

03

A ENSEÑAR SE APRENDE ENSEÑANDO

LEARNING BY TEACHING IS TEACHING LEARNING

Efrén Martínez-Cruz¹

E-mail: efrac5@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-4730>

Tiburcio Moreno-Olivos²

E-mail: tmoreno@correo.cua.uam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>

¹Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.Pachuca, México

²Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Ciudad de México

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martínez-Cruz, E. & Moreno-Olivos, T. (2022). A enseñar se aprende enseñando. *Revista Conrado*, 18(89), 28-36.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comunicar a profesores de educación básica, estudiantes, investigadores y autoridades educativas algunas características de enseñanza de los profesores de primaria general, identificadas en una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, a través de un estudio de casos, que utilizó como técnicas de investigación la observación y la entrevista para obtener información, la cual fue analizada para dar origen a algunas categorías de análisis, que fueron trianguladas, hasta construir un texto interpretativo. En la investigación se identificó que los profesores enseñan con base en la experiencia adquirida a través de los años de servicio, dando poca importancia a la formación continua por considerar que prescribe qué hacer, sin una aplicación real en la práctica. Asimismo, se detectó la ausencia de reflexión y diálogo en el espacio del Consejo Técnico Escolar (CTE) de temas y situaciones comunes a la enseñanza entre colegas, lo que dificulta la problematización de la enseñanza, la conciencia de lo que se hace y la incorporación de propuestas teóricas en la reflexión de la acción y sobre la acción de la enseñanza. Estas prácticas posibilitan que se siga aprendiendo a enseñar, enseñando.

Palabras clave:

Enseñanza, educación básica, profesor, aprendizaje.

ABSTRACT

This paper aims to report to basic education teachers, adult students, researchers, and educational authorities the teaching characteristics found in general primary teachers. These features were identified in qualitative research with an ethnographic approach using a case study. The investigation techniques used were observations and interview recordings. Information was analyzed to obtain the categories of analysis that were triangulated to construct an interpretive text. It was identified in this research that teachers teach based on their own experiences acquired through years of service, giving little importance to continuous training because they consider that it prescribes what to do without any real implementation in practice. Likewise, it was identified the absence of reflectivity and dialoguing about common topics and situations related to teaching at the Technical Council School (CTE) place. This fact makes it difficult to problematize teaching, the awareness of what is done, and the inclusion of theoretical proposals in the reflection of the action and the action of teaching. These practices make it possible to continue learning to teach by teaching.

Keywords:

Teaching, basic education, teacher, learning.

INTRODUCCIÓN

El profesorado de educación primaria parece convencido de que a enseñar se aprende enseñando, así lo manifiesta en las respuestas obtenidas mediante una entrevista y en las acciones observadas de sus prácticas de enseñanza, estableciendo así una analogía con otras actividades como a caminar se aprende caminando, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo. En el plano teórico hay quien considera que la acción y la experiencia en sí mismas son parte del aprendizaje situado del profesor (Díaz & Hernández, 2010) y base del aprendizaje potencial (Vygotsky, 2009). Nosotros consideramos que constituyen el punto de partida del aprendizaje continuo del profesor.

Los resultados de la investigación que realizamos revelaron a profesores que enseñan con base en experiencias aprendidas a través de los años. Ellos depositan su confianza en el aprendizaje obtenido mediante la experiencia, en los años en el servicio educativo afrontando con éxito las demandas de grupos y alumnos con características particulares, a pesar de que algunos docentes no tienen la formación inicial correspondiente al nivel de primarias generales. Estos maestros otorgan poco valor a la formación continua y a las prescripciones que esta sugiere, por considerarlas poco operables en la práctica. Asimismo, se identificó que el profesorado, desde su realidad y experiencia, considera que enseñar consiste fundamentalmente en dar clase, lo que conlleva revisar el contenido del libro de texto, realizar las actividades sugeridas, calificarlas y utilizar algún material de apoyo para retroalimentar a los alumnos.

