
LA IMPLICACIÓN DOCENTE: EL MÉTODO DE PROYECTOS COMO VÍA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Fabián Félix Jiménez Gamboa
UPN- Ajusco
ffjg555@hotmail.com

José Antonio Serrano Castañeda
UPN- Ajusco
serrano_aj@hotmail.com

1

RESUMEN

El presente trabajo refiere el fundamento teórico y resultados de un estudio cualitativo cuyo objetivo fue describir y comprender la intervención de un plan de comprensión lectora en una escuela de tiempo completo. El enfoque metodológico para la intervención fue el método de trabajo por proyectos y para el caso del análisis de datos fue el interaccionismo simbólico. El estudio aporta información descriptiva y comprensiva sobre las características de la implicación del docente en su práctica, así como las condiciones que las permiten y las consecuencias que conlleva. Se finaliza con un breve análisis a una de las categorías halladas en el estudio.

PALABRAS CLAVE: intervención, práctica docente, implicación docente

El problema de investigación

Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, la escuela primaria “Manuel Saavedra” fue notificada de su incorporación al programa de escuelas de tiempo completo. De inmediato se reorganizaron los tiempos y actividades escolares. La interrogante que todos los docentes teníamos era el cómo y qué íbamos a trabajar con el tiempo que se ampliaba. Los docentes nos encontrábamos desconcertados ante esta situación. No había asesoría para este nuevo programa, así que en definitiva, nos enfocamos en abordar los contenidos del programa de cada grado en el horario ampliado. La propuesta de la intervención que realizo, es que a partir del método de trabajo por proyectos, los

docentes diseñemos planes de trabajo enfocados a fortalecer los aprendizajes de nuestros alumnos.

Fundamentos teórico-metodológicos

Para indagar en la implicación del docente respecto a las estrategias en lectura y escritura en primaria, opté por guiarme con los referentes teóricos del interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico es una corriente sociológica y un marco metodológico en ciencias sociales. Sus preceptos afirman que la interacción humana se centra en símbolos con significados construidos en comunidad y son influenciados por la experiencia de los sujetos. Se basa principalmente en los aportes de Mead (1990), Dewey (2007) y Blumer (1982). Serrano (2014) comenta que “para esta tradición la sociedad humana es producto de interacciones simbólicas”. El ser humano vive en grupos que colectivizan acciones, lenguaje, signos y símbolos. Para Joas (1991) en el interaccionismo simbólico el:

Principal objeto de estudio son los procesos de interacción-acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca-, y las investigaciones de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social. (p. 114)

La capacidad de elegir el rol que desempeñamos es muestra de la inteligencia humana. Para Mead, el acto de reflexionar es el modo en que vemos al mundo. Como seres humanos somos capaces de considerarnos a nosotros mismos como objetos. Ese instante nos conforma como seres sociales.

Es aquí donde el Interaccionismo Simbólico centra el énfasis de su estudio, en la atención del significado e interpretación de la socialización humana. Los seres humanos edificamos significados compartidos por medio de la interacción y los apropiamos a nuestra realidad social.

Las instituciones también tienen la capacidad para transmitir e imponer elementos culturales. Entre ellas destaca la escuela. Desempeña un papel primordial ya que es

después de la familia el siguiente eslabón donde el sujeto se integra a nivel social. La escuela se enfoca a transmitir conocimiento y valores generalizados de la sociedad. Por medio de la socialización en la escuela los niños interiorizan la cultura. Acudir a la escuela, implica ajustarnos a las costumbres escolares. Este proceso supone a mis alumnos adjudicar comportamientos, reglas, roles, tareas.

La decisión de adentrarme en esta corriente sociológica es porque testifica que la interacción se da en torno a símbolos que tienen un significado construido en sociedad. Por añadidura, todo significado es influenciado por la experiencia particular de cada individuo. En la interacción también concebimos símbolos. El símbolo permite ir más allá de lo sensorial. Con él se extiende la percepción del entorno. En este aspecto, Ritzer expresa que “las personas aprenden símbolos y significados en el curso de la interacción social. Mientras las personas responden a los signos irreflexivamente, responden a los símbolos de una manera enteramente reflexiva” (2002, p. 273).

