mantienen los alumnos para orientarlos y al mismo tiempo,

manifiesta su preocupación por ser una etapa complicada en el que requieren de mayor apoyo, por lo que ha decidido trabajar esos temas desde los diferentes campos disciplinares, pues de nueva cuenta sobresale la complejidad del grupo, que la ha llevado a enfrentarse a diversas situaciones, como las antes expuestas y que requieren de la implementación de estrategias para atenderlas oportunamente.

En definitiva, la pandemia surtió sus efectos a nivel cognoscitivo, emocional y social, en donde los estudiantes han mostrado cierto temor e inseguridad al momento de realizar las diversas actividades escolares, así como también se resisten a retirarse la mascarilla, lo que dificulta las relaciones sociales entre los propios compañeros, dado que mantienen una comunicación de tipo verbal, pero una limitada comunicación no verbal (visualización de los gestos y el lenguaje corporal) restringiendo el aspecto social.

Lo desarrollado en los párrafos anteriores permite conocer inicialmente como es el grupo de sexto grado, el cual ha sido catalogado por la maestra como “complejo” por las diversas situaciones por las que ha atravesado al atenderlos. Algo que resulta interesante es la denominación “grupo complejo” que, a diferencia de otras concepciones docentes, pudiera etiquetarlo como un mal grupo o un grupo problema, pero en este caso la denominación “grupo complejo” se convierte en un reto para su práctica docente que, como veremos a continuación ha sido clave para atender a algunos estudiantes que requieren apoyo.

3.2 Julián y Sol no han consolidado su proceso de lectoescritura

En este apartado se describen los dos primeros casos de los alumnos: Julián y Sol, los cuales forman parte del sexto grado, ambos tienen once años y al cursar actualmente este grado no han consolidado su proceso de lectura y escritura por razones diversas, lo cual influye en su desenvolvimiento en el aula. Situación que ha llevado a la docente a buscar estrategias para el desarrollo de dichas habilidades, trasladándola a desarrollar sus competencias pedagógicas enfocadas en el uso de dispositivos de diferenciación e informar e implicar a los padres de familia en el que promueve un apoyo integrado para aquellos estudiantes que lo requieren.

De este modo, Julián proviene de una familia nuclear en el que vive con papá y mamá. Al nacer tuvo complicaciones en su desarrollo pulmonar que ha repercutido en su salud a lo largo de su vida y que a causa de este padecimiento ha sido un alumno que asiste a la escuela de forma irregular por la misma situación. Al respecto menciona la profesora:

Julián viene arrastrando un rezago de grados anteriores, dice la señora que él estuvo enfermo mucho tiempo de los bronquios (...) le pedí una valoración médica porque me da miedo que con esto del Covid se me vaya a enfermar, y es fecha que no me la entrega, nada más para que te des cuenta (lo dice en un tono de preocupación).
(R.E.6, 2022, p. 24)

El rezago educativo es una situación preocupante para las diversas instituciones, dado que hace referencia a que el niño no alcanzó de manera oportuna a completar su educación en un nivel en particular, el cual se vincula con diversos factores, entre ellos: problemas de salud, la falta de economía, nivel de escolaridad de los padres, desintegración familiar, etc. En el caso de Julián está relacionado con su estado de salud que le ha impedido permanecer regularmente en el espacio educativo y, por consiguiente, alcanzar los rasgos del perfil de egreso de los grados cursados. Actualmente, está inscrito en el sexto grado, suceso que preocupa a la profesora Rosi, dado que no ha potenciado del todo sus aprendizajes y habilidades.

Aunado a ello, ante la emergencia sanitaria le genera una mayor inquietud por el padecimiento que presenta, recordemos que el Covid-19 es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2 que produce enfermedades respiratorias y que al vincularla con la enfermedad que padece Julián, considera necesario tener a su disposición el dictamen médico sobre el estado de salud del pupilo para verificar si puede asistir o no a clases presenciales como una estrategia de prevención y al mismo tiempo para buscar alternativas de solución que le permitan atenderlo en el ramo educativo.

Trabajar con alumnos que presentan dificultades forma parte de la competencia “dispositivos de diferenciación”, la cual consiste en poner en práctica el apoyo

integrado, debido a que “algunos alumnos encuentran dificultades que sobrepasan las posibilidades ordinarias de diferenciación y exigen medidas excepcionales” (Perrenoud, 2004, p. 46), medidas que requieren una mayor cercanía entre docente y alumno, una atención especializada y el apoyo pedagógico externo de la clase, sobre todo cuando no se ha consolidado el proceso de lectoescritura en el sexto grado:

El caso de Julián, él no sabe leer ni escribir, me dice su mamá: con los otros maestros no se podía acercarse a ellos porque estaba catalogado “que no sabía” y como no hacía las actividades lo mandaron a distancia, todo el ciclo pasado estuvo así. Digo, o sea fue culpa también de la mamá porque no exigió ¿no? Y del profesor porque ¿apoco no se dio cuenta que este niño no sabía leer?; ni modo independientemente del grado que impartes, si te encuentras un alumno así, le tienes que enseñar para que desarrolle sus habilidades. (R.E.6, 2022, pp. 23-24)

Al inicio del ciclo escolar es de suma importancia la elaboración del diagnóstico del grupo que se atenderá para conocer a mayor profundidad el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes, la identificación de situaciones que requieren apoyo, conocer sus potencialidades, entre otros aspectos, que en su conjunto contribuyen a realizar un análisis sobre cómo se encuentra el grupo, lo que saben los alumnos y lo que necesitan aprender como punto de partida del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Acciones que fueron cruciales para la profesora Rosi, puesto que al realizar su diagnóstico detectó que Julián no sabía leer ni escribir, problemática que le impedía concretar las actividades que realizaban en la jornada escolar

Situación que lleva a cuestionar la acción tanto de la madre de familia al permitir esto como del profesor por dejar desapercibido dicho aspecto. La docente reflexiona y asume que independientemente del grado que se atiende, se debe trabajar en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes incluyendo a quienes no dominan el proceso de lectura y escritura (no importando el periodo educativo en el que se encuentran). Nuevamente sobresale la preocupación que tiene por sus alumnos,

así como también su compromiso con la tarea docente, la cual está vinculada con su personalidad:

El factor más importante en la enseñanza, es siempre la personalidad del maestro: su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le inspiran los niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio. (Tenti, 2006, pp. 196-197)

Descripción que se aprecia en esta profesora desde el momento que asume la profesión con compromiso y responsabilidad, el interés que muestra por el estudiantado, principalmente por aquellos alumnos que requieren apoyo como es el caso de Julián que la hace ser consciente de la atención que necesita el pupilo, llevándola a la reflexión de la situación actual, la cual requiere de su actuar cotidiano para potenciar estas habilidades que son cruciales para el desenvolvimiento del educando dentro de las sesiones de clase.

Recordemos que, en cada grado escolar se deben promover prácticas sociales de lenguaje que contribuyan a la adquisición de la lectoescritura, la cual debe potenciarse en cada ciclo escolar para que los alumnos vayan desarrollándola y reflexionen sobre su funcionalidad en la puesta en práctica. Aspecto que, al relacionarlo con la situación de Julián, se observa que el seguimiento en cada periodo educativo fue mínimo, propiciando que en el sexto grado no presenta un dominio en el proceso de lectura y escritura, lo cual repercute en el trabajo escolar:

Ahorita es muy dependiente, como me acerco y lo apoyo, me busca para decirme “estoy bien, estoy mal” y luego digo está bien lo apoyo, pero hay veces que no puedo estar sólo con él porque igual los otros requieren ayuda [lo dice con un tono de preocupación]. (R.E.6, 2022, p. 24)

La situación de Julián le demandó a la docente desplegar su competencia pedagógica “dispositivos de diferenciación”, que la llevó a adoptar medidas y estrategias que contribuyeran en el desarrollo del proceso de lectoescritura, una de

esas medidas estuvo enfocada en una atención personalizada para atender sus necesidades y desarrollar nuevos aprendizajes y habilidades. Ella considera que es necesario el apoyo integrado para que el alumno se desenvuelva más y exista un mayor compromiso de su parte.

No obstante, esta atención personalizada le representa un desafío, dado que en ocasiones el estudiante le solicita estar pendiente de él toda la jornada escolar, lo cual le resulta complicado por los otros educandos que tiene a su cargo, lo cual la lleva a la reflexión de sus propias acciones y que es parte de esta misma competencia, pues Perrenoud (2004) señala que implica “la doble construcción”, ya que implica un aporte para el educando cuando lo apoya y ayuda, así como cuando muestra preocupación por el resto del grupo y para la propia docente cuando reflexiona su hacer.

El autor enfatiza que cada competencia se construye de manera individualizada, en el sentido que no se puede transmitir, sino que nace de la experiencia y de la reflexión de la experiencia que permite ir movilizándola en la participación en colectivo, aspecto que se vislumbra en la profesora que al actuar para y por sus alumnos la llevan a reflexionar tanto del apoyo que necesita Julián como los requerimientos que le demandan los demás educandos.

Por otra parte, Julián al presentar dificultad en la lectura y la escritura le impide desempeñarse eficazmente porque no logra esa participación de manera activa en la vida escolar. De acuerdo con el Programa de Estudios (2011) de sexto grado resalta que en el tercer periodo que abarca los grados de quinto y sexto, los estudiantes deberán consolidar su aprendizaje en el lenguaje oral y escrito como continuidad de los dos periodos anteriores (primero y segundo, así como tercero y cuarto) dando por hecho que los alumnos han comenzado el desarrollo de dichas habilidades desde el primer periodo, caso de Julián que no es así, lo que llevó a la docente a tener un encuentro con la madre de familia:

Me dijo la mamá el día que platicamos “bueno maestra que aprenda de acuerdo a sus posibilidades, a mi niño no se le va a exigir, de todas

formas, ya no creo que se nivele con el grupo ¿o sí?” (se toca la frente con la mano derecha resaltando que no lo puede creer). Y yo así de no señora, hay que apoyarlo, veamos cuanto logramos avanzar, usted debe ser la primera en apoyarme, en convencerse, si usted no me apoya en casa, el rezago va a seguir aumentando. Medio la convencí y quedamos en el acuerdo que únicamente a ella le iba a explicar la tarea, bueno cuando no la entendieran. (R.E.6, 2022, pp. 26-27)

En dicha conversación se puede apreciar como la madre de familia se ha resignado en el desempeño académico de su hijo, aludiendo que va a aprender de acuerdo a sus posibilidades y sin tanta exigencia, ya que la señora considera que su hijo no podrá llegar al mismo nivel en el que se encuentran sus demás compañeros. Ante esa respuesta la maestra refuta su idea, pidiéndole que lo apoyen mutuamente para que se concrete un avance en él. De igual manera, la hace consciente que sin el apoyo de ellos como familia no va a disminuir el rezago, por eso destaca la importancia de su ayuda desde casa para reforzar algunos ejercicios que trabajarán en la jornada escolar y que se tienen que acentuar aún más para desarrollar las habilidades del estudiante.