La propuesta oficial pide abandonar la enseñanza que se limita a la transmisión de conocimiento y sugiere enseñar a aprender al alumno a leer, escribir, reflexionar, contrastar, argumentar, dialogar, investigar, vivir en valores; así como usar las habilidades cognitivas y los conocimientos para afrontar desafíos, problemas, necesidades e incertidumbres de su vida en la escuela y fuera de esta. Diferentes autores plantean la importancia que tiene la enseñanza como trabajo práctico, la cual se encuentra inmersa en un contexto social, económico, político y cultural específico; que sirve como punto de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1987; Elliott (1993), considera a la enseñanza como el medio de investigación para que el maestro sea consciente de lo que hace, del por qué lo hace y que emprenda acciones de mejora. Por su parte, Gimeno & Pérez (2013) plantean la necesidad de comprender la enseñanza para iniciar procesos de mejora y transformación. En tanto que Freire (2006) propone que el profesor problematice lo que hace, sea consciente de ello y emprenda un proceso de liberación.

En la escuela investigada las propuestas de trabajo están orientadas por el diálogo y la reflexión de la práctica de enseñanza en el espacio del Consejo Técnico Escolar de manera colegiada, desde una posición de experiencia enriquecida con aportaciones teóricas que ayuden a conocer los diferentes elementos que la conforman, para afrontarlos a través de estrategias creativas e innovadoras que mejoren la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno. Lo anterior resulta fundamental para cambiar la perspectiva de una enseñanza que se centra básicamente en transmitir contenidos escolares, por una centrada en el aprendizaje del alumno que implique búsqueda, investigación, diálogo, comunicación, aplicación de conocimientos, construcción de nuevas explicaciones y alternativas de solución a problemáticas que vive en la escuela y fuera de ella.

MATERIALES Y MÉTODOS

La enseñanza

Es habitual que los profesores cotidianamente dialoguen y reflexionen en encuentros informales donde se preguntan ¿Qué tema enseñas en este momento? ¿Cómo lo enseñas? ¿Cómo lo evalúas? ¿Qué resultados obtuviste? ¿Qué me sugieres para trabajarlo?, con el fin de encontrar respuestas a inquietudes prácticas y apoyo de sus colegas mediante experiencias, ejemplos y materiales didácticos para mejorar su enseñanza. En este espacio encuentran en la palabra su punto de acción y reflexión, como lo considera Freire (2006) a través del diálogo mismo, solidario entre una y otra, con una unión inquebrantable que debería llevar a la praxis, desde donde es posible explicar y recrear qué es la enseñanza, el papel que juega, su postura ante la propuesta del plan y programas de estudio, la implementación en una realidad muy particular, entre otros.

La enseñanza de los profesores de primaria, además de las creencias y actividades prácticas, se orienta a través de consideraciones precisas establecidas en el plan de estudio 2011 que se aplica de tercero a sexto grados y el plan de estudio 2017 que se aplica en primero y segundo grados. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), impulsó la formación integral de los educandos y pasó del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, lo cual se concretó en ciertos principios pedagógicos, como: 1) centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, 2) planificar para potenciar el aprendizaje y, 3) evaluar para que el alumno aprenda, entre otros. En tanto, el modelo educativo 2017 demanda al profesor alejarse de la transmisión de conocimientos para convertirse en “un profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes, sus

motivaciones, intereses y formas de aprender” Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017, p.86). Lo anterior es coherente con los principios pedagógicos instaurados: poner al alumno y aprendizaje al centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, entender a la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje, por citar algunos, lo cual posibilita al alumno para emplear los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones tanto dentro como fuera de la escuela.

En este tenor, se considera que la sociedad del conocimiento conduce a una necesidad permanente de innovar el campo de la enseñanza para responder mejor a las necesidades de un mundo complejo, incierto, cambiante y diverso. No existen estrategias únicas de enseñanza, cualquier estrategia o método puede ser pertinente, depende de diversos factores como la personalidad y estilo del docente, las características y necesidades de los alumnos, la naturaleza del contenido de aprendizaje, etc. La enseñanza se ha transformado en los últimos años y, por consiguiente, también la evaluación, que ha pasado de medir la capacidad de memorización de los alumnos a valorar su capacidad para usar y aplicar los conocimientos adquiridos (Moreno, 2020). El rol del docente para innovar la enseñanza es fundamental.

En este tenor, Perrenoud (2011) destaca que:

el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados (p. 109).

Otros investigadores consideran que la enseñanza debe alejarse de la transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso comunicativo, en el cual el docente asume el compromiso de “estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esa construcción” (Colomina, Onrubia & Rochera, 2014, p.443).