Una parte básica de la investigación en la enseñanza es la de analizar las relaciones entre el profesor y los alumnos por medio del lenguaje. El interaccionismo postula el carácter discursivo del conocimiento como elemento de análisis: el lenguaje es la acción. Es una forma de ver y pensar el mundo. Mead (1990) expresa que la comunicación implica provocar y reaccionar, donde el actuar recíproco significa su propia acción como la acción del otro. En la misma senda explica que por medio del lenguaje se muestran los símbolos y significaciones que son un reflejo del campo social donde nos comunicamos. Son los patrones culturales los que nos permiten entender, aprobar o reprochar, gestos y emociones. El proceso de interacción y significación se desarrolla en un contexto social donde se despliega la práctica. De ahí que para comprender las prácticas sociales es requisito analizar los significados manifestados en el lenguaje de los sujetos.

La investigación tiene como referente teórico-epistemológico al Interaccionismo Simbólico, pero a su vez tiene implicaciones metodológicas. En este sentido Woods expresa que para realizar una investigación interaccionista hay que comprender los significados de las interacciones. Para Woods (1998, p.54) hay que “basar nuestra

investigación en el mundo empírico sometido a estudio. Entendemos por mundo social la vida social del minuto a minuto, la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados”. La indagación escudriña en la implicación del docente por innovar su propia práctica. Para Latorre (2003) al investigar el profesor, “*asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente*” (p.19).

La presente indagación es de corte cualitativo-interpretativo. Esta metodología de investigación en las ciencias sociales “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin y Lincoln, 1994, p.4). Para Taylor y Bogdan “la frase Metodología Cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20-21). Desde la perspectiva de Serrano (2005) “desea dar la voz a los participantes, toma para ello las características del contexto y la producción de significados para él” (p.628).

Con esta postura metodológica consideré que la manera apropiada para conocer e interpretar los significados e implicaciones del docente respecto a su práctica era el uso de las transcripciones de las sesiones de intervención. Al respecto planteo algunos elementos según Kaiser (1994) y que caracterizan la transcripción de las sesiones de trabajo videograbadas:

- A los sujetos investigados los reconozco como actores.
- Los actores interactúan y hacen muestra de su percepción del contexto social.
- En la interacción los papeles de los actores son de emisor-receptor.
- Los diálogos de los actores se desarrollan respecto a un contenido didáctico propuesto en el plan de intervención.

El camino de la intervención: el método de trabajo por proyectos

Soy profesor de nivel primaria, pero mi formación es la de interventor educativo. Cuando digo que soy interventor todo mundo me ha cuestionado sobre las funciones

que desempeño. Considero que la manera de dejar en claro esta pregunta es definir que es una intervención. Para García, Ahuatzín y Castillo (2013):

La intervención educativa es un campo de conocimiento teórico-práctico que alberga diversas disciplinas que comparten la premisa de que es posible utilizar el conocimiento científico para diagnosticar problemáticas y necesidades de individuos, grupos, organizaciones y colectivos para proponer, planes de mejora que induzcan procesos de cambio en situaciones sociales complejas. (p.133)

5

En palabras de Touriñan (2011), “la intervención es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando” (2011, p. 283). La intervención es un proceso que requiere una evaluación para identificar las capacidades y deficiencias en algún campo. La labor de la intervención consiste en planificar un proyecto con la finalidad de producir un cambio, innovación o transformación en las prácticas educativa.

El primer paso en mi indagación fue el diseño de un proyecto de intervención. En un principio no era claro el objetivo. Con el deseo de diseñar una propuesta que apoyara a mis alumnos en la escuela inicié mi recorrido. No estaba claro cómo lograr aquella meta. El primer vistazo al método de trabajo por proyectos vino de la mano de Lorena Chavira que fue alumna de mi asesor de tesis en la generación 2012-2014. El método de trabajo por proyecto se define como:

Una secuencia de tareas con un inicio y un fin que son limitadas por un tiempo, recursos y resultados deseados. Un proyecto posee un resultado deseable específico; un plazo para su ejecución; y un presupuesto que limita la cantidad de personas, insumos y dinero... (Baker & Baker, 1998; en Moura y Barbosa, 2011, p.20)

Los puntos que abordamos los maestrantes con la profesora Chavira en las asesorías fueron:

- La concepción de método trabajo por proyectos.
- Los proyectos en primaria.