La maestra manifiesta la importancia de la participación conjunta entre ella como docente titular (y a cargo del estudiante), y la madre de familia para que de manera coordinada trabajen en el logro de las metas que se vayan trazando, dado que la implicación de los padres al trabajo escolar es tan necesario y conveniente, debido que no sólo se están inmiscuyendo en la enseñanza de sus hijos, sino que además genera un impacto positivo en sus hijos que se ve reflejado en el espacio escolar, pues eleva su autoestima, mejora su rendimiento académico y prevalece una mayor comunicación, acciones que dan cuenta de la competencia pedagógica “informar e implicar a los padres de familia”.

La situación antes descrita se relaciona con el caso de Sol, otra pequeña de sexto grado que no ha consolidado su proceso de lectura y escritura:

Sol es otra de las niñas que también no ha consolidado su proceso de lectoescritura, pero bueno aquí los papás la están apoyando y la llevan a clases de regularización, ella está aprendiendo con el método silábico (...) los papás cayeron a la razón hasta que vieron los resultados del examen de diagnóstico porque la niña no pudo contestar casi nada del examen (haciendo referencia a la parte escrita). (R.E.6, 2022, p. 22)

La evaluación diagnóstica es un recurso primordial para la docente, ya que le ofrece información del nivel de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos y es clave para tomar decisiones que contribuyan a adaptar su enseñanza. Una vez aplicada dicha evaluación la profesora se apoya nuevamente de la competencia “informar e implicar a los padres de familia” presente en su práctica docente y que se vislumbra cuando la docente ha aplicado dicha valoración y solicita la presencia de los padres o tutores para que conozcan los resultados obtenidos de dicha prueba con el propósito no sólo de informar, sino de implicarlos en la educación de sus hijos.

Propósito que ha rendido sus frutos, dado que a raíz de esa reunión los padres han tomado decisiones que contribuyan a mejorar las habilidades de su pequeña, llevándola a clases de regularización, pues la docente los ha hecho conscientes de la importancia que tiene la participación familiar en el ramo educativo (aspecto que se relaciona y forma parte de esta competencia), pues como se menciona en el dato empírico la estudiante al estar frente a un examen escrito no pudo resolverlo de manera autónoma, debido que han influido varios factores que han acentuado más la situación, entre ellos, aspectos de tipo familiar:

Con Sol traen una tremenda bronca entre papás, los papás se separan, la mamá se queda con las niñas, pero ve (muestra las palmas de sus manos) la mamá se acaba de ir a Estados Unidos y deja a la niña y a su hermana a cargo de su tío, es el hermano de ella. (R.E.8, 2022, pp. 42-43).

Sol es una alumna que creció en una familia nuclear: con su papá, su mamá y su hermana. Al iniciar la pandemia los padres tuvieron algunas diferencias que los llevó

a la separación, donde la mamá se quedó a cargo de las niñas. Al paso de los días empezaron a tener problemas económicos originando que la mamá tomará la decisión de irse a Estados Unidos, dejando a sus hijas con su hermano de la señora (tío), cabe mencionar que el tío quedó como tutor de ambas pequeñas.

Una situación complicada para la alumna porque atravesó por momentos difíciles en el que su vida cambió radicalmente. La estructura familiar que le había dado soporte por varios años se desmoronaba y esto indudablemente le impactó de diversas formas. La UNICEF (2020) manifiesta que esta emergencia sanitaria dejó estragos en la mayoría de las familias desde pérdidas humanas hasta económicas (relacionadas con los ingresos familiares), los cuales afectaron la capacidad financiera de los padres y tutores para atender las necesidades básicas de las niñas y niños.

Suceso que al entrelazarlo con lo que estaban experimentando Sol y su familia se puede ver como la madre de esta alumna tuvo que dejar su país de origen para buscar nuevas oportunidades que le permitieran solventar sus gastos económicos y que en ese momento era su prioridad, por lo tanto, el tema de la escuela pasó a segundo nivel, aparte de otras situaciones que emergieron, así lo expone la profesora Rosi:

Sus papás se justificaban diciendo que tenía un retraso de dos años por esto de la pandemia (R.E.6, 2022, p. 25). Aparte (...) que el año pasado Sol no asistió a clases presenciales porque se enfermó de COVID (R.E. 8, 2022, p. 43).

El cierre de escuelas a causa del Covid- 19 generó afectaciones desproporcionadamente a las niñas y niños, debido que no todos tuvieron las oportunidades, herramientas o recursos necesarios para seguir aprendiendo en la pandemia, suceso que se pone de manifiesto con Sol, pues durante este periodo de emergencia, las clases se impartieron a distancia, provocando que no tuviera acceso a internet para comunicarse con los profesores que estuvieron a cargo de los grados anteriores (parte de cuarto y quinto), lo cual influyó para que presentara un rezago por dos años consecutivos.

Rezago que no sólo se acentuó con esta temporalidad de la pandemia, sino que ya estaba presente desde grados anteriores que la habían limitado en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura y que, en este momento implica el trabajo coordinado tanto de escuela y familia para reducir esta situación por la que atraviesa la alumna, pues como bien lo menciona Lerner (2001) la lectura y escritura al ser ejercicios prácticos se tornan más complejos para su enseñanza, porque no son tan explícitos como los saberes disciplinares, aspecto que ha llevado a la docente a adoptar medidas y estrategias que permitan superarlas:

E: — Para los casos complejos del grupo ¿les dejas tareas adicionales?

MR: — No tanto como tareas, más bien les pido un poco más de tiempo, lo que hice fue elaborar un proyecto inclinado a español para atender lectura y escritura, y Matemáticas enfocado a los números y a las operaciones básicas. Lo que hice fue citar a ambos padres de los dos alumnos y les comenté que iba a trabajar con ellos todas las mañanas para apoyarlos. Al ver una respuesta favorable con ellos, lo que hago es citarlos en la mañana quince minutos antes de las ocho, vamos trabajando una semana con un apartado de español y otra semana con un apartado de matemáticas. (R.E. 8, 2022, p.40)

Dentro de la práctica docente de la maestra Rosi, la competencia pedagógica “dispositivos de diferenciación” se hace presente al crear un proyecto integrador para ambos alumnos para alfabetizarlos en dos campos disciplinares: español y matemáticas, dado que esta competencia busca atender a los educandos a partir de su hacer en el aula, llevándola a “elaborar proyectos en función de las necesidades de sus alumnos y de la Comunidad. Persigue aprendizajes significativos a partir de las características y potencialidades de los estudiantes” (Sanz, et al., 2016, p. 224).

Así, una vez concretado el proyecto donde había planificado las actividades a trabajar y los objetivos a conseguir, citó a los padres de familia para plantearseles, además de solicitar su apoyo para que llevaran a sus hijos quince minutos antes de

la entrada regular que es a las ocho de la mañana para iniciar formalmente la jornada escolar. Al tener una respuesta favorable por parte de ambos padres, cada mañana se reúnen tanto la maestra como los estudiantes para trabajar en el desarrollo de estas habilidades, alternando cada semana una disciplina para que exista continuidad en cada ejercicio que les propone. Estrategia que está implícita en dicha competencia, ya que existe una organización, un trabajo en equipo, pero sobre todo se vislumbra un apoyo pedagógico fuera de la clase.

Como se puede apreciar este apartado permite conocer la situación de Julián y Sol, quiénes no han consolidado su proceso de lectoescritura y que actualmente se encuentran cursando el sexto grado, suceso que ha marcado su vida estudiantil por ser una limitante para desenvolverse en el mundo de la lectura y escritura en el espacio áulico. Sin embargo, es importante mencionar que el papel de la docente Rosi ha sido crucial para estos dos casos, puesto que, su práctica docente la apoya de dos competencias pedagógicas: “el uso de dispositivos de diferenciación” e “informar e implicar a los padres de familia” que le han facilitado elaborar un proyecto integrador para “hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase” y “practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades” (Perrenoud, 2004, 12).

El despliegue de estas competencias pedagógicas dentro de la práctica docente de la profesora Rosi le han permitido actuar de manera oportuna con sus estudiantes, y que devela ser una docente eficiente, dado que “tiene pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos” Day (2012) citado por Sanz, et al. (2016, p. 225). El compromiso y preocupación de esta maestra la ha llevado a dirigir su enseñanza hacia un fin claro y definido; se identifica con su profesión, siendo responsable con las personas que tiene a su cargo.

A continuación, se presenta la situación de Omar, quién es hondureño por lo que el cambio de país ha repercutido en su trayecto formativo, pues al continuar con su educación se incorporó al sexto grado en esta escuela primaria del territorio

hidalguense, escenario que no ha sido nada sencillo y que la profesora fue esencial en esta nueva adaptación.

3.3 Omar es hondureño, se le dificulta la interacción: la maestra platica conmigo

En los próximos renglones se describirá el caso de Omar en el que se relata parte de su vida personal y escolar al experimentar el fenómeno migratorio, hecho que lo ha situado en una de las escuelas de Mineral de la Reforma, en el que se le ha complicado la interacción con sus compañeros. Situación que ha llevado a la profesora a desplegar la competencia pedagógica: “trabajar a partir de las representaciones de los alumnos” para hacer frente a la situación que experimenta el educando y que repercute directamente en el ambiente de aprendizaje.

Omar, es un estudiante que se integró al inicio del ciclo escolar 2022- 2023 para darle continuidad a su formación escolar y culminar su último grado de su educación primaria. Proviene de una familia nuclear integrada por papá y mamá. Es hijo único. Oriundo de otro país:

Este niño Omar es hondureño, cada vez que participaba le ponía atención por el acento, yo juraba que era de Veracruz (...) entonces ya cuando platicué con la señora, le pregunté y me dijo que venían de Honduras. (R.E.6, 2022, p. 21).

El proceso migratorio ha situado a Omar y a su familia en el territorio mexicano, específicamente en el estado hidalguense, proceso que no ha sido nada sencillo para el estudiante, pues no sólo implicó un cambio de lugar, sino que ha tenido que adaptarse a una forma de vida diferente a la que estaba acostumbrado y alejado de sus familiares. Al incorporarse al ámbito escolar y tener sus primeras interacciones tanto con la profesora Rosi como con el resto del grupo llevaba a la docente a ponerle mayor atención cuando exteriorizaba sus puntos de vista, pues sus marcas de pronunciación señalaban que su origen geográfico era diferente.