En este nuevo escenario los profesores transitan de la enseñanza del contenido escolar a los alumnos (prescribir actividades, calificarlas, aplicar un examen y comunicar los resultados a los padres de familia y autoridad educativa), hacia nuevas prácticas pedagógicas donde se enseña a los estudiantes cómo utilizar el contenido aprendido, cómo emplear la guía didáctica y los libros de texto

para ayudarles a leer, identificar una idea inicial, comparar un texto, construir un argumento, contrastar, inferir, analizar, escribir un resumen, una síntesis, una paráfrasis. ¿Cómo enseñar a comprender un texto? ¿Cómo enseñar a reflexionar? ¿Cómo enseñar a construir los diferentes proyectos de las prácticas sociales del lenguaje como un relato histórico, una fábula, un artículo científico, un cuento, una receta, un instructivo, entre otros? ¿Cómo enseñar a resolver un desafío matemático? ¿Cómo enseñar a investigar?

Los resultados que se presentan en este artículo son producto de una investigación cualitativa de corte etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos. El caso estuvo representado por una escuela primaria general ubicada en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo, México y el periodo de estudio comprendió de septiembre de 2015 a junio de 2016. En este centro educativo laboran cuatro profesoras y dos profesores, un administrativo, un intendente y un directivo sin grupo. Además, por horas trabajan un maestro de educación física, un maestro de inglés y una maestra de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). Todos ellos brindan el servicio educativo a 127 alumnos y 90 padres de familia.

La pregunta central que orientó el trabajo de investigación fue la siguiente: ¿Cómo el profesor enseña al alumno a aprender en la escuela primaria? El objetivo general consistió en analizar las prácticas de enseñanza del profesorado de educación primaria para interpretar sus contenidos y formas, y valorar sus efectos en el logro de aprendizaje de los alumnos.

En este periodo se observó, registró y describió el trabajo en el aula de los seis profesores en cinco ocasiones, en un tiempo aproximado de dos a tres horas, para hacer en total de 30 observaciones. Después se identificaron los eventos significativos de las prácticas de enseñanza y se inició un proceso de interpretación, que permitió identificar tres grandes temas, que guardan relación con los planteamientos de (Saint-Onge, 2000; Jackson, 2013) en el sentido de que el proceso de enseñanza pasa por tres fases: preactiva, interactiva y postactiva. Posteriormente la información permitió la construcción de un guion de entrevista semiestructurada, que se realizó a cada profesor de grupo, con la finalidad de profundizar en las nociones y perspectivas acerca de la temática investigada.

Este primer nivel de reconstrucción epistemológica (Bertely, 2002) inició con la triangulación teórica e implicó la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje –categorías empíricas–, amalgamadas con las concepciones del etnógrafo educativo

–categorías sociales– y en relación con referentes teóricos de autores afines a los planteamientos –categorías teóricas–, de diferentes corrientes del pensamiento que apoyaron la explicación, el entendimiento y diálogo permanente. Esto dio origen a la construcción de esquemas analíticos que nutrieron la triangulación y elaboración del informe de investigación referente a la enseñanza del profesorado en tres momentos: la planeación didáctica, la enseñanza en el aula y la evaluación del aprendizaje.

El segundo nivel de reconstrucción (Bertely, 2002) comprendió el entramado cultural que se vive a diario en la escuela primaria y en los salones de clase para documentar la experiencia escolar cotidiana (Rockwell, 1980) y su análisis desde los procesos históricos, sociales y culturales. Un tercer nivel de reconstrucción (Bertely, 2002) considera la acción significativa, la cultura escolar que se relaciona con el ejercicio del poder político, con la hegemonía que se vive en la escuela en el acto de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en el salón de clase. Se trata de un proceso permanente que fusiona, articula, construye e interpreta un evento dialéctico que tiene límites y posibilidades, que conduce a la reflexión de que la formación inicial, la experiencia acumulada y la formación continua o capacitación docente puede resumirse en que: a enseñar se aprende enseñando, mediante la reflexión y el diálogo permanente entre colegas (Martínez & Moreno, 2017).