- La alternativa para intervenir en el aula.
- Partir del interés del niño.
- Diseñar estrategias.

Planificar la intervención

Cuando me enfrenté a la etapa de diseño del proyecto surgieron dudas. Entre ellas, ¿el cómo tenía que organizar las actividades?, ¿qué contenido curricular era el óptimo?, ¿qué productos se obtendrían? Posterior a las asesorías, el primer paso fue que los niños en plenaria escogieran un contenido. El tema electo fue *El océano*. Ahora lo siguiente era identificar las preguntas a responder en el proyecto:

- ¿Qué preguntamos?
- ¿Cómo respondemos?
- ¿Qué materiales empleamos?
- ¿Cómo evaluamos?
- ¿Cómo cerramos el proyecto?

En el primer apartado, ¿Qué preguntamos?, fue requisito hacer preguntas específicas en las que basaría cada unidad temática del proyecto. Cada interrogación fundamenta una unidad temática que a su vez está dividida en temas. Las unidades temáticas y los temas de trabajo para el proyecto fueron retomados del currículo de quinto grado. La propuesta del proyecto es profundizar sobre los contenidos del océano que se abordan en las asignaturas de ciencias naturales y geografía.

El segundo campo es el de *¿cómo respondemos?* En este apartado la pregunta se enfoca a los medios en los cuales los alumnos pueden buscar información para el tema que se aborda. El internet, libros, videos, entre otras fuentes de información, son claros ejemplos. Como tercer aspecto *¿qué materiales empleamos?* Referente a este campo se indican los materiales que de manera general pueden apoyar el desarrollo de las sesiones de esa unidad temática. En el cuarto apartado *¿cómo evaluamos?* refiero algunas opciones de evaluación de la actividad de manera general. Por último, *¿cómo*

cerramos el proyecto? En este segmento específico se señala cuál es el producto a elaborar en las sesiones con respecto a la unidad temática.

Ya definido el contenido, el siguiente paso fue elaborar las secuencias didácticas. La planificación es la organización de acciones con un objetivo. En las secuencias didácticas es posible observar las distintas fases de trabajo que como docente desarrollo a lo largo de la clase. Para el diseño de las secuencias fue necesario que en un primer cuadro dividido en cinco columnas completara los datos de la asignatura, bloque, aprendizaje esperado, estándar curricular, competencias y contenido. Un requisito por parte de la autoridad escolar fue integrar contenidos de diversas asignaturas en el proyecto.

El cuadro descrito me permitió revisar el programa de quinto grado y enfocarme en el cuarto y quinto bloque de cada asignatura. Revisar aprendizajes esperados, competencias, contenidos, estándares curriculares de dichos bloques y elegir los que se podían utilizar en el proyecto. En el primer cuadro hice una sinopsis de estos elementos que más adelante utilicé en el diseño de cada secuencia.

El formato de las secuencias didácticas lo estructuré en dos cuadros. El primer cuadro en su parte superior incluyó los datos de la profesora de grupo, interventor, la escuela primaria y el grado donde se aplica. Por debajo de estos datos se anexó el nombre del proyecto, la unidad temática y el propósito general. En la parte inferior coloqué las asignaturas que se articulan y el bloque de donde se obtuvieron los aprendizajes esperados. Incluí propósitos para la clase y el contenido que se abordaba en la sesión. Incorporé también los aprendizajes esperados, estándares curriculares, competencias y técnicas Freinet.

El segundo cuadro de la secuencia didáctica incluyó un encabezado con el número de sesión y el título de la misma. Lo dividí en dos columnas; la primera fue la de actividades y la segunda, la de recursos didácticos. La primer columna incluyó subtítulo, presentación, actividad de inicio, actividad de desarrollo, actividad de cierre, tarea, técnica Freinet y evaluación. En la presentación especificué que al inicio de cada

clase se comentaría con los niños cuáles eran los propósitos de la actividad y tema de la sesión. En la segunda columna especificó cuáles eran los recursos materiales y digitales de los que haría uso en la sesión.