Esto originó que en las primeras interacciones con el menor pusiera mayor énfasis en su habla, pues era muy diferente a la comunidad de hablantes en la que se

encuentra inmersa. Trasladándola a pensar que provenía del estado de Veracruz por el ritmo y la entonación que manifestaba al hablar, aspecto que fue aclarado al momento de platicar con la madre de familia, dado que apenas iniciaba el ciclo escolar y una de las competencias pedagógicas que ha puesto al centro de su práctica docente es la de “informar e implicar a los padres de familia en el trabajo escolar”. Aspecto que la llevó a indagar el entorno familiar como parte de su hacer docente y a su vez obtener información sobre la forma de trabajo que emprendería.

Apartado que permite dar cuenta como la maestra está atenta del grupo, pues desde el momento que escuchó la voz del estudiante le implicó involucrarse para conocer su origen. Recordemos que el salón de clases es sin duda alguna un espacio para conocer y reconocer al otro por el diálogo y los intercambios que se generan y que forman parte del “acto pedagógico de otredad”, que involucra “utilizar el diálogo y el intercambio como un acto pedagógico de otredad, así establecen prácticas humanizantes, las cuales partan del otro y se ejecuten con el otro” (Parra y Vallejo, 2013 citado por Fernández Guayana, 2020, p. 3). En este sentido, el aula se convirtió en el primer contacto entre Omar y la maestra.

Al conversar con el pupilo acerca de su experiencia migratoria, expresa lo siguiente:

Vivía muy lejos de aquí, el lugar se llama Honduras, tienes que cruzar muchos lugares para llegar hasta acá, me dijo mi tío que va a venir a verme, pero ni le creo porque debe tener mucho dinero para llegar hasta acá y no creo que haya juntado porque allá casi no hay trabajo por eso nos vinimos nosotros, pero yo no quería venirme, dejamos todo allá, además cuando llegamos aquí, anduvimos de un lugar a otro en lo que buscábamos casa, hasta que encontramos, esa donde vivimos. (R.E.3, 2022, p. 5)

La migración actualmente ha aumentado considerablemente a nivel mundial, cada día son más los factores que se suman para que las familias dejen su lugar de origen y busquen nuevas oportunidades laborales, como es el caso de la familia de Omar que dejaron su país natal: Honduras, con la intención de mejorar su situación

económica. Suceso que no ha sido nada sencillo, dado que ha representado retos para la familia, entre ellos: abandonar su país de origen, dejar a sus familiares, establecerse en un lugar desconocido, exponerse a riesgos, entre otros.

De acuerdo con la INEGI (2020) los más afectados por la migración suelen ser los menores por ser un momento de cambio y de estrés, sobre todo cuando hay una resistencia como Omar a dejar atrás el lugar que lo había visto crecer por once años. Coronel Berrios (2013) habla acerca del proceso migratorio en el que resalta “la llegada a un lugar nuevo genera variaciones en el clima psicológico de las personas, la sensación de miedo, soledad y nostalgia van a interferir en el desenvolvimiento y relacionamiento con las personas del lugar de destino” (p. 61).

Este autor habla de esas variaciones a nivel psicológico que sienten las personas cuando llegan a un lugar totalmente diferente, aspecto que está experimentando Omar en este momento, pues sigue mostrando oposición al cambio y a esa movilización vivida, la cual ha influido en sus relaciones interpersonales, dificultándole la interacción con sus compañeros en el ámbito escolar:

Aunque no esté en Honduras dice la maestra que tengo derechos, les dije a mis papás y dicen que yo no entiendo porque ya me explicaron que nos vinimos por la cosa del dinero, pero yo les digo que se hubieran venido ellos y luego hubieran ido por mí (contaba los cuadritos del ejercicio de matemáticas). Ahorita ya no me quieren escuchar y es que también aquí en la escuela no me he portado bien, digo groserías, pero yo no las veo mal porque allá de donde yo soy las decimos y nadie se enoja. Mi mamá me regaña porque hay puras quejas aquí en la escuela, pero yo le digo que porque allá no nos decían nada por esas palabras y aquí sí. Luego juego con mis compañeros y como soy el segundo niño más grande, bueno alto para que me entienda, juego rudo y me acusan que las pegué, que los empujé o que ya les hice algo, pero ni cierto yo no siento que les haga nada. (R.E.3, 2022, pp. 8-9)

El entorno escolar es fundamental para los niños en situación de migración, pues es un espacio que le devuelve a los infantes un poco de tranquilidad, ya que contribuye a recuperar algunas rutinas y otorgarle una sensación de estabilidad, mismas que son arrancadas abruptamente en dicho desplazamiento, por lo que, al recuperar estas prácticas le otorga al niño un espacio seguro, pues comienza a relacionarse con niños de su edad y se siente acompañado no sólo por sus compañeros, sino por los propios profesores que, como en el caso de Omar la maestra Rosi le brinda su apoyo y lo orienta desde su hacer docente.

Lo que lo lleva a retomar un tema trabajado anteriormente que tiene que ver con los derechos de los niños, donde la maestra le ha hecho saber que tiene derechos como sus demás compañeros aun cuando no está en Honduras. Esas lecciones escolares Omar las ha trasladado a su vida familiar, donde les expone a sus padres sobre sus derechos, pues él no está conforme que hayan cambiado de lugar de residencia. Sin embargo, los papás del pupilo tratan de hacerlo consciente sobre el motivo principal de su desplazamiento: la situación económica.

El hecho de que Omar retome una de las sesiones de clase, pone de manifiesto como la docente a partir del abordaje de los contenidos curriculares lo hace partícipe y consciente de esa movilización experimentada, donde le da a conocer que sus derechos siguen vigentes. Situación que se traslada a esto que menciona Fernández Guayana (2020) “un educador no sólo debe atender a los requisitos institucionales y sociales que le son exigidos, sino que también debe responder a un ejercicio pasional: padecer con el Otro, por quien demanda preocupación y responsabilidad” (p. 3).

La maestra al formar parte de la vida escolar de este alumno, la hace partícipe “padecer con el otro” como lo manifiesta la autora, pues al detectar que el estudiante no está conforme con este fenómeno migratorio le ha implicado inmiscuirse desde el acto pedagógico, específicamente del despliegue de la competencia “trabajar a partir de las representaciones de los alumnos”, donde reconoce que todos sus alumnos son diferentes, particularmente Omar, llevándola a promover pláticas dentro del trabajo escolar, por ese sentido de compromiso y responsabilidad que tiene hacia el otro que en este caso es “Omar”.

En relación con el entorno familiar, a pesar de que los padres del niño le han explicado en diversas ocasiones sobre su toma de decisiones que los llevó a abandonar su país, existe una resistencia por parte del pupilo para permanecer en el nuevo lugar. Comenta que sus progenitores ya no lo quieren escuchar, aludiendo a esa negación que tiene ante el proceso migratorio experimentado, además se le dificulta la interacción y no ha presentado una buena conducta en el recinto educativo por el uso de palabras poco apropiadas dentro de su vocabulario que, no son más que los efectos de la migración que ha alterado su modo de vivir:

El traslado, sea éste momentáneo o temporal dentro de un país o fuera de él, implica un cambio de las condiciones a las que la persona está habituada, la lengua, las costumbres, la forma de vida, el clima, la alimentación son aspectos ante los cuales el migrante deberá adaptarse. (Coronel Berrios, 2013, p. 63)

Aspectos que están presentes en el sentir de Omar, dado que no logra comprender la complejidad del proceso, por eso la resistencia al cambio. No obstante, el hacer de la docente está contribuyendo para que el alumno se sienta cobijado en el espacio escolar y mejore su interacción con sus compañeros:

Antes la maestra me regañaba, pero ahorita platica conmigo me dice que debo medir mi fuerza, que ella cree en mí, en que no quiero lastimar a nadie, que más bien es porque yo no sé controlarme al momento de jugar (...) en el recreo me dice la maestra juega, pero acuérdate de lo que te digo, y en una ocasión les explicaba eso a los compañeros porque ellos sentían que les pegaba, pero no era así, yo también quiero jugar con ellos y como ellos. (R.E.3, 2022, p. 9).

El rol de la maestra es de suma importancia ante este proceso que está experimentado Omar porque al platicar con él, le implica no sólo atender el currículo, sino que busca trascender para que sus alumnos mejoren y que tiene

que ver con la responsabilidad de educar: “un compromiso que se hace con el otro, un compromiso con el cambio, con el crecimiento y con la mejora. Un compromiso con la constante formación: el múltiple hacerse del otro” (Fernández Guayana, 2020, p. 4). Esto es, “la educación entonces posibilita el encuentro de dos fuerzas: una que busca y otra que guía” (Fernández Guayana, 2020, p. 4), encuentro en el que el estudiante busca una posibilidad y la docente lo guía para acercarle dicha posibilidad.

En la afirmación “yo también quiero jugar con ellos y como ellos” alude a ese espacio vivencial que desea experimentar en colectivo para divertirse sanamente como lo hacen sus compañeros, lo que ha llevado a la maestra a platicar no sólo con el alumno, sino con todo el grupo escolar y a estar pendiente de la situación para reducir esas diferencias que se han presentado para que mejore la interacción entre ellos, dado que son medidas necesarias para la atención y el tratamiento a las incidencias desde el punto de vista psicopedagógico que generan en los niños y niñas, la migración” (Coronel Berrios, 2013, p. 67).

A pesar de la dificultad que presenta Omar al interactuar con sus compañeros, manifiesta su gusto por participar:

Yo siempre participo, en todas las clases, sí sé algo, me gusta decirlo; luego me preguntan mis amigos que, si no tengo miedo de hablar, pero es lo que más hago hablar (R.E.3, 2022, p. 12).

La participación en clase es esencial porque influye en el desarrollo y mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado, de acuerdo con Ferreiro (2005):

La participación es elemento clave para la formación de los educandos. No sólo porque hace que el alumno sea un sujeto activo, consciente y comprometido con la construcción de su conocimiento y de su persona, sino también por la participación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social acordes con valores altamentepreciados. (p. 7)

Teniendo en cuenta lo que dice el autor, Omar ha encontrado en la participación la exteriorización de sus saberes, en el que usa el habla como el recurso que le permite expresar lo que sabe y al mismo tiempo externar lo que le sucede. Aspecto que no sería posible sin esa oportunidad que la ha brindado la maestra Rosi, en el que lo deja expresarse libremente y trasladarse a sus vivencias cotidianas porque conoce la situación contextual de Omar, aspecto que se enlaza con lo que manifiestan Sanz et al. (2016) acerca del buen docente quien “es aquel que es capaz de sacar lo mejor de todos y cada uno de sus alumnos, fundamentalmente de aquellos que tienen más necesidad” (p. 230).