RESULTADOS

En la enseñanza del profesorado de primaria influyen tres elementos: la formación inicial, la experiencia y la capacitación del profesor. En entrevista a los maestros para profundizar sobre el tema de investigación se preguntó: ¿dónde se formaron como profesores? dos maestros respondieron: Mi formación fue en la Normal Superior”, una profesora, dijo: Estudié para maestra de Telesecundarias, una más comentó que “trabajaba y los fines de semana estudiaba en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y dos profesores afirmaron haber estudiado en la Normal Básica”. Al cuestionarles acerca de dónde y cómo aprendieron a enseñar, los seis profesores coincidieron en su respuesta: aprendimos a enseñar en la práctica a través de la experiencia, así salimos adelante de cualquier situación difícil que se presenta. Al preguntar sobre la importancia que tiene la capacitación para la enseñanza, los entrevistados coincidieron en que “la actualización o capacitación no es una prioridad en la mejora de la enseñanza debido a que lo que aprendemos en la práctica nos alcanza para enfrentar el cambio. Además, consideraron que el cambio no tiene nada de cambio, todo es igual, cambian algunas palabras por otras, por ejemplo:

objetivos por aprendizajes esperados, habilidades por competencias, pero en esencia, el contenido es el mismo.

La prioridad de los profesores es su experiencia y el trabajo práctico, de donde se infiere que el oficio de enseñar lo aprendieron sobre el terreno, por tanto, la formación inicial y la actualización las consideran innecesarias, toda vez que *con ellas o sin ellas afrontamos la realidad del aula y salimos adelante*. Los maestros se aferran a enseñar tal como aprendieron y no parecen dispuestos a introducir cambios que no saben si funcionarán, porque afirman: *es mejor, viejo por conocido, que nuevo por conocer*”. De ahí su resistencia a la actualización, al cambio en las prácticas de enseñanza y a la incorporación de los requerimientos de un nuevo currículum.

En México a partir de la Reforma Educativa de 2013, para favorecer el diálogo, la reflexión y el aprendizaje del profesorado, los directivos y el personal de apoyo, existe el Consejo Técnico Escolar (CTE). Este espacio tiene como propósito profundizar en el conocimiento del modelo educativo, identificar las principales problemáticas que afrontan los maestros, conocer acerca de temas de interés como: la enseñanza, la planeación didáctica, la evaluación, el aprendizaje, el plan y programas de estudio; así como diseñar e implementar estrategias adecuadas para mejorar, con el acompañamiento técnico pedagógico del directivo de la escuela y el asesor pedagógico de zona o sector, para mejorar la tarea educativa del centro escolar a través del desarrollo profesional y la autonomía de gestión (SEP, 2013). Algunas de estas ideas fueron propuestas desde hace ya algún tiempo, por autores como (Schön, 1987; Elliott, 1993; Freire, 2006), quienes las promovieron como parte de la formación de un profesor reflexivo de su práctica de enseñanza, que es consciente de ella, resiste creativamente y emprende distintos caminos para la mejora continua y sostenida.

No obstante, en la investigación realizada se pudo documentar que en las reuniones del CTE el colectivo docente ocupa gran parte del tiempo a tratar asuntos administrativos y de organización, dedica poco espacio para el diálogo y la reflexión de temas académicos, para analizar situaciones que los maestros afrontan en el aula relacionadas con la evaluación del aprendizaje, la conducta de los alumnos, el incumplimiento de tareas y materiales, el ausentismo, el poco apoyo de los padres de familia en las tareas escolares de sus hijos, y las dificultades para implementar contenidos, entre otros. La postura del directivo y los docentes se caracteriza por abordar asuntos que poco aportan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, aplazando el diálogo y la reflexión, así, se dejan de lado problemas como: la enseñanza sin planeación didáctica, la improvisación, los contenidos

difíciles, el escaso conocimiento del profesorado del plan y programas de estudio, etc., tal como lo revelan las siguientes evidencias de observación. Los nombres de profesores y alumnos son ficticios en aras de conservar su anonimato. La letra O significa Observador y la letra M refiere a Maestro.

Subcaso 1 (Tercer grado)

(O). Tocaban el timbre para salir al recreo, los niños se notan emocionados, se forman en la puerta y empiezan a salir, mientras el maestro apoya a un equipo de dos niñas (10:20).

O. Maestro, ¿me prestas tu planeación?

(M). No la traje (10:26) (ACM090216:8).