Armar el rompecabezas: los datos

El trabajo de campo había concluido después de doce sesiones de intervención. Tenía en mis manos la información recopilada, ¿pero cómo organizarla? La elección de las sesiones de intervención era el siguiente paso. En un primer momento elegí la primera, octava y última sesión. Era tiempo de la transcripción. Mi asesor había explicado cómo podía realizar la transcripción y para ello brindó las herramientas metodológicas necesarias. Manifestó que podía usar un formato que consistía en un primer cuadro con los datos informativos de la intervención y en una tabla de dos columnas. Este formato derivó en tres niveles metodológicos para efectuar la transcripción y análisis de las sesiones de intervención.

El primer momento: La transcripción de las sesiones de intervención. El formato de reproducción de las sesiones de intervención constaba de cuatro apartados con los datos básicos de la sesión:

- a) Nombre de la escuela, del interventor, grado y grupo, número de sesión.
- b) Nombre de la profesora, formación profesional, grado académico máximo, edad y tiempo de servicio en la docencia.
- c) En el tercer apartado se especifica la fecha de la intervención, hora, condición (video o audio) y duración.
- d) Por último, había una breve descripción del contexto. Se brindaba información sobre la condición temporal, material, de organización y ambiental de la intervención.

El Segundo momento: categorización. El siguiente paso era la interpretación. Procedí a la categorización de los datos, mediante la detección de acciones y diálogos encontrados en las transcripciones. De acuerdo con las charlas con mi asesor, llegué a la conclusión de que categorizar los datos consistía en congregar acciones y discursos.

El tercer momento: Cuadro de categorías. Como último punto, elaboré un cuadro que alberga las categorías y subcategorías encontradas durante el análisis de la transcripción. El primero de estos cuadros lo elaboré de manera individual, es decir por cada sesión de intervención. Consistía en una tabla con dos columnas, la siniestra era asignada como *Categorías*, y la diestra, referida como *Páginas*. En la primera fila se escribían los nombres de las categorías y debajo las de la subcategorías. Frente a cada una de ellas se asignaba el número de página. Tras la categorización y subcategorización de las transcripciones el siguiente franqueó fue la interpretación de la información. El resultado de este ejercicio fue la formulación de las siguientes categorías: El maestro y el contenido, Centrar el tema con preguntas y respuestas, el Saber escolar de los alumnos, el Saber escolar hacia la vida diaria de los alumnos y, por último, las Correcciones ortográficas. Retomo para hacer el análisis de los datos a la categoría: *El maestro y el contenido*.

9

Los datos empíricos de transcripción: El maestro y el contenido

A lo largo de las sesiones de intervención fue posible identificar la categoría de *El maestro y el contenido*. Después de la transcripción y las sucesivas revisiones, la lectura fue intensa. Tras el escrutinio de la categoría fue posible identificar tres aspectos acerca del tema *El maestro y el contenido*: La implicación del maestro, organización de la actividad, el contenido escolar.

La implicación del maestro. Hace alusión a la implicación del maestro en el aula. El interventor explica que se va a realizar una lectura con el objetivo de que los alumnos opinen. Entrega los materiales para trabajar.

Interventor: ¡Muy bien! Vamos analizar una lectura. Sobre el agua. Les voy a entregar... ¡Por favor pásala! ¡Pásala! ¡Toma una y pasa las demás! Vamos a revisar una lectura sobre el agua. Para conocer el océano primero hay que saber qué es el agua. ¡Toma y pásala! (El interventor reparte las lecturas impresas entre los niños que se encuentran en las primeras mesas de cada fila. Cuenta según el

número de alumnos de cada fila y se mueve de fila en fila. Las niños hablan durante este espacio) ¿Alguien faltó de su lectura?

Alumna: ¡Falta una!

Alumna: ¡Faltan tres!

Interventor: ¿Falta una?

Alumno: Allá van.

Alumno: ¡Acá sobraron!

Interventor: ¿Alguien más? ¿Sobraron? ¡Pásala hijo por favor! ¿Sobró alguna más?

Alumno: ¡No!

