



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

LOS DOCENTES Y EL CNB
ACTITUDES, CREENCIAS Y VALORES DE LOS DOCENTES SOBRE LA
APLICACIÓN DEL CNB EN EL AULA
(Un estudio de caso)

Brenda Carolina Morales Morales

Asesora:
Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna

Guatemala, febrero de 2014



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

LOS DOCENTES Y EL CNB

**ACTITUDES, CREENCIAS Y VALORES DE LOS DOCENTES SOBRE LA
APLICACIÓN DEL CNB EN EL AULA
(Un estudio de caso)**

**Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de
Profesores de Enseñanza Media de la Universidad San Carlos de
Guatemala**

Brenda Carolina Morales Morales

Previo a conferírsele el grado académico de:

**Maestra en Ciencias en la carrera de
Maestría en Formación Docente**

Guatemala, febrero de 2014

Autoridades generales

Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo	Secretario General de la USAC
Dr. Oscar Hugo López Rivas	Director de la EFPEM
Lic. Danilo López Pérez	Secretario Académico de la EFPEM

Consejo directivo

Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Dr. Miguel Angel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
M.A. Dora Isabel Águila de Estrada	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
Br. José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

Tribunal examinador

Dra. Geraldine Grajeda Bradna	Presidente
M.A. Miguel Ángel Franco	Secretario
M.A. Rubén Pérez Oliva	Vocal

Guatemala, 10 de febrero del 2014

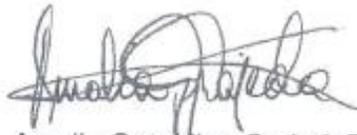
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo
Coordinador de la Unidad de Investigación
EFPEM

Estimado Dr. Chacón:

Por medio de la presente le informo que he asesorado a la Licda. Brenda Carolina Morales Morales carné 100022578, en la ejecución y elaboración del informe final de la investigación titulada "Los docentes y el CNB, Actitudes, creencias y valores de los docentes sobre la aplicación del CNB en el aula", la cual ha sido finalizada con éxito y se ha constatado que el informe final cumple con los requerimientos estipulados por EFPEM, por lo que doy dictamen favorable a este informe y solicito se autorice que la citada profesional pueda continuar con el proceso para culminar sus estudios de Maestría en Formación Docente.

Agradeciendo la confianza al haberme nombrado asesora, me suscribo de usted

Atentamente



Dra. Amalia Geraldine GrajedaBradna
Asesora



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media -EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“Los docentes y el CNB. Actitudes, creencias y valores de los docentes sobre la aplicación del CNB en el aula”*, presentado por el(la) estudiante **BRENDA CAROLINA MORALES MORALES**, carné No. **100022578**, de la Maestría en Formación Docente.

CONSIDERANDO

Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los **cuatro** días del mes de **marzo** del año dos mil catorce.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

Lic. Danilo López Pérez
Secretario Académico EFPEM



c.c. Archivo
/caum

A Juan Antonio,
Ricardo José, Carlos Eduardo y
Santiago Javier Antonio

Mis grandes amores y mi inspiración

A mis padres y hermanos

mi inicio y mi esencia

A mis amigos y amigas

mis acompañantes en la vida

Agradezco a USAID y el Ministerio de Educación,
porque con la beca hicieron posible cumplir este sueño.

ABSTRACT

En este estudio de tipo cualitativo se investigaron las actitudes, creencias y valores de los docentes guatemaltecos con relación a la aplicación del CNB en el aula y su incidencia en la calidad educativa. Se trabajó la técnica de observación y grupo focal con los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos de la Zona 10 de Guatemala. A partir de los resultados se puede generalizar que los maestros tienen una actitud positiva hacia la aplicación del CNB en el aula, planifican utilizando las mallas curriculares, aceptan el trabajo grupal como una organización efectiva entre estudiantes, les interesan las metodologías activas e informarse de qué necesitan para trabajarlo; también coinciden en insistir que el papel de los padres de familia es supervisar que los niños realicen las tareas. En la observación con los maestros de la escuela Vasconcelos se encontró, sin embargo, que la planificación no cobra vida en el aula y que existe un rechazo hacia quienes los han capacitado y la manera realizada, solicitando que sea constante y más práctica, se les dificulta por la falta de conocimientos más profundos de las áreas y se sienten agredidos porque constantemente son cuestionados pero no reciben apoyo.

ABSTRACT

In this study of qualitative type we investigated the attitudes, beliefs and values of the Guatemalan teachers regarding the application of the CNB in the classroom and its impact on the quality of education. We worked technique of observation and target group with the teachers in the school José Miguel Vasconcelos of zone 10 of Guatemala. From the results you can generalize that teachers have a positive attitude towards the application of the CNB in the classroom using the curricular plan, accept the group work as an effective organization among students. They are also interested in active methodologies and to find out what they need to work on it. They also coincide in insisting that the role of parents is to supervise children to perform tasks and do homework. In the observation with the teachers of the school Vasconcelos, we found, however, that planning does not comes to life in the classroom and that there is a rejection of those who trained them and made way, asking to be consistent and more practical; they hampered by the lack of deep knowledge of the areas and feel assaulted because the authorities and media constantly question them but they do not support them.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I	3
Plan de la investigación	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Planteamiento del problema.....	9
1.3. Objetivos de la investigación	11
1.3.1. General	11
1.3.2. Específicos	12
1.4. Justificación	12
1.5. Tipo de investigación.....	17
1.6. Variables	18
1.7. Metodología	22
1.7.1. Diseño de la investigación	22
1.7.2. Método	22
1.7.3. Técnicas.....	24
1.8. Sujetos de la investigación.....	24
Fundamento teórico.....	25
2.1. La realidad del docente: un ser humano	25
2.1.1. Actitud	25
2.1.2. Creencias.....	29
1.1.3. Valores.....	32
2.2. Paradigmas	34
2.2.1. Las prácticas educativas según los diferentes paradigmas	38
a) El conductismo.....	39
b) El humanismo	40
c) Cognoscitivismo.....	41

d) Paradigma sociocultural.....	42
e) Constructivismo	42
2.3.El currículo	44
2.3.1. Definición de currículo.....	44
2.4.La calidad educativa.....	46
2.4.1. Definición	46
2.4.2. Equidad.....	48
2.4.3. Relevancia	50
2.4.4. Pertinencia	50
2.4.5. Eficacia	51
2.4.6. Eficiencia.....	52
Presentación de los resultados.....	53
3.1. Resultados con relación al CNB.....	53
3.1.1. Actitudes, valores y creencias hacia el CNB	56
Discusión y análisis de resultados	84
4.1. Actitudes, valores y creencias hacia el CNB	84
4.2. Calidad de la educación	103
Conclusiones	113
Recomendaciones	115
Referencias bibliográficas, documentales y webgráficas.....	116
Apéndice.....	125
Estrategias de intervención para mejorar la aplicación del CNB en el aula ..	126
Anexos.....	135
Resumen monográfico de la escuela José Miguel Vasconcelos.....	136
Instrumentos	151

INTRODUCCIÓN

El presente informe es resultado de una investigación cualitativa, a través del método etnográfico (estudio de caso) para encontrar una respuesta a la problemática que ha significado la aplicación del *Curriculum Nacional Base* en las aulas entre los docentes, tomando en cuenta la posible influencia de sus valores, creencias, opiniones y actitudes manifiestas en sus conductas y hábitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Se partió de la premisa que los docentes son actores fundamentales en el proceso educativo y como tales, tienen un lugar preponderante que puede impulsar o refrenar cualquier reforma o planteamiento técnico-teórico emitido por el Ministerio de Educación.

Se considera que la aplicación del CNB puede incidir favorablemente en la calidad educativa del país porque su paradigma rompe con el tradicional y los antiguos métodos que se basan en el aprendizaje memorístico, centrado en el docente, descontextualizados, poco relevantes, que crean diferencias entre unos y otros estudiantes y privilegia a unos cuantos. Se espera que la información proporcionada coadyuve a descubrir una solución especialmente relacionada con el tipo de comunicación y capacitación que debe brindar el Mineduc a su personal.

Para ello se hizo el estudio cualitativo con un grupo de docentes de la escuela José Miguel Vasconcelos, de la zona 10, con los cuales se compartió durante una semana y un día, para conocer mejor su problemática.

Como resultado se pudo determinar que actualmente los maestros tienen una actitud más positiva hacia el CNB y planifican utilizando las mallas curriculares. Sin embargo, también se encontró en la observación que no saben cómo llevarlo a la práctica en el aula y que no han recibido suficientes

capacitaciones para esclarecerlo; esto, aunado a que los supervisores son casi el único canal de comunicación con las autoridades ministeriales, hace que los maestros tengan un rechazo hacia los capacitadores y que esperen un cambio en la estrategia para formarlos.

El Mineduc tiene ante sí un gran reto para formar desde diferentes vías a su personal en servicio y garantizar que los niños y niñas tengan la educación de calidad que les corresponde por derecho.

El presente informe incluye cuatro capítulos