Subcaso 2 (Sexto grado)

O. ¿Cómo va el grupo maestro Juan Carlos? (10:30).

(M). Pues trato de enderezarlo, hay muchos problemas de integración al trabajo. Tengo tres líderes: Mario, Gilberto y Andrés. He tratado de que trabajen juntos, no lo hacen, los he ubicado de manera diferente y tampoco, entonces ahorita, lo que he hecho es dejar que integren los equipos como deseen. Creo que ha funcionado mejor. Pero no cumplen con las tareas, no traen los materiales (Tocaban el timbre para salir a recreo. Los niños aún siguen trabando, no han terminado).

O. Maestro, ¿me permites tu planeación didáctica?

M. La traigo en electrónico, no la he podido imprimir.

O. La abrimos en mi máquina.

M. Creo que tiene virus la memoria.

O. Envíamela a mi correo electrónico.

M. Ok, más tarde (El maestro nunca envía el archivo con la planeación didáctica).

O. Algunos niños que aún no han terminado la actividad se quedan en el aula (JCM030616:6).

Se pudo apreciar que los profesores aplican un examen comprado para evaluar a sus alumnos. Cuando los resultados del examen son favorables, el maestro continúa con la revisión de los contenidos escolares; pero cuando los resultados son negativos, el maestro interpela al grupo: **este contenido lo vimos, ¿por qué no respondieron adecuadamente?** Entonces, el maestro hace un alto y revisa junto con los alumnos el examen. Cuando el maestro entrega el informe de evaluaciones bimestrales a los padres aprovecha para anunciarles: **Necesito que apoyen más a sus hijos en las tareas y los materiales para que**

mejoren sus calificaciones. Esta queja parece reiterada en la escuela, la siguiente evidencia da cuenta de ello.

Subcaso 3 (Cuarto grado)

M. Bienvenidas, vamos a iniciar la reunión, levantamos el acta, ¿en qué hay avances?, ¿qué hay que mejorar? (El maestro entrega el examen del alumno a cada una de las diez madres de familia presentes) (12:00).

M. Paso los aspectos que se evalúan en cada asignatura (Llegan dos padres de familia).

M. (Reparte el reporte de evaluación). Vean los avances, feliciten a su hijo, vean en que fallan, les doy cinco minutos de reflexión y luego continuamos.

O. Se incorpora una señora más. Niños y padres de familia revisan el examen y el reporte de evaluación, algunos niños se muestran a gusto, otros no tanto. Algunos padres empiezan hacer comentarios de sus hijos a la maestra. Preguntan [...].

M. Hay que apoyarlos en lecturas. También les puse cuantas palabras leen por minuto. Hay niños que leen menos de 60 palabras por minuto. Necesito más apoyo de ustedes. (12:10) (BFPT, 080316, pp.1 y 2).

Los profesores conocen a sus alumnos y su contexto socio-cultural, familiar, religioso, psicológico, el cual es particular y diverso. A partir de este conocimiento, ellos tratan de armonizar para encontrar un punto de equilibrio que genere condiciones para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y establecer una comunicación fluida del contenido escolar a través del control, porque ellos consideran que: **quien controla el grupo, asegura que los alumnos aprendan el contenido. No controlar el grupo, implica sufrir en la enseñanza.** Para ello, aplican diferentes medidas de control, porque de no hacerlo, se generan situaciones adversas para el aprendizaje del alumno como el desánimo y la desesperanza. Incluso, en ocasiones, la evaluación se convierte en una estrategia que abona a ese estado de ánimo.

Los maestros argumentan que **controlar el grupo es encontrar armonía y equilibrio entre profesor-alumnos** y afirman que: esto se aprende a través de la experiencia, porque cada alumno, cada grupo que se conforma en la escuela es diferente y siempre hay que estar construyendo y reconstruyendo las relaciones, las coincidencias y el equilibrio". Los maestros parecen convencidos de que, es ahí, en la práctica, donde se encuentran las mejores estrategias que funcionan en los diferentes contextos y escenarios para asegurar el equilibrio del grupo, así como el aprendizaje del alumno, lo cual afirman "no se aprende en la capacitación. Cuando un maestro

descubre una estrategia de enseñanza que le funciona para que el alumno aprenda, no la cambia, porque encuentra el camino que le da identidad, prestigio y estatus ante los niños, padres y compañeros. A pesar del cambio de modelo educativo y de propuestas innovadoras de enseñanza, el docente no parece dispuesto a reemplazar aquello que antes le ha dado buenos resultados.