Interventor: ¿Alguien más necesita? (Silencio) ¡Muy bien! Vamos a realizar la lectura. ¿Quién quiere comenzar?

Alumno: ¡Yo! (SI1, p.8)

10

En la organización de la actividad, se describe cómo el docente organiza la actividad en el aula. El interventor organiza a los niños por equipos de cuatro integrantes para comenzar la actividad.

Interventor: ¡Bien! Quiero que cuenten cuántos son. ¡Seis equipos de cuatro personas!

Alumna: Una que se quiera venir con nosotras.

Interventor: ¡Rápido! Levántense. Un equipo de cuatro. ¡Sí se paran por favor!

Alumno: ¡Sí! ¡Sí! (Murmullos y gritos de los niños mientras se organizan en equipos)

Interventor: ¡Cuenten al último!

Alumna: ¡Ya estamos profe!

(En el salón se escuchan ruidos de las mesas que se arrastran, risas y voces. Los niños juegan mientras se organizan. Algunos no se levantan de su lugar. Algunos que puedo observar son cabecillas de grupos y organizan a sus amigos para integrar su equipo de trabajo)

Interventor: ¡Tienen que levantarse hijo! Van a... Voy a explicar la actividad. ¡Rápido! ¡Levántense!

Alumno: ¿Qué actividad? (SI8, p. 9)

El interventor especifica que proyectará un video y pregunta cuál es el día en que se conmemora la protección de los océanos.

Interventor: ¡Bueno! Vamos a ver un video que se llama: “Oceana en acción”.

Permítanme..., dice día mundial de los océanos... ¿Alguien sabe qué...? ¿Cuál es el día mundial de los océanos?

Alumna: El...

Alumno: ¡Yo! ¡Yo!

Alumna: ¡El ocho de junio!

Interventor: ¿El ocho de qué...?

Alumna: ¡De junio! (SI12, p. 5)

11

El contenido escolar se refiere al contenido escolar en clase. Los alumnos exponen diversos elementos que forman parte del océano:

Interventor: ¿La fauna son los...?

Alumno: ¡Los animales!

Interventor: ¡Correcto! ¿Y la flora que son?

Alumno: ¡Las plantas!

Interventor: Las plantas, muy bien.

Alumno: Musgo.

Interventor: ¿Musgo? ¿El mar no tiene musgo?

Alumno: Musgo.

Alumna: ¡Sí!

Interventor: ¿El mar tiene musgos?

Alumno: ¡No!

Interventor: ¿Quién más quiere participar? Hay infinidad de cosas en el océano

Alumna: Hay barcos hundidos...

Alumno: ¡Arena! ...

Alumno: ¡Estrellas de mar! (inaudible)...

Alumna: ¡Piedras! ...

Alumno: ¡Caracoles! ...

Alumno: ¡Caballitos de mar! ...

(El interventor intenta agruparlos en elementos centrales: flora, fauna y lo que se llama el reino mineral)

Interventor: ¿Caballitos de mar? ¿Se encuentran en...?

Alumno: ¡Animales! (SII, p. 5)

La categoría de *El maestro y el contenido*, muestra aspectos sobre la implicación que el docente tiene con sus alumnos. El tipo de organización que se dispone en el aula y el contenido curricular.

El maestro y el contenido. Reflexiones sobre los descubrimientos

12

La escuela es un lugar complejo y con características especiales. Es un espacio social donde los valores, creencias, comportamientos, experiencias, costumbres se convierten en prácticas y rutinas. Conocer el salón es el propósito para descifrar cómo influyen las interacciones en las relaciones de los sujetos. La interacción dentro del aula supone una situación colectiva y comunicativa. El lenguaje singular de cada aula permite conocer el modo en que se producen las relaciones sociales. Es también la manera de comprender e interpretar las diversas realidades de los sujetos que interactúan.