Hecho que lleva a la profesora a contemplar a Omar para uno de los eventos de la escuela:

Ahorita que termine mi trabajo de mate, me ayuda a ver si leo bien esta hoja es que voy a participar para lo del día de muertos (me muestra la hoja). Me siento contento porque voy a participar en esta actividad, me voy a poner un disfraz. (R.E.3, 2022, p. 14)

Al charlar con Omar me pidió su apoyo para practicar su lectura sobre la historia del día de muertos en México, alude a esa felicidad que le provoca ser parte de este evento y que le implica prepararse previamente, ya que pasará a leer en público portando una vestimenta relacionada con esta fecha cultural. Una actividad que le llama la atención y le emociona porque es una celebración típica de México que no ha experimentado. El que la docente haya tomado en cuenta a Omar en una de las actividades principales de esta festividad resulta de gran importancia porque le transmite al estudiante su confianza que tiene hacia él, el progreso que puede experimentar, pero sobre todo favorecer una mejor interacción con la comunidad de aprendizaje (Sanz et al., 2016).

En este apartado se puede identificar cómo Omar al experimentar el fenómeno migratorio repercutió en su proceso formativo principalmente en la interacción dentro del espacio escolar, en el que inicialmente sus acciones estaban vinculadas con situaciones conflictivas, pero la profesora a cargo del grupo ha desplegado la

competencia pedagógica: “trabajar a partir de las representaciones de los alumnos” que se vislumbra en su práctica docente y que le permitió otorgarle el derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por él, tratar de comprender sus raíces, ponerse en el lugar de él, además de abrir un espacio para la palabra con el fin de que mejorara tanto en el aspecto personal como académico (Perrenoud, 2004).

Cada acción que decidió la profesora estaba dirigida en función de una mejora en la persona del estudiante y por supuesto en su proceso de aprendizaje, pues como sabemos la migración no es un proceso fácil, por lo que, esta competencia que pone en práctica ha sido de gran utilidad para atender las diversas situaciones que acontecen en el aula de clases, como es el caso de Omar que al atenderlas estuvo abierta al diálogo, donde platicó tanto con él como con el grupo en general para que se propiciara esa interacción entre compañeros y se generará una mejor relación socio afectiva, clave para el proceso educativo.

Asimismo, se puede apreciar como esta maestra a través del uso de sus competencias y estrategias propició que este educando fuera mejorado día con día, lo cual habla del amor que les tiene a sus estudiantes, pues devela “deseo de ayudar, de atender, y de preocuparse por los alumnos” (Sanz et al., 2016, p. 230). En los próximos renglones se narra el caso de Mario quién argumenta que le está echando ganas a la escuela para incrementar sus notas escolares como parte de sus metas personales, suceso generado a raíz de la práctica docente de la maestra Rosi quien lo ha motivado por medio de sus enseñanzas.

3.4 Mario, le estoy echando ganas

Otro caso que se alude es el de Mario, un chico que empieza a ser consciente y responsable en el entorno escolar en el que se ha puesto como meta personal echarle ganas para incrementar sus calificaciones, motivo de esas interacciones que se han suscitado en el aula respecto a la práctica docente de la docente Rosi quién emplea otra de sus competencias pedagógicas relacionada con “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo”.

Mario forma parte del sexto grado. Proviene de una familia extensa formada por papá, mamá, dos hermanas mayores y su sobrino de tres años (hijo de su hermana mayor), platicando con Mario acerca de la dinámica familiar relata lo siguiente:

Por las tardes me quedo solito porque mis papás trabajan, me tengo que quedar con mi sobrino, es que mis hermanas trabajan, bueno la mayor trabaja, y la otra se va a la escuela y luego va a trabajar les ayuda a mis papás en un negocio que atienden y ya salen muy tarde, ahí ella hace su tarea porque cuando llegan a la casa llegan muy cansados, sólo llegan a cenar, a bañarse y a dormir. (R.E. 4, 2022, p. 5)

Actualmente, la dinámica familiar es muy diferente a comparación con la que se vivía años atrás. Recientemente ambos padres se han tenido que incorporar al mercado laboral para satisfacer sus necesidades básicas, pues como sabemos con una sola percepción económica no es suficiente para todos los gastos que demanda el hogar. De acuerdo con el INEGI (2017) la participación femenina ha incrementado notoriamente desde el año 2000, llevando a las madres de familia a buscar un empleo para colaborar en el ámbito económico, aspecto que repercute en todos los integrantes de la familia, ya que propicia un cambio en su estilo de vida en cuanto a sus normas, reglas y roles.

Situación que se vislumbra en la familia de Mario, quien tiene que quedarse solo en casa por un periodo de tiempo prolongado, además de estar a cargo de otro menor, dado que los demás integrantes tienen que salir a laborar, generando cambios en su dinámica familiar y que de acuerdo con la OCDE (2018) dichos cambios alteran la vida de los infantes, ya que cada vez son más los menores que están creciendo solos, frente a pantallas y teniendo a su cargo menores al igual que ellos, pues ambos padres se ven obligados a llevar el sustento familiar, así que, Mario no tiene otra opción que quedarse solo por las tardes, suceso que me lleva a indagar:

E: — ¿Qué haces por las tardes?

AM: —Yo, primero llego, tomo café, por segunda vez (comienza a reírse) porque en la mañana tomo para no dormirme, o sea para estar

más activo, luego de tomar café hago la tarea, veo vídeos en YouTube (...) veo la televisión especialmente las caricaturas, luego también hago mis responsabilidades: hacer quehacer, lavar trastes y ponerme a estudiar, y luego ya como, pero lo que más hago es la tarea y poner mi alarma para levantarme para no faltar a clases porque mis papás ya no me levantan, dicen que es mi responsabilidad poner mi reloj para levantarme a tiempo para no faltar a clases. (R.E.4, 2022, p. 2)

Ante el cambio de la dinámica familiar que está experimentando Mario y su familia, se puede apreciar cómo el infante al quedarse solo, comienza a desarrollar autonomía, una condición a raíz de la situación familiar que están atravesando y que, por el hecho de quedarse solo, se ha apropiado de rutinas que lo mantengan enérgico, como es el caso del café, una bebida presente en su desayuno y comida porque le sirve para disminuir el sueño durante las clases y a su vez, para estar más activo. El alumno deja claro que después de la jornada escolar asume tareas que contribuyen en el hogar, así como las que le implican en el entorno escolar.

El que los padres de Mario le deleguen responsabilidades a causa del cambio que están viviendo como familia tiene que ver con su forma de educar que significa “ayudar a la persona a alcanzar la capacidad de ser independiente, de valerse por sí misma, de tomar decisiones, de hacer uso de la libertad desde el conocimiento de sus posibilidades” (Fernández, Labarta e Iribarren, 2007, p. 6). Cita en la que permite reconocer que la responsabilidad es parte de la educación de cada individuo y que proviene inicialmente del ámbito familiar. La familia de Mario al tener la necesidad de estar mucho tiempo fuera de casa por la cuestión laboral, lo está formando para que sea autónomo, independiente y responsable.

Cuestiones que se van acentuando en el ámbito escolar, donde manifiesta la importancia de no faltar a clases relacionado con el hacer de la docente:

E: — ¿Por qué no debes faltar a clases? (se plantea la pregunta porque exterioriza en un par de ocasiones que no debe faltar a clases).

AM: — Porque luego no sé lo que trabajaron ni sé de las tareas que dejaron, no quiero que me quiten puntos porque ahora si le estoy

echando ganas para sacar buenas calificaciones, es que antes era de sietes. (R.E.4, 2022, p. 3)

Siento que aprendo más (...) porque la maestra explica bien, nos da ejemplos, permite que nos apoyemos entre compañeros, formamos equipos, hacemos los ejercicios en el pizarrón y los resolvemos entre todos y ya después trabajamos cada quien por nuestra cuenta y es más fácil, además siempre nos trae material para que sea más fácil entender el tema (lo externa de manera expresiva). (R.E.4, 2022, pp. 9-10)

Mario comienza a ser consciente de la importancia de asistir a clases, lo cual lo relaciona inicialmente con ese deseo de mejora en sus notas escolares, así como también por el agrado que siente al asistir a clases, gracias a la práctica docente de la profesora Rosi, quien al poner a flote la competencia pedagógica “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo” lo motiva para acudir a la escuela. Como bien lo manifiesta Sanz et al. (2016) “si queremos contar de manera activa con el alumno en su proceso formativo deberemos prepararlo desde la edad más temprana, desarrollando ciertas capacidades que nos permitan implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 233).

La docente a través de su hacer cotidiano está influyendo para que Mario genere un compromiso consigo mismo. Primeramente, sobre su asistencia a clases, elemento de gran relevancia para que pueda suscitarse su proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, contribuye en el compromiso que ha adoptado el educando hacia el desarrollo de las tareas escolares que forman parte del mismo proceso educativo. Asimismo, relaciona el ausentismo con las notas que puede obtener, en el que pone de manifiesto que no quiere que le quiten puntos porque “ahora sí le está echando ganas”, meta que se ha propuesto el estudiante y que la profesora al detectar dicha aspiración, lo está ayudando a través de su trabajo cotidiano.

La mejora personal y académica tiene que ver con educar “una capacidad de autorresponsabilidad para rehacerse a uno mismo de forma continua” (Moreno, 2016, p. 15). Autorresponsabilidad que ha despertado inicialmente como deseo

propio y que, posteriormente, se ha fortalecido en la interacción con la profesora, quien al promover medidas y estrategias diversas capta la atención del estudiante:

Con la maestra de ahorita me gusta cómo trabajamos siempre nos explica muy bien, nos apoya cuando no entendemos y pasa a nuestro lugar a checar los trabajos, a veces nos da más tiempo del que nos dice, es buena onda [lo dice en un tono alegre]. (R.E.4, 2022, pp.12-13).

La interacción entre docente y alumnos es fundamental, dado que a través de esa relación se puede suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento y el sentido del trabajo escolar (Perrenoud, 2004), mismo que se relacionan con la forma en cómo la profesora estimula el aprendizaje, pues les ofrece situaciones diferentes a las que estaban acostumbrados y los introduce al juego del aprendizaje a partir de distintas movilizaciones para hacerlos partícipes de su propio proceso formativo.

Lo antes descrito contribuye para que Mario manifieste: “es buena onda”, ya que las cualidades de esta maestra impactan en el alumno por esa forma positiva de acercarse a ellos, al respecto Day y Gu (2012) manifiestan que para que los docentes influyan de manera positiva en los estudiantes se requiere de “pasión, compromiso y resiliencia” en el que deben conjugar “amor por aprender, vocación por enseñar, curiosidad intelectual e implicación emocional” (p. 226). Rasgos que se identifican en esta profesora.