El profesor enseña en un contexto complejo a un alumno con características y conocimientos específicos que son el punto de partida, de apoyo y acompañamiento para alcanzar los aprendizajes esperados. En este proceso, los profesores afrontan diferentes obstáculos. El primero, es el factor tiempo, durante las horas de clase deben atender actividades administrativas, sociales, sindicales y a los padres de familia. El segundo, el empleo de una planeación didáctica adquirida comercialmente o ni siquiera contar con ella. El tercero, las dificultades en el dominio del contenido escolar y la improvisación de las estrategias didácticas. El cuarto, la evaluación del aprendizaje del alumno, que se realiza mediante un examen comercial y un cuadro de evidencias. El quinto, la carencia de material didáctico y, el sexto, una formación inicial y continua abandonada por la autoridad educativa.

Además, el profesorado enseña con rutinas como llegar al salón, cumplir con la enseñanza sin interés por el aprendizaje del alumno, es decir, sigue una línea y un patrón preestablecido que funciona en lo inmediato y lo práctico, pero lo aleja del modelo educativo y las demandas de un mundo cada vez más dinámico, complejo e incierto. Al parecer la enseñanza transita por las creencias y saberes del profesor, alejada de la realidad y el deber ser, como dos líneas paralelas que se prolongan a través de la distancia y nunca se juntan. Dicho de otra forma, por un lado, está el profesorado que enseña lo que cree que debe enseñar, y por otro, el contenido que se desea que se enseñe, previsto en el Plan y Programas de Estudio de 2011 y de 2017 de la Educación Primaria (SEP, 2011; 2017).

Ante este escenario, la reflexión y el diálogo en colectivo conducen a plantear cuestiones como: ¿Qué hago? ¿Por qué lo hago? ¿Qué debo cambiar? ¿Cómo mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la planeación didáctica? ¿Qué temas y problemas se trabajan en el CTE? ¿Cómo hacer que coincida lo que hago con el deber ser? ¿Cómo hacer que el colegiado coincida en temas como los procesos de búsqueda de información, la comparación, el análisis, la comprensión de la práctica de enseñanza, la consciencia de mejorar? ¿Cómo cambiar la rutina, lo cotidiano y lo anquilosado de la enseñanza? ¿Cómo dejar atrás al profesor que sabe, por eso enseña, y un alumno que no sabe, por eso escucha

pasivamente? ¿Cómo afrontar las dificultades en la interacción maestro-alumno-contenido escolar? Estas interrogantes (y otras más), sin duda, pueden ayudar al maestro a la problematización de su práctica de enseñanza, a tener consciencia de lo que hace y a emprender mejoras. Al respecto, Bruner (2008) considera que un aula tradicional y anquilosada no favorece espacios enriquecedores de enseñanza y aprendizaje, por lo que el profesor debe alejarse de la tentación de transmitir solo el contenido escolar, lo cual sería un gran cambio en la forma de enseñar y de aprender, porque el alumno acudiría a la escuela con interés y curiosidad por aprender.

Cuando el profesor adquiere consciencia de su práctica de enseñanza pone en tela de juicio el statu quo (Freire, 2006) y abandona la transmisión de contenidos escolares para emprender una enseñanza de diálogo y reflexión que impulse la creatividad e innovación del alumno. Por tanto, la evaluación del aprendizaje será diferente y motivará al alumno a brindar su máximo esfuerzo, dejando atrás la desesperanza y apatía. Así el maestro abandonará el control, el poder, la sanción y la intimidación que por años han acompañado su trabajo, dando paso a mejores ambientes de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por su parte, el alumno abandonará la dinámica en la que estaba inmerso, caracterizada por “operar con el mínimo esfuerzo, administrando las tareas que realiza y cumpliendo solo con lo que le piden, tal y como se lo piden” (Martínez & Moreno, 2017, p.128). Para asumir un trabajo por gusto, placer e interés que conviertan a la escuela y al aula en un escenario positivo.