En un principio el trabajo lo enfoqué a describir las relaciones que entablan alumnos y alumnos, docente y alumnos y viceversa. Pero al final me centré en la implicación del docente en su práctica. La categoría de la que doy cuenta en el presente artículo es: El maestro y el contenido

Recupero el papel del maestro porque el marco de acción de la intervención se ve influida por las decisiones que toma a la hora de planificar e impartir su clase. El análisis de la implicación del profesor esboza que mi investigación se sustente en comprender el lenguaje, en cómo se constituyen las prácticas del profesor y cómo estas conforman el campo social de la práctica docente en el aula. Pérez expresa que:

Incidir en el análisis de los procesos que desencadena el profesor, cuando planifica o cuando interviene en el aula, como factores clave de eficacia y calidad de enseñanza, supone un vuelco importante y una revisión radical de los planteamientos teóricos y orientaciones vigentes en nuestro contexto pedagógico. (1987, p.199)

Considerar un punto de estudio la forma en que el docente se acerca al conocimiento y cómo es su enseñanza en el aula, requiere la revisión de textos en los cuales se hace un análisis de la práctica del docente. Para el presente trabajo retomo los estudios de Rockwell, 1985, 1995; Carbajal, 1997; Contreras, 2001, 2010.

La práctica del maestro. De manera empírica puedo conceptualizar la palabra *práctica* como una acción que se realiza de manera continua bajo ciertas reglas. Este ejercicio cuando es repetitivo genera habilidad y experiencia en quien lo realiza. Para Cochran y Lytle (2003) “en la enseñanza, el término práctica se ha usado comúnmente para referirse al acto de llevar a cabo o realizar el trabajo propio de la profesión” (p.75). Expresan que la práctica educativa del docente va más allá de la actividad que incluye todos los acontecimientos en la interacción docente-alumno. No se encuentra limitada a los cuatro muros del aula, envuelve todo el proceso anterior y posterior a la enseñanza en la estancia escolar.

Para Pérez (1987) la enseñanza es sinónimo de la práctica docente. La define “como una compleja tarea que desarrolla el profesor en un medio psicosocial cuajado de intercambios y transiciones simbólicas en gran medida imprevisibles” (p. 205). Según Pérez (1987) el docente no es solo un transmisor de conocimientos sino un agente que fija los estímulos que envuelven al estudiante. Para cumplir con este papel, el maestro tiene que recibir conocimiento disciplinar, instrucción en teorías y conceptos pedagógicos, conocer e innovar estrategias para enseñar. Porque durante las clases, el docente actúa y toma decisiones que son concretas al medio en que se desarrolla la interacción con sus alumnos. Muchas de ellas no pueden ser reconocidas, pasan inadvertidas. De acuerdo con Ezpeleta (1986) citado por Carvajal (1997, p. 2) “el maestro y el alumno son sujetos que asumen y modifican su papel en la escuela de acuerdo con múltiples aspectos que los influyen y en situaciones diversas”. Al respecto Mead (1990) expone que la persona se configura en su interacción con otras personas. Queda claro, que con la práctica e interacción, el docente se constituye como profesional, en y de la educación.

El profesional educativo se encuentra inmerso en una institución que determina condiciones de trabajo. Existen procedimientos administrativos y normas que regulan la práctica docente. Sin embargo, el profesor liga su interés, habilidad, conocimiento y personalidad para determinar su práctica. Pero para Rockwell (1995) son las “relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros [las que] contribuyen de manera permanente a su formación como docentes” (p.26). Es decir, el profesor genera prácticas educativas a partir de sus primeras experiencias en el campo laboral y se adapta al contexto. Rockwell (1995) también enfatiza que a lo largo de este proceso inicial de inmersión profesional, los profesores eligen corrientes pedagógicas que le permiten subsistir en su campo. Dicho en pocas palabras eligen su método de enseñanza y la forma en que responderán a los futuros problemas.

14

Es claro que la práctica del docente encuentra sus cimientos en sus experiencias. Contreras (2010) expresa que:

Esto es algo que en gran parte he aprendido de la experiencia [el oficio docente], como también lo he aprendido de aquellas otras miradas que sobre la misma me han precedido y me han ayudado a pensar en la relación entre experiencia y saber (p.63).

Para Rockwell (1995) son las primeras experiencias en el ámbito profesional las primordiales porque son las que marcan el derrotero de la práctica del docente. Desde la perspectiva de Contreras (2010) son todas las experiencias a lo largo de la labor docente las que configuran el actuar del profesor. ¿Pero puede el docente cambiar su actuar?