Lo expuesto, da cuenta de Mario un alumno de sexto grado que proviene de una familia en el que el rubro laboral los ha llevado a modificar su vida, causando la ausencia de los padres en el hogar por la misma situación. A pesar de ello, en el aspecto escolar Mario resalta la importancia de asistir a la escuela y no perder clases vinculado con el hacer de la profesora Rosi quien lo motiva e inspira a través de su trabajo cotidiano, pues como lo hace notar Zabalza (2007) “la motivación resulta imprescindible en todo acto de enseñanza-aprendizaje y en ambos agentes: docente-estudiante” (p. 19), ya que estimula a aprender y a mejorar.

De igual forma, el educando expresa que en este ciclo escolar le está echando ganas para elevar sus calificaciones y mejorarlas, suceso que ha sobresalido gracias a la práctica docente de la maestra Rosi, pues dentro del despliegue de sus competencias pedagógicas sobresale “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo” en el que hace consciente al alumno de la importancia de asistir a clases y cumplir con sus tareas educativas. El último caso que se describe es el de Hugo, un educando que manifiesta que debe poner el ejemplo por ser el hermano mayor, vinculado con ese compromiso en su papel como estudiante y que de nueva cuenta la profesora es fundamental en su trayecto formativo.

3.5 Hugo debo poner el ejemplo por ser el hermano mayor

Otro de los casos que se retoma es el de Hugo, un alumno que actualmente está en el último grado de su Educación Primaria. Su rendimiento académico lo ha posicionado entre los mejores estudiantes del grupo, siendo clave el hacer de la maestra Rosi quién lo implica en el trabajo escolar a partir del despliegue de la competencia pedagógica “gestionar la progresión de aprendizajes” que contribuye a promover situaciones movilizadoras al nivel y posibilidades de los alumnos para promover su progreso.

Hugo pertenece a una familia monoparental en el que su madre está a cargo tanto de él como de su hermano menor:

 Mi mamá siempre me dice que yo soy el mayor y que ponga el ejemplo, es que ahora yo me quedo con mi hermano porque mi papá ya no vive con nosotros, se fue de la casa (R.E.2, 2022, p. 4).

Los estragos de la pandemia se hicieron presentes en diversos aspectos de la vida, uno de ellos fue en el ámbito familiar, donde varias familias experimentaron rutinas anormales a causa del confinamiento por el Covid-19, como el hecho de permanecer juntos en un mismo lugar, sin poder salir, acostumbrados a una forma de vida, etc. Lo que originó problemáticas familiares que se fueron acentuando al paso de los días, hasta llevar a decenas de familias a desintegrarse, como lo fue la

familia de Hugo que a inicios de la pandemia sus padres no pudieron convivir, llevándolos a la separación.

Situación difícil para los distintos integrantes de la familia, ya que involucró modificar completamente su forma de vida en cuanto a su organización familiar; el que su madre se incorporara al ámbito laboral implicó delegarle a Hugo la responsabilidad de su hermano, dado a que no contaban con otro apoyo cercano. Hugo manifiesta que al platicar con su mamá ella le recuerda ser el hermano mayor por lo que, debe poner el ejemplo, ya que al quedarse a cargo de su hermano le implica tomar buenas decisiones ante su rol de “hermano mayor” y que a su vez “sea su ejemplo” por ser quién lo cuida, más aún en el regreso presencial, donde fue más visible la modificación de la dinámica familiar.

Al respecto del regreso presencial en el ámbito educativo Hugo manifiesta:

Me gusta venir a la escuela porque aquí puedo hablar y participar porque en línea nunca participaba siempre se adelantaban mis compañeros y nada más escuchaba a los demás (lo dice disgustado). Me gusta venir porque puedo estar con mis amigos Aline, Daniel, Carlos, Roger, puedo correr y porque aquí aprendo mucho. (R.E.2, 2022, p. 8)

El regreso presencial a las aulas era necesario para los alumnos, pues como bien lo expresa Hugo prevalece una mayor organización al momento de participar, así como al externar sus ideas. Aspecto que se relaciona con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueve la docente, donde ha resaltado la estructura de participación de tal manera que sea igualitaria entre los miembros del grupo. Situación que se vincula con los aportes de Sanz et al., (2016) en el que resaltan y reconocen a los profesores excelentes, los cuales “tienen la habilidad de crear situaciones y condiciones para el aprendizaje, que generan necesidades y oportunidades para ello” (p. 230).

Asimismo, hace una comparativa entre el trabajo a distancia y el presencial, en el que menciona que las clases en línea no fueron de su agrado porque no lograba

efectuarse la participación en el grupo, causando que no participara debido a que algunos de sus compañeros tomaban la palabra en diversas ocasiones, lo que le implicaba sólo escucharlos. Del mismo modo, resalta el agrado por asistir a la escuela, ya que puede interactuar con sus amigos, también enfatiza en “correr” haciendo alusión a ese espacio que le brinda la institución para movilizarse, suceso que anteriormente no podía experimentar por la contingencia sanitaria. De igual manera, vincula a la escuela con ese sitio que le permite aprender mucho. Hecho que conlleva a preguntarle acerca de su comentario:

E: — ¿Y qué aprendes?

AH: — Aprendo a mejorar mi letra, aprendo operaciones y fracciones, aprendo muchas cosas, dice mi mamá que, si aprendo mucho en sexto, en la secundaria no se me va a dificultar, por eso le estoy echando ganas para sacar buenas calificaciones (R.E.2, 2022, p. 8).

Hugo expresa esa satisfacción de asistir al espacio escolar porque le está permitiendo mejorar el trazo de su letra, está aprendiendo a resolver operaciones matemáticas, así como números fraccionarios. Afirma que está aprendiendo muchas cosas, lo cual se relaciona con la práctica docente de la maestra Rosi, quien al poner en marcha la competencia “gestionar la progresión de los aprendizajes” decide en función de su contribución la progresión óptima de los aprendizajes de sus alumnos (Perrenoud, 2004) llevándole a emplear situaciones movilizadoras que empuja a cada uno a progresar y que están a su alcance.

El alumno también resalta la importancia que le otorga su mamá a la consolidación de sus aprendizajes en el sexto grado, ya que considera que le puede brindar elementos para el siguiente nivel educativo (la secundaria), próximo a cursar. Lo que ha propiciado que el pupilo se enfoque en su formación académica para obtener mejores notas escolares y que tiene que ver con el autoeducación, es decir, una decisión personal que involucra “un hacerse continuo y constante a uno mismo” (Sanz et al., 2016, p. 233), que lo ha llevado a ser uno de los alumnos con mayor promedio, otorgándole la posibilidad de ser el abanderado de la escolta escolar:

Siempre sacaba ochos, mi mamá me decía que debía subir, pero siempre era el más alto, “yo soy el abanderado” (lo dice muy orgulloso”), es que nos pusieron en la escolta por promedio (R.E.2, 2022, p. 9).

La concientización de los alumnos de su rendimiento académico resulta importante, dado que los alumnos comienzan a experimentar un deseo de superación y de mejora, y mucho tiene que ver el hacer docente, pues como Hugo se muestra mayormente interesado por su desempeño escolar, motivo de la interacción con la profesora, además del trabajo coordinado entre familia y docente, donde se va propiciando esa continuidad en ambas instituciones. Por otro lado, el alumno manifiesta la satisfacción de tener a la maestra Rosi como su docente, ya que la materia de matemáticas se está convirtiendo en su asignatura favorita:

Desde que me empezaron a enseñar matemáticas, me gustaron mucho, siempre había querido que la pusieran. La maestra explica, resolvemos entre todos y luego nos pone ejercicios para que los resolvamos solitos, hacemos competencias entre los compañeros y nos divertimos, más cuando la maestra pone la alarma “hacemos carreritas de ejercicios”. (pp. 11-12)

La forma en cómo el maestro le acerca los contenidos disciplinares a los estudiantes resulta de gran impacto tanto de manera positiva como negativa, en el caso de la profesora Rosi se vislumbra de manera positiva que, desde sus conocimientos y experiencia ajusta las situaciones de aprendizaje de acuerdo al nivel del estudiantado para impulsarlos a ser mejores cada día, y que, dentro de la competencia que emplea, permite identificar cómo el juego forma parte de la movilización del saber de matemáticas que permite que sus actividades sean atractivas e interesantes para impulsar el aprendizaje.

El agrado que manifiesta Hugo por el campo disciplinar lo ha relacionado con la práctica de la docente, en el que la explicación es fundamental para el desarrollo de los ejercicios. Igualmente, la socialización cobra relevancia porque permite

relacionarse con el ejercicio, involucrando a todo el alumnado, lo que hace más enriquecedora la actividad. Finalmente, destaca la actividad individual en el que plasman sus aprendizajes, habilidades y destrezas para llegar al resultado. Aspectos que develan la secuencia didáctica de la sesión de clase.

La proyección de esta materia ha sido impactante para el alumno, ya que la dinámica de trabajo se ha modificado, pues el juego cobra relevancia, dado que hacen competencias entre compañeros, lo cual permite que se diviertan y a la vez aprendan, sobre todo cuando la profesora coloca la alarma que indica que deben terminar en un determinado tiempo. Suceso que los lleva a hacer carreritas de ejercicios en el que compiten entre ellos para ver quien realiza el trabajo en el menor tiempo posible y con resultados correctos.

Acciones que forman parte de la práctica docente de la maestra, quien busca “estimular a los alumnos para que abran las ventanas de sus mentes, a que tengan la audacia de pensar, cuestionar, debatir y romper los paradigmas” (Cury, 2005, p.30) y al mismo tiempo interviene para modificar el paradigma de las matemáticas (la recepción del conocimiento), favoreciendo la movilización y socialización como parte del abordaje del contenido y a su vez para el desenvolvimiento del alumnado, además de proyectar el juego como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que estimula aún más al educando y a sus compañeros porque juegan y aprenden.

Este apartado, describe la vida de Hugo en el que permite dar cuenta como al ser el hermano mayor debe poner el ejemplo al estar al cuidado de su hermano, ya que su madre tiene que salir de casa por la cuestión laboral. Asimismo, relata su experiencia escolar en el que la maestra Rosi lo implica a través de la gestión de aprendizajes que promueve como parte de la competencia pedagógica que ha adoptado para que vaya mejorando e incluso poniéndose metas en cuanto a su desempeño académico.

El trabajo emprendido por parte de la profesora ha sido fundamental para que Hugo asista con entusiasmo y agrado a la escuela. Su hacer docente ha sido crucial, ya

que ha favorecido que el pupilo se interese por las matemáticas, debido que el juego es el que impera en el trabajo áulico. El hecho de que la docente viva apasionadamente su profesión, disfrute los contenidos que enseña y se preocupe por el desarrollo integral de sus alumnos, genera un impacto positivo en el estudiantado que se ve reflejado al momento de asistir a clases, así como también en la mejora de su rendimiento académico.