A manera de conclusión, se puede afirmar que identificamos a profesores con una práctica viva aprendida mediante la experiencia, a través del ensayo y error, con creencias y mitos, llena de sentido común, útil para resolver situaciones inmediatas, que genera un conocimiento acumulado en el tiempo, el cual se transmite de generación en generación de maestros experimentados a profesores noveles, quienes aceptan pasivamente este saber y lo ponen en práctica en un contexto específico con algunas adaptaciones, pero en esencia la enseñanza continúa perpetuando la transmisión de contenidos. Esta inercia genera un ambiente adverso en los grupos internos que conforman la institución escolar, tales como los directivos, maestros, personal de apoyo y alumnos; además de las presiones externas de padres de familia, autoridades educativas, autoridades civiles y otros grupos de la comunidad; todo lo cual va minando a los docentes que desean ser diferentes, que terminan siendo absorbidos por las rutinas institucionales y acomodándose a la cotidianidad con sus usos y costumbres. Es así que se suprime la posibilidad de una reflexión crítica de la

práctica de enseñanza y se fortalece la creencia de que a enseñar se aprende enseñando.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Ante la pregunta ¿cómo el profesor enseña al alumno a aprender en la escuela primaria? En el proceso de investigación identificamos la presencia de tres elementos que influyen el acto de enseñanza: 1) la formación inicial, 2) la experiencia en la enseñanza y, 3) la formación docente continua. No obstante, no todos estos elementos tienen el mismo peso, pues como ya se ha señalado antes, los profesores destacan la experiencia acumulada como el factor más decisivo.

En la entrevista para conocer sobre su formación inicial cuatro profesores manifestaron que su formación inicial corresponde a un nivel diferente al de primaria (nivel en el que se desempeñan como maestros) y solo dos maestros dijeron haberse formado para la enseñanza en primaria. De manera coincidente los profesores expresaron que “años de servicio y la experiencia les permitió aprender a enseñar y controlar al grupo, para avanzar en la enseñanza de los contenidos del libro de texto y cumplir con lo que propone los planes y programas de estudio”. Los profesores también manifestaron que “esta estrategia de trabajo la hemos mejorado con el tiempo a través del diálogo, la reflexión, el intercambio de información y materiales con los compañeros cercanos y afines al trabajo. Las declaraciones anteriores dejan en un segundo plano la actualización, la capacitación y los talleres del Centro de Maestros, y esto es así porque los maestros afirman: no nos ayudan a resolver los problemas que afrontamos en el día a día con los alumnos. Asimismo, ellos consideran que el Consejo Técnico Escolar, regularmente se utiliza para transmitir información oficial, sindical y organizar actividades sociales como: el día de muertos, las posadas, el día del niño, el día de la mamá, la clausura de fin de curso, entre otros.

Las observaciones revelaron a un profesorado cuya enseñanza se centra fundamentalmente en la transmisión del contenido del libro de texto, en dar instrucciones a los alumnos para realizar las actividades de aprendizaje establecidas y en el empleo de material de apoyo comercial para retroalimentar a los alumnos. Algunos maestros apoyan su trabajo de enseñanza con una planeación didáctica comercial, otros, trabajan sin ella, improvisan, afrontando dificultades en el dominio del contenido y en captar la atención de los alumnos. El examen escrito, es el instrumento principal que utilizan para evaluar el aprendizaje, además, de considerar en la evaluación otros rasgos del alumno que poco tienen que ver con los aprendizajes esperados y sí mucho con el control del alumno.

Los maestros también dedican buena parte de su tiempo de enseñanza a otras actividades: administrativas, sociales, sindicales y de atención a los padres de familia.

Ante el escenario de enseñanza-aprendizaje que se describe, está la propuesta del currículum oficial por competencias que requiere de un profesor que se forme de manera permanente en los diferentes talleres que ofertan el área de Formación Continua, para mejorar las áreas de oportunidad identificadas en las pruebas estandarizadas que se han aplicado a los alumnos en los últimos años, sobre todo en las asignaturas de español y matemáticas. Otra alternativa que promueve la autoridad educativa es fortalecer el Consejo Técnico Escolar, como un espacio de diálogo y reflexión entre colegas de asuntos comunes a la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: la evaluación del aprendizaje, la disciplina de los alumnos, el apoyo de los padres de familia; que permitan el diseño colectivo de estrategias que ayuden a aprender al alumno y a usar lo que aprende en situaciones escolares, así como de su vida cotidiana.