Implicación: ¿comprometido con mi profesión? Los tiempos y retos cambian. Para el profesor del siglo XXI las exigencias en su labor han aumentado. Profesionalización y actualización, valoración académica de los alumnos, evaluación docente, aumento de la jornada laboral, aumento en la carga de trabajo administrativo. Son solo algunas de las requisiciones impuestas por la autoridad educativa. Pero el docente se enfrenta a estas situaciones y comienza a adaptarse.

Respecto a esto, Mead (1990) plantea que la persona (el profesor) es capaz de adecuarse a su contexto o comunidad. Lo que Rockwell (1995) define como la realidad hecha. Este nuevo destino para el docente, involucra una reacción ante las diversas circunstancias que vive. Es capaz de generar cambios. Con el paso del tiempo el docente elige el camino a seguir: la innovación en su quehacer o la rutina. Rockwell (1985) explica que:

Los maestros tienen un tiempo de permanencia mucho mayor en la escuela que el que tiene, en principio, cualquiera de los otros sujetos escolares. Además de formar parte de su experiencia personal y de ser un requisito para su formación profesional, para los maestros la escuela constituye su campo de trabajo. Los maestros participan en la escuela primero como estudiantes y luego como trabajadores, como docentes. Este tiempo de permanencia influye, de alguna manera, en lo que hacen en la escuela y en lo que quisieran hacer de ella (p.17-18).

Lo que hace y desea lograr el profesor en la escuela, lleva a cuestionarme sobre, ¿qué implica para el docente hacer frente a los nuevos desafíos que se imponen? Porque para Contreras (2001) “nuestra práctica cotidiana [los docentes] está asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos conocimiento específico. Hay una serie de acciones que las realizamos espontáneamente sin pararnos a pensar en ellas antes de hacerlas” (p.77). ¿Es acaso que los docentes no reflexionan sobre su práctica? En definitiva, la implicación conlleva la participación voluntaria por parte del maestro en una acción que tiene consecuencias directas sobre un grupo de personas o un acontecimiento, claro para mejorar. Para Contreras (2010):

La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal” (p. 65).

La implicación conlleva que el profesor se comprometa. Que busque dejar atrás vicios y rezagos, y se enfoque a desarrollar sus habilidades y competencias. Surge aquí la idea del profesor como investigador.

El docente que se implica en su práctica se compromete a indagar para generar alternativas educativas para sus alumnos. El capaz de transformarse para producir cambios. Por medio de la indagación de la práctica propia del docente se pueden generar nuevas propuestas educativas. Pero también es posible desplegar el conocimiento acumulado en la experiencia del maestro para que guíe su práctica actual.

16

A manera de conclusión

Mostrar los cientos de fragmentos de la categoría *El maestro y el contenido* es imposible para el presente artículo. Los datos que se obtienen de hacer transcripciones son infinitos y su análisis requiere tiempo. Solo fue posible exponer una mínima fracción de diálogo de dichas subcategorías que por sí solos carecen de significados. Así que me enfocaré a dilucidar el entramado de datos. Como lo expliqué, el objetivo de mi investigación es analizar la implicación del docente al innovar en su práctica.

En la actualidad el profesor se ve inmerso en un constante trajinar de requerimientos establecidos para desempeñar su función. El nuevo rol que tiene que asumir el docente está definido por las políticas que buscan mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Desde esta perspectiva, la implicación del docente consiste en que se involucre de manera responsable en su labor y asuma las consecuencias de sus acciones. Es él, quien es responsable de los bajos rendimientos académicos de sus alumnos o en dado caso de su éxito.

Desde mi perspectiva la implicación del maestro conlleva todo aquello que va desde el trabajo en clase hasta el que se realiza en casa. Un docente que se implica, es aquel que comparte experiencias, planifica sus actividades, prepara materiales, indaga sobre

estrategias de enseñanza, llega a tiempo a su centro de trabajo, ocupa su espacio en dar clase, toma cursos o estudia un posgrado y acata las indicaciones de las autoridades para alcanzar las metas establecidas.