Como se puede apreciar en este capítulo se da a conocer a grandes rasgos el grupo de sexto grado catalogado por la profesora Rosi como “un grupo complejo” derivado de los retos a los que se ha enfrentado al emprender el trabajo escolar. Asimismo, se retoman algunos casos particulares de estudiantes que narran su experiencia escolar derivado del trabajo docente de la profesora Rosi, quién al emplear distintas competencias pedagógicas contribuye para que sus alumnos se interesen por la escuela y por su rendimiento académico, ya que pone al centro a sus estudiantes y las necesidades que presentan.

El primer caso, devela las competencias de las que se apoya la docente “uso de dispositivos de diferenciación” e “informar e implicar a los padres de familia” para promover un apoyo integrado a dos alumnos: Sol y Julián, quienes al no consolidar su proceso de lectura y escritura hace uso de medidas y estrategias para atender sus necesidades inmediatas, y a su vez desarrollar sus habilidades lectoras y escritoras en dos campos disciplinares: español y matemáticas, develando su compromiso y responsabilidad con la tarea docente y con sus propios educandos.

Seguidamente, se narra el caso de Omar, un niño hondureño que al experimentar el fenómeno migratorio ha tenido algunas dificultades en la interacción, lo cual ha llevado a la profesora a poner en práctica la competencia pedagógica “trabajar a partir de las representaciones de los alumnos” por lo que, cada acción que ha emprendido está dirigida en orientar al estudiante en su proceso de adaptación dentro del espacio escolar, llevándola a propiciar el diálogo abierto con él y con el resto del grupo.

Posteriormente, se aborda el caso de Mario quién le está echando ganas a la escuela para mejorar sus notas escolares como parte de sus metas personales,

inquietud que la maestra Rosi apoya a través de la interacción cotidiana que tiene con él y que, al poner en práctica la competencia “implicar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje y trabajo” contribuye para que el estudiante sea consciente de la importancia de asistir a la escuela y de no perder sus clases para continuar mejorando.

Finalmente, se plantea el caso de Hugo quién debe poner el ejemplo por ser el hermano mayor, vinculado con el sentido de responsabilidad que debe asumir ante el cuidado de su hermano y, que no sólo debe vislumbrarse en el ámbito familiar sino también en el escolar. A pesar de su buen rendimiento académico, la profesora Rosi lo sigue motivando a través de la puesta en práctica de la competencia pedagógica “gestionar la progresión de aprendizajes” que busca que el alumno se interese, logre avanzar y mejore a partir de la interacción que mantienen en el ámbito escolar.

El trabajo que ha emprendido la docente Rosi en este último grado de la educación primaria ha sido crucial para estos alumnos porque la forma de mediar el currículo dentro de su hacer docente los está inspirando y motivando para asistir a la escuela y no perder clases, así como hacerlos partícipes en su propio aprendizaje, que denota una maestra revolucionaria al cambio, debido a que “nadie puede evaluar su poder, ni siquiera ellos mismos. Modifican paradigmas, transforman el destino y el sistema social de la gente sin usar armas, únicamente preparando a sus alumnos para la vida a través de la exhibición de sus ideas” (p. 34).

REFLEXIONES FINALES

Al comenzar este trayecto formativo traía la idea de encontrar un manual mágico que me indicara cómo proceder e intervenir en el proceso de evaluación que se vive en las escuelas de educación primaria, ya que ha sido un elemento que ha estado presente en toda mi escolaridad como estudiante, además de ser uno de los retos a los que me he enfrentado al estar como maestra frente a grupo. A pesar de contar con una formación como docente que contribuyó para que pudiera desempeñarme profesionalmente, reconozco que algunos aspectos quedaron faltos y deficientes.

Por lo tanto, consideré que era necesario reforzarlos buscando un espacio formativo que me permitiera seguir actualizándome y preparándome para atenderlos, así como para mejorar mi práctica docente y por ende la calidad del servicio que ofrezco. Sucesos que influyeron para que optara por la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, la cual me ha brindado elementos que me han permitido crecer tanto de manera personal como a nivel profesional.

Transitar por cada semestre de dicha maestría fue gratificante, ya que al acercarme a distintos referentes teóricos y al socializarlos con las asesoras de los cursos y los compañeros de clase resultó enriquecedor por ese intercambio mutuo que se propiciaba en cada sesión y que influía para emprender procesos reflexivos sobre el quehacer docente. De igual manera, contribuyó para modificar mis esquemas de pensamiento y ampliar mi horizonte de sentido, los cuales han sido esenciales para romper con paradigmas tradicionales que me habían acompañado por bastante tiempo y no me dejaban evolucionar profesionalmente.

Como lo mencioné previamente buscaba un manual mágico que me dijera por dónde y cómo empezar. Hoy admito que este proceso formativo me ha brindado dicho manual no de la manera que yo esperaba, es decir, mágicamente y seguirlo al pie de la letra, sino más bien me acercó y dotó de distintas herramientas para comprender la práctica docente y junto con ella todo lo que implica, en este caso el tema de la evaluación que en ese momento era mi mayor preocupación.

Hoy en día, admito que este proceso formativo ha intervenido para repensar mi labor, para auto reconocerme, para identificar mis fortalezas y debilidades, así como también ser consciente de la puesta en práctica de procesos reflexivos para revisar críticamente mi ejercicio docente, además de otorgarle importancia a la formación continua, ya que al ser una profesión que tiene contacto directo con el hecho social demanda de la actualización y capacitación para atender tanto la complejidad como los cambios sociales que se experimentan continuamente.

Inicialmente, mi preocupación investigativa estaba centrada en el proceso evaluativo. Sin embargo, al realizar el trabajo de campo emergió la práctica docente, la cual permitió explorar dicha inquietud a partir del hacer cotidiano que realiza la profesora Rosi en el aula, en donde se puede apreciar cómo su actuación está acompañada de competencias pedagógicas, de las cuales algunas estaban dirigidas en promover un proceso evaluativo de tipo formativo y que se relacionaba con dicha preocupación inicial.

De ahí, puedo afirmar que mi preocupación inicial no se quedó de lado, por el contrario, me permitió adentrarme a la complejidad de los procesos de la práctica docente, reconociendo los procesos de pensamiento denominados por Clark (1986): preactividad, interacción y posactividad, los cuales están presentes en la práctica docente de todo profesor, es decir, al momento de planificar la enseñanza, los pensamientos y decisiones involucradas en la acción misma de las propuestas de enseñanza, las reflexiones posteriores a la enseñanza, el conocimientos y las creencias de la profesora, su comportamiento al interactuar con los alumnos e incluso el rendimiento de los propios estudiantes.

Cabe mencionar, que para emprender este proceso investigativo fue necesario suspender prejuicios y juicios valorativos para mirar con otros ojos lo que involucra el acto educativo. Reconozco que hay un cierto grado de implicación porque al igual que la maestra protagonista de este estudio, soy profesora del nivel de educación primaria y al observar su ejercicio cotidiano existía una identificación en ciertas acciones o actividades que promovía en el trabajo escolar que, repercutía para verme reflejada en ella al momento de emprender su práctica docente. No obstante,

el tener clarificado lo que buscaba que era analizar el ejercicio docente me llevaba a trasladarme a un margen más ético y profesional para ser lo más objetiva posible.

El conocer la historia de la maestra Rosi permite comprender en un primer momento la importancia de elegir una profesión por voluntad propia y como proceso personal, puesto que al desempeñarse laboralmente existe una mayor plenitud y satisfacción al llevar a cabo la tarea docente que se ve reflejada en el servicio educativo que ofrece, lo cual se relaciona con las motivaciones de naturaleza altruistas-intrínsecas que, “movilizan a las personas a tomar decisiones en base a motores emotivos, vinculados al gusto y a la realización personal a través del desarrollo de actividades en las cuales se sienten competentes y hábiles” (Turra Díaz y Rivas, 2022, p. 4). Aporte que al trasladarlo al caso de la maestra Rosi se puede apreciar que al ingresar a la docencia ha buscado en todo momento ayudar y contribuir en sus estudiantes procurando tanto el bienestar de ellos como el propio.

Tiene que ver que desde temprana edad tuvo como convicción la docencia, la cual surgió a raíz de su experiencia en el preescolar, en donde al tener como educadora a una profesora que amaba lo que hacía despertó ese interés, aspecto que se relaciona con esto que resaltan Turra y Rivas (2022) “desempeñan un rol gravitante aquellos profesores referentes o memorables que marcaron la trayectoria escolar de los estudiantes y que permitieron visualizar la labor educativa como posibilidad profesional” (p. 12). De este modo, la maestra del preescolar no sólo la inspiró para la elección profesional, sino que además forjó en ella la idea de “ser una buena docente” que se preocupa, cuida y vela por sus alumnos.

Asimismo, esta investigación devela el impacto positivo que tiene el apoyo familiar en la elección de una carrera profesional, pues como vimos en el caso de la maestra Rosi, su madre la acompañaba y orientaba en todo momento, lo cual fue significativo para ella, pues aparte de ofrecerle un acompañamiento en el desarrollo de su proyecto de vida, le brindaba orientaciones para que enfrentara las situaciones de la mejor manera posible. Suceso que hoy más que nunca deben experimentar los jóvenes: el apoyo de sus familias, dejando claro que no debe existir alguna imposición de su parte, por el contrario, son los primeros agentes

fundamentales en ayudar al individuo a descubrir sus intereses, habilidades y talentos.

De igual manera, este trabajo contribuye a la reflexión personal para superar los obstáculos que se nos presentan al incursionar en el mundo laboral, pues al remitirnos al caso de la profesora Rosi, una vez concluidos sus estudios en el nivel universitario, ingresó a laborar primeramente en el sector privado y posteriormente en el público, proceso que no fue nada sencillo, ya que se enfrentó a diversos desafíos, mismos que los visualizó como una posibilidad para seguir aprendiendo y adquirir experiencia, precisamente por la actitud y disposición que adoptó para hacer frente a las distintas situaciones en las que se ha visto envuelta, y que forman parte de las cualidades que hoy en día le demandan al profesorado con la nueva propuesta curricular 2022.

A partir de la dilucidación de los sentidos de la interlocutora: la maestra Rosi, me lleva a clarificar que el quehacer docente requiere del desarrollo, potenciación, fortalecimiento y aplicación de las competencias pedagógicas que se adquieren a lo largo de los años, a través de la formación inicial y que requieren de la formación continua, además de la experiencia que se va alcanzando a través del tiempo para concretar el trabajo escolar. La competencia “es un concepto de integración del dominio de dimensiones de conocimiento (aprender a conocer), de acción práctica y habilidad para resolver situaciones y de actitudes valiosas para tomar decisiones adecuadas” (Zabalza, 2007, p.1).