Por su parte, teóricos como (Schön, 1987; Elliot, 1993; Freire, 2006), refieren a un profesor reflexivo, que profunde en el conocimiento de su práctica de enseñanza para que sea consciente de la complejidad e implicaciones de dicho proceso. Perpetuar las rutinas de enseñanza a las que antes hemos aludido sólo genera inmovilidad en la enseñanza, contribuye a reproducir que todo siga igual, con un maestro que habla y un alumno que escucha, que vive en conflicto, sin la oportunidad de cuestionar para crecer personalmente. Esta inercia de la escuela primaria dificulta promover una escuela diferente, convertida en un espacio donde se hable, se juegue, se afronte el conflicto, se piense, se aprenda y se viva apasionadamente la vida escolar. Se requiere conformar un clima escolar donde todos se escuchen, donde los alumnos dialoguen entre sí y con el maestro, para juntos hacer de su paso por la escuela una experiencia de aprendizaje. Al respecto, Bruner (2008) considera importante que el profesorado abandone la transmisión de contenidos escolares y transite hacia una práctica de enseñanza aprendizaje enriquecedora que motive y despierte el interés del niño por aprender.

Potenciar el Consejo Técnico Escolar como un espacio de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias de enseñanza, de conocimientos y materiales didácticos entre profesores, es una alternativa viable. Incorporando el acompañamiento del personal de asesoría técnica y de expertos en el tema, que ayuden a profundizar en el conocimiento de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y en una retroalimentación permanente que oriente la mejora sostenida del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, es necesario favorecer el aprendizaje permanente del profesorado desde el colectivo, ante un contexto cambiante e incierto donde no hay estrategias de enseñanza únicas, pues solo un grupo de profesores con capacidad creativa y crítica podrán crear una sinergia con los alumnos para generar aprendizajes (Perrenoud, 2011).

CONCLUSIONES

La enseñanza del profesorado de primaria está influida por la formación inicial, la formación continua y la experiencia acumulada, siendo esta última la más relevante. Las prácticas de enseñanza se caracterizan por la transmisión del contenido escolar, por dar indicaciones a los alumnos, por lograr el control del grupo para avanzar en la revisión de los contenidos, y por evaluar el aprendizaje básicamente con un examen escrito. La enseñanza se apoya en la planeación didáctica y en algunos casos se ejerce sin planeación, con profesores que tienen dificultades en el dominio de los contenidos, con actividades didácticas improvisadas y la falta de material didáctico. Además, durante el horario de las clases el profesorado realiza de forma simultánea otras actividades diversas de gestión, lo que le distrae de sus tareas de enseñanza. Este panorama trastoca e impide que los alumnos aprendan y desarrollen las competencias básicas establecidas en el currículum formal.

Precisamente, en el currículum de la educación primaria, basado en competencias, se propone una enseñanza que promueva el aprendizaje del alumno, que le permita movilizar los saberes adquiridos, para afrontar los desafíos de su vida cotidiana, así como una evaluación del aprendizaje consistente con este enfoque (Moreno, 2020). Se trata de una enseñanza para la comprensión que permita superar las limitaciones de una enseñanza basada principalmente en la experiencia acumulada. Esto no significa que la experiencia del profesorado no sea importante, por supuesto que puede ser parte de una buena enseñanza, pero esto solo puede lograrse si media un proceso de análisis, reflexión crítica y revisión permanente de esa experiencia acumulada. Para ello, las reuniones del CTE, así como otros espacios en los que los maestros participan, deben convertirse en ámbitos donde pueda desarrollarse una auténtica colegialidad docente (Moreno, 2006) y conformar así una verdadera comunidad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertely, B. M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y Enseñanza*. Paidós.

- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2014). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Alianza.
- Díaz Barriga, A. F. & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo de la investigación acción*. Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno, S. J. & Pérez, G. A. I. (2013). *Comprender y transformar la enseñanza*. Colofón y Morata.
- Jackson, P. W. (2013). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martínez, C. E. & Moreno, O.T. (2017). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21. <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100856604&tip=sid&clean=0>
- Martínez, C. E. & Moreno, O. T. (2020). *Las prácticas de enseñanza del profesorado de primaria: algunas pintadas del paisaje*. [Manuscrito presentado para publicación]. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: Del discurso a la realidad, *Perfiles Educativos*, 28(112), 98-130. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85>
- Moreno, T. (2020). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula* (2ª. reimpresión). Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó-Colofón.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Dirección de Investigación en Educación/Cinvestav-IPN. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). FCE.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* SEP-FCE.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio. Educación Básica Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.