Ante esta configuración, tengo dos opiniones que externaré a continuación. Es cierto que indagar en nuestra práctica docente nos abre el camino a la reflexión y la construcción de nuevas alternativas. Que permite que mejoremos en nuestro proceder y que ofrezcamos calidad educativa a nuestros chicos.

17

En primer lugar, considerar al docente el factor principal de la educación en las nuevas políticas educativas de nuestro país, exime de sus obligaciones a las autoridades educativas. El sistema ha mitificado al docente como responsable de la deficiencia del sistema educativo. Los usos y tradiciones institucionales, las carencias en diversos rubros, la falta de apoyo por parte de los padres de familia son solo algunos obstáculos que el docente tiene que enfrentar a la hora de impartir clase y que han apuntalado esta aurea maligna en su entorno. Es necesario aclarar que el docente es factor clave en la enseñanza pero que por sí solo no puede resolver todos los problemas y obstáculos que aquejan a la escuela. El profesor no es capaz de brindar todos los materiales y recursos para todos los alumnos durante el ciclo escolar. Tampoco puede implementar de manera eficiente la infinidad de programas exprés que se aplican en las escuelas para mitigar alguna dolencia social, requisitar documentos que corresponden a las áreas administrativas.

Como segundo punto, el docente es una persona que se define y actúa por significados e interacciones. ¿Qué significado tiene para él docente optimizar su práctica? En nuestro país la actual reforma educativa enfoca sus esfuerzos a la mejora de la práctica docente. Pero la dirección de la actual reforma es punitiva al considerar al profesor como principal responsable de los descalabros académicos de los alumnos. En este panorama, el profesor ve como algo obligatorio el mejorar su práctica y no como algo necesario y propio. Ante esta disyuntiva, ¿qué tanto estamos motivados a comprometernos a mejorar nuestra práctica?

¿Cuándo me preguntaron por primera vez porqué eres maestro? No contesté, a pesar de que sabía la respuesta. Llegué a ser docente por azar, porque no logré estudiar lo que deseaba. Pero con el paso del tiempo creo que fue la mejor decisión que pude tomar. Mi perspectiva de ser docente cambio al ingresar al aula a impartir clase por primera vez. No es tan simple dar cátedra. Implica que planifique, diseñe, lea, aprenda, indague. Lo desconcertante es que a pesar de mi esfuerzo mi trabajo no es reconocido.

Pero ante los ataques y menosprecios que sufre nuestra profesión me he comprometido a mejorar mi práctica y a seguir profesionalizándome. Esta es una decisión personal. Como lo he dicho, cada sujeto (docente) se define por su experiencia, práctica y por todos aquellos significados que construye al paso del tiempo. La última decisión de implicarnos en mejorar nuestra práctica en beneficio de nuestros alumnos, es propia.

18

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Carvajal, A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México: CINVESTAV.
- Chavira, L. (2014). *El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UPN, Unidad 092.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman y Miller (coord.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 68 (24-2); (pp. 61-82).
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Londres: Sage Publications.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- García, Ahuatzín y Castillo (2013). Intervención educativa: fundamentos teóricos y roles profesionales. *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México: UPN.
- Joas, H. (1998). El interaccionismo simbólico. En Giddens y otros. *La teoría social hoy*. México: CONACULTA.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres de aplicación y evaluación. *Educación*. Vol.49/50. Tubigen, Alemania: Instituto de Colaboración Científica.

- Latorre, A. (2003). *La investigación–acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó de IRIF, de S.L.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Moura, D., y Barbosa, E. (2011). *Trabajando con proyectos. Planeación y gestión de proyectos educativos*. Petrópolis: Vozes.
- Ritzer, G. (2002) *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: McGrawHill.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El caballito.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, J. (2005). Balance del estado del conocimiento. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de formación* (pp. 621-637). México: COMIE.
- Serrano, J. (en prensa b: 2014). Interaccionismo simbólico. En Salmerón, A., Rodríguez, A., Trujillo, B. y De la Torre, M. (coord.). *Diccionario de filosofía de la educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Taylor, S., y J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Touriñan, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de pedagogía*. Universidad de Coimbra. Vol. Extra serie. (pp. 283-307).
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.