En este sentido, la docencia demanda competencias pedagógicas porque integran y movilizan saberes teóricos y prácticos, aunada con actitudes y valores para atender sucesos que acontecen en el proceso educativo, llevándome a identificar las siguientes competencias que destacan en la profesora Rosi: el desarrollo de la planeación didáctica, el proceso de interacción y evaluación (con enfoque formativo), el trabajo en equipo a partir de la colaboración y redes de apoyo, la gestión de aprendizajes y la progresión de los mismos, el uso de dispositivos de diferenciación, trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, implicar a los alumnos en sus aprendizajes e informar e implicar a los padres de familia.

De este modo, las competencias pedagógicas son de vital importancia en el ejercicio docente, ya que contribuyen en el desarrollo del trabajo escolar cotidiano, aspecto que aclaré en este proceso investigativo y que me lleva a comprender que no se adquieren de un día para otro, más bien se potencian y fortalecen a lo largo de los años, quedándome claro que éstas son algunas de las competencias que están presentes en la práctica docente de la profesora. No obstante, pueden existir algunas otras, pues como sabemos el hacer docente engloba creencias y pensamientos que transforman continuamente las concepciones docentes.

Asimismo, la práctica docente de la maestra Rosi me ayudó a reconocer que al asumir dichas competencias de manera autónoma y éticamente advierten de la profesionalización docente (presente en la nueva propuesta curricular 2022), la cual no se concreta con sólo obtener un título universitario que certifica el desempeño a nivel laboral, sino que se alcanza al recibir una formación adecuada, donde sé es consciente que a partir de ese momento se emprende una preparación permanente para ejercer la profesión, y que tiene que ver directamente con el compromiso y responsabilidad para fortalecer día a día la práctica a través de procesos de reflexión.

Procesos que están presentes en todo momento y que fueron mayormente clarificados al emprender este proceso investigativo que, me ha permitido observar el trabajo docente de la maestra Rosi en el que identifiqué que desde que llega al aula y emprende su práctica docente se ven reflejadas sus competencias pedagógicas, fruto y resultado de un ejercicio personal y profesional en el que ha buscado progresivamente mejorar su desempeño como profesora mediante estos procesos reflexivos, los cuales han formado parte de su labor diaria para profundizar y examinar críticamente su práctica docente para mejorarla.

Se elucida en esta misma investigación que dentro de la práctica docente sobresalen tres competencias que son esenciales: la planeación, la interacción y la evaluación. La planeación “es la guía organizadora y estructuradora de la práctica” (Ruíz, 2011, p. 2). La interacción es un proceso de intercambio social y la evaluación (con enfoque formativo) es un proceso que se suscita en la relación cotidiana en

clase y busca ayudar a cada alumno a aprender, las cuales al integrarse una con otra contribuyen directamente a desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Emprender este trabajo de investigación permite comprender que la profesionalización docente se va configurando al paso de los años dentro de la propia práctica docente, y tiene que ver con la forma de asumir la labor, misma que implica poner a flote distintas competencias pedagógicas para tomar decisiones razonadas que coadyuven a enfrentar las diversas situaciones que acontecen en el ámbito educativo. Esta misma conformación profesional contribuye para adoptar autónomamente el código de ética que rige el ejercicio docente en función de valores, normas y principios morales que conducen la actuación a partir de criterios orientadores para que exista un buen entendimiento con el otro.

Conviene enfatizar que cuando un maestro propicia la reflexión dentro de su práctica docente se hace cargo de su profesión de manera consciente, por lo que, una vez que ha asumido su ejercicio profesional, es responsable en primer lugar de su bienestar personal que ayuda a mantener relaciones afectivas sanas con los que lo rodean; se compromete con su formación permanente, es decir, un profesional de la docencia continúa formándose en todo su trayecto laboral; mantiene una actitud de investigación que influye en su autoformación; potencia continuamente sus competencias pedagógicas y emprende procesos razonados de sus acciones que le permiten mirar su práctica con ojos críticos para mejorarla.

Así, la práctica docente y su profesionalización requerirá siempre de la reflexión, lo que hace al profesor más sensible ante la complejidad social, se vuelve más humanitario; se preocupa y ocupa por sus estudiantes, busca su bienestar, promueve climas sociales positivos, enseña con amor y paciencia, potencia el aprendizaje en sus alumnos; los ayuda, escucha e inmiscuye en su procesos de formación; les enseña a explorar su entorno, los acompaña y atiende en sus necesidades; promueve la creatividad, estimula el desarrollo del pensamiento; cultiva el razonamiento, en pocas palabras pretende que sus alumnos sean pensadores y no repetidores de la información.

En este marco del Nuevo Modelo Educativo (NEM) busca en el ejercicio de la enseñanza “la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los alumnos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Plan de estudios, 2022, p.26), demanda que se observa en la maestra Rosi, en su manera de asumir la profesión y que como se ha visto a lo largo de este documento está vinculada con su contexto institucional, su trayectoria formativa, su formación docente y su compromiso con la docencia.

También, quiero expresar que esta investigación devela a una de tantas profesoras de Educación Básica, específicamente de Educación Primaria que, se encuentra comprometida con la labor docente, que hace la diferencia a partir de su hacer cotidiano y que busca a través de su actuación contribuir a nivel social, y que hoy en día, con el Nuevo Modelo Educativo (2022) se pretende el reconocimiento del profesorado por ejercer una labor importante en nuestra sociedad que, entregan mente, cuerpo y corazón en las aulas, y que son dignos de reconocerse.

Por último, quiero mencionar que este proceso de investigación ha contribuido para pensar en una educación que sí es posible, a partir del hacer del profesor, por ser un actor que está lleno de posibilidades, ya que en sus manos tiene la posibilidad de impactar en la vida de sus estudiantes y reformar el pensamiento que por bastante tiempo se ha buscado, si las mentes son reformadas, existirá esa transición del pensamiento y conocimiento, como lo advierte Morín (2002) “el pensamiento es, como nunca, el capital máspreciado para el individuo y para la sociedad” (p. 18).

Al realizar esta investigación se obtienen distintos aportes dirigidos al rubro educativo, específicamente a los docentes de educación básica, puesto que tiene que ver con la práctica docente, la cual configura el quehacer del profesor dentro del espacio escolar, donde despliega sus competencias pedagógicas para su mediación, por lo que les brinda la oportunidad de explorar la percepción que tienen de la práctica docente, sus concepciones de la misma, los componentes que la

integran y los factores que intervienen; además de pensar y analizar su propio ejercicio docente, así como también identificar los elementos que han influido en él.

Asimismo, es una pauta para reconocer si estas competencias pedagógicas de las que se hacen mención forman parte de su hacer docente, si influyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el impacto que genera al aplicarlas en su quehacer cotidiano y las ventajas de su aplicación en sus procesos de instrucción. Igualmente, es una oportunidad para emprender procesos reflexivos sobre su propia práctica, para identificar aquellos elementos que se encuentran deficientes y que requieren ser fortalecidos con el fin de mejorarlos.

De igual modo, es una aportación para pensar en el papel del profesor y determinar si su actuar cotidiano da cuenta de la profesionalización docente, la cual tiene que ver con la capacidad, competencia y ética con la que se conduce en su ámbito de estudio. No olvidando mencionar que también ofrece la posibilidad de explorar su propia percepción y nociones que tienen acerca del tema, la forma en cómo se visualizan, que valoren su actuación dentro del aula de clases, pero sobre todo que sea una contribución e invitación para apostarle a la profesionalidad docente, que como vimos en apartados anteriores no se concreta con un título universitario.

Otro de los aportes está dirigido a las instituciones educativas del nivel de educación básica para fomentar espacios de intercambio docente al interior de la escuela, con el propósito de promover la integración entre profesores, propiciar el diálogo, la interacción y colaboración, los cuales son primordiales para contribuir en prácticas reflexivas acerca de su ejercicio docente. De la misma manera, se enfatiza en la participación del directivo para brindar acompañamiento al profesorado con el objeto de potenciar las competencias pedagógicas y por ende, su práctica docente.

De acuerdo a esta experiencia vivida recomiendo continuar explorando la práctica docente, la cual es de suma importancia en el hecho educativo, ya que es una actividad vigente y relacionada con la labor del profesor y se insiste en continuar indagándola para generar aportes que contribuyan al propio profesorado para pensar su quehacer educativo con las exigencias actuales, recordemos que el

maestro es un actor social importante que interviene en la formación del futuro ciudadano.

De igual manera, recomiendo a los investigadores seguir implementado este tipo de estudios para profundizar en las competencias pedagógicas que posee el docente, pues al indagar el estado del arte del tema en específico identifiqué que hay muy pocas investigaciones que abonan a dicha temática y que considero pertinente continuar investigando, pues estoy segura que hay otras competencias que emplean los profesores y que pueden integrarse en ese compendio preexistente.

También, al rastrear información de la situación actual del conocimiento enfocado al tema de la profesionalización docente me di cuenta que a pesar de ser un tema relevante porque de nueva cuenta se relaciona con el hacer del profesor hay muy pocos aportes al respecto. Por último, quiero mencionar que el desarrollo de este trabajo investigativo origina nuevas líneas de investigación que podrían desarrollarse a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué implica desarrollar la práctica docente en la actualidad?, ¿qué competencias pedagógicas son las que mayormente impactan en la práctica docente?, ¿cuáles son las competencias pedagógicas que demanda el nuevo modelo educativo?, ¿qué papel funge el directivo en el desarrollo de las competencias pedagógicas dentro de la práctica docente?, ¿el maestro es consciente de lo que implica la profesionalización docente?, ¿cómo influye el contexto escolar para desplegar la profesionalización docente?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, I.M.J. y Ander-Egg, E. (2001). Diagnóstico social. conceptos y metodología. 2ª edición. Buenos Aires – México: G. E. Lumen.
- Alaníz, Hernández C. (2020). “¿Hacia el fin de la profesión docente?”. En C. Alaníz Hernández, M. A. Olivo Pérez y L. R. García (Coord.). Problemas y retos de la formación docente. Págs. 35-59. México: UPN.
- Albert, María José (2007). “El proceso de investigación cualitativa” y “Métodos cualitativos de investigación” (170-193 y 194-228). En: La investigación educativa: Bases Teóricas. España: Mc Graw-Hill.
- Albert, María José (2007). “Metodología cualitativa de investigación” 138-167. En La investigación educativa: Bases Teóricas. España: Mc Graw-Hill.
- Ameigeiras, Aldo R. (2006). “El abordaje etnográfico en investigación social”. Pp. 107-151. En Irene Vasilachis de Gialdino. Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.
- Angrosino, Michael (2012). “La recogida de datos en el campo”. Pp.58-78. En Ibid Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. 1era Ed. Buenos Aires: Aique.
- Anzaldúa, R. A. (2005). Encrucijadas de la formación y práctica docente. Pp. 75-93. Importancia de la relación educativa en el aprendizaje escolar. pp. 95-106, “Representaciones y comunicación en el aula (107-119). En: Subjetividad y relación educativa. México: UAM-Xochimilco.
- Apple, Michael (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, Stephen J. (1989). La política de liderazgo. En: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós.

- Bertely Busquets, María (2000). Investigación Etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo. Pp.43-62. En Ibid. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Carlino, Paula (2022). "Reflexión Pedagógica y trabajo docente en época de pandemia". (pp.86-91). En: Lucía Beltramino, Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.
- Cassany, Daniel (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Barcelona, Paidós.
- Clark, Ch. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes (444-543). En: La enseñanza de la investigación III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós - MEC.
- Coffer, A. y Atkinson P. (2003). Escribir y representar. En Estrategias complementarias de investigación. Pp.128-164 Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coffer, A. y Atkinson, P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis. Los conceptos y la codificación. En: Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Pp.1-30 y pp.31-63 Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cury, Augustu (2005). Padres brillantes, profesores fascinantes. El método más eficaz para formar jóvenes felices, proactivos, seguros e inteligentes. España: Grijalbo.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock. La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós Educador.
- García, M. C. (2008). "Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En: Marcelo, Carlos. El Profesorado principiante, inserción a la docencia. pp. 7-58. Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (1991). El currículum como praxis (139-166). En Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Guber, Roxana (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento". Pp. 47-57 y "A dónde y con quienes". Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". Pp. 58-77. En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno (125- 203). En: Las relaciones interpersonales en educación. Madrid: Narcea.
- Honoré, B. (1980). "Introducción" y "1. Para una problemática de la formación" en Para una teoría de la formación. pp. 9-14 y 15-44. Narcea, España.
- IPE -UNESCO (2000). Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la nación.
- Jiménez, Lozano M. L. y Perales Mejía F.J. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. Barcelona: Ediciones pomares.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP - Fondo de Cultura Económica.
- M.J. Aguilar y E. Ander-Egg (1999). Diagnóstico social. Conceptos y metodología. Buenos Aires - México: Lumen Hvmanitas.
- Manen, M. V. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

- Moreno, Olivos T. (2016). "Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. 1era ed. México: UAM, Unidad de Cuajimalpa.
- Morín, Edgar (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. 1era ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. 4ª Edición, 7-168. Barcelona: Graó.
- Ruíz, C. I. (2011). Planeación de sistemas educativos. Cap. 1 "Liderazgo académico". UAM: México.
- Sacristán, Gimeno (1998). "Nuevos mapas de poderes en la educación" pp. 255-338. En: Poderes inestables en educación. Madrid, Morata.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Guía para establecer Acuerdos de convivencia en el plantel. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Programa de estudios 2011. Sexto grado. Guía para el maestro. Educación básica primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Plan de Estudios de la educación básica México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). Convivencia Escolar. Conoce el marco normativo para la convivencia escolar. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo [SEPH] (2015). Marco local de Convivencia Escolar Hidalgo. Guía de implementación para las escuelas de Educación Básica del Estado de Hidalgo. México: SEP.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea (pp. 9 - 84). En: La enseñanza de la investigación I Enfoques, Teorías y Métodos. Barcelona. Paidós-MEC.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). VI. El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Pp.152-176 Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). “La entrevista a profundidad” 100-132. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992). “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Tenti, E. (2016). VI. El oficio del maestro: contradicciones iniciales. En: El arte del buen maestro. Pax México.
- UNICEF (2020). El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. 1era Ed. Argentina: UNICEF.
- UNICEF (2020). El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. Cinco Desafíos. Cinco propuestas. Argentina: UNICEF.
- Vasilachis de Gialdino, (2016). “La investigación cualitativa” 23-64 En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord) Estrategias de investigación cualitativa España: Gedisa.
- Vela Peón, Fortino (2012). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. Pp. 63-95. En María Luisa Tárres (s.f.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Flacso/Colmex.
- Woods, P. (1993). Redacción. En: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. pp. 183-201. España: Paidós.
- Woods, Peter (1993). Análisis y Teoría (135-160 y 161-182). Redacción (pp. 183-201). En: La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.

Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Págs. 19-45. Barcelona-México: Pomares.

Zabalza, Miguel Ángel (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. 2ª Edición, primera reimpresión, 7-229. Madrid, España: Narcea.

Zeichner, Kennet M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En: La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Madrid: Morata.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Anadón, Marta (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. Investigación y Educación en Enfermería [en línea] 2008, Vol. XXVI, núm. 2, 198-211. [Fecha de consulta 12 de septiembre de 2023]. ISSN: 0120-5307. Disponible en: <https://redalyc.org/articulo.oa?id=105212447002>
- Carlino, Paula (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? Página y Signos, 3 (5), 13-52. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- Caruso, M. (2020). Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán. En P. F. Inés Dussel, Ferrante, P. y Pulfer, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Coronel Berrios, F. H. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. Revista Integra Educativa, 6(1), 57-77. [Fecha de consulta 11 de mayo de 2023]. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199740432013000100004&lng=es&tlng=es
- Delory-Momberger Christinne. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]. 2014, vol. 19, núm 62, pp. 695-710. [Fecha de Consulta 24 de febrero de 2023]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (28 de diciembre 2023). Lineamientos Específicos para la realización de las Evaluaciones Diagnósticas de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica correspondientes al ciclo escolar 2023-2024. LEEDAEB-MEJOREDU-01-

2023. México. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5697032&fecha=28/07/2023#gsc.tab=0

Duran, D., Oller, M., y Huguet, T. (Coords.). (21 de junio, 2018). Docencia compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat [Vídeo en catalán con subtítulos en español]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1hqw5tRwZv0>

Fajardo Pascagaza, E. (2019). La supervisión educativa en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Signos*. VL - 40 (I). 8-25. SSN 1983-0378. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v40i1a2019.2089>

Fernández Guayana, T. G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación* [en línea], 2020. vol. 44, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. [Fecha de consulta 16 de marzo de 2023]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092039>

Fernández, D. M. A., Labarta C. I. Izal M. C. e Iribarren J.L. (2007). Desarrollo de conductas responsables de tres a doce años. Departamento de Educación y Cultura. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Recuperado de: [Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/conductas.pdf/aa55d7b5-3ad0-40a4-be4d-e2cbd152bf02](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/conductas.pdf/aa55d7b5-3ad0-40a4-be4d-e2cbd152bf02)

Fernández, Núñez, Lissette (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Instituto de Ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. ISSN: 1896-1946. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>

Ferreiro, Raúl (2005). La participación en clase. Revista ROMPAN FILAS. No. 76. Pp. 3-7. Recuperado de: http://cecte.ilce.edu.mx/seiem/file.php/8/sesion3/lec_rec/la_participacion_en_clase.doc

Fuentealba, J. R. e Imbarack D. P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 257-273. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>

Fuentes-Sordo, O. E. (julio – diciembre 2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. VARONA [en línea]. 2015, (61), pp. 1-12. [Fecha de consulta 13 de mayo de 2023]. ISSN: 0864-196X. La Habana, Cuba. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=360643422005>

García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], 2008, pp. 1-15. [Fecha de consulta 11 de julio de 202]. de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

Herrera, Y. (2013). Los docentes, su palabra y el eros pedagógico que los habita Investigación y Postgrado [en línea], 2013, vol. 28, núm. 2, pp. 103-124. [Fecha de consulta 15 de junio de 2023]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65842646006>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Migración. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/>

Latapí Sarre P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. México: SEP. Recuperado de: <chrome->

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/como_aprenden_maestros_latapi.pdf](https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/como_aprenden_maestros_latapi.pdf)

Malvina Borja, V. S. y Yahari, H. D. (2021). Estilos de gestión de los directores de centros educativos de la Educación Escolar Básica de la Ciudad de Luque en el 2020. *Conocimiento educativo*, 14. Paraguay. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diyys.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2023/06/1Gestio%CC%81nCE2022.pdf](https://diyys.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2023/06/1Gestio%CC%81nCE2022.pdf)

Martínez, M. C. (18 de abril de 2022). ¿Qué es el síndrome de la cara vacía y cómo puede afectarte? Cadena de radio española (SER). URL: <https://cadenaser.com/2022/04/18/sindrome-de-la-cara-vacia-el-temor-del-adolescente-a-quitarse-la-mascarilla/>

Moreno, Olivos Tiburcio (2009). “La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. 2009, vol. 14, Núm. 41, 563-591 [fecha de consulta 18 de julio de 2023]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://redalyc.org/articulo.oa?id=14004110>

OCDE (2016). La profesionalidad docente. *Teaching in focus*. Recuperado de: http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/teaching-in-focus/-/asset_publisher/d0XOpEFfpK1o/content/n%C2%B0-14-la-profesionalidad-docente;jsessionid=4FD934AADC181F5A66E7633A76E250DE

Ortega, E. (2018). El eros de la relación educativa en Platón. *Revista española de pedagogía*. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/1-El-Eros-de-la-Relaci%C3%B3n-Educativa-en-Plat%C3%B3n.pdf>

Porta, Luis (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Recuperado de: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301/2014>

- Razo, A. y Cabrero, I. Itzel (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. México: Meraki - SEP. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Reyes, R.A. y Torres O. (s.f.). El grupo escolar. Características y clasificación. Centro Universitario Municipal de Campechuela. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Rueda, M. (2012). El Contexto Institucional, Clave en el Desarrollo de la Docencia. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, ISSN-e 1989-0397, Vol. 5, Nº. 1, 2012. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4446>
- Ruiz Fonseca, B. S. (2019). La planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias en el III nivel de Educación inicial del Centro Escolar Público Japón del distrito V de Managua, durante el segundo semestre del año 2017. Maestría thesis, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/12185/>
- Salamanca Castro, Ana Belén y Martín-Crespo Blanco Cristina (Enero-febrero 2007). Nure investigación No. 26. El diseño en la investigación cualitativa. Departamento de Investigación de FUDEN. Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330>
- Sánchez-Amaya, Tomás, González-Melo Hamlet Santiago. Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. Educación y Educadores [en línea]. 2016, 19(2), 241-253[fecha de Consulta 20 de junio de 2024]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83446681004>
- Sanz P. R., González Bertolín A. y López Lujan E. (septiembre-noviembre 2016). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. Edetania 52, 219-241, ISSN: 0214-8560. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6282480.pdf>

- Soto C., R.; Hinojo L., F. J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación* [en línea]. 2004, vol. 28, núm. 2, pp. 185-201. [Fecha de consulta 17 de junio de 2023]. ISSN:0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028210>
- Torrijos Fincias Patricia. Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. 210 pp. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea]. 2013, 14(2), 510-511[fecha de Consulta 16 de septiembre de 2024]. ISSN. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055024>
- Turra D. O., Rivas V. M. (2022). Motivaciones para la Elección de la Profesión Docente: el caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação & Realidade* [en línea]. 2022, 47(), [fecha de Consulta 12 de noviembre de 2023]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317272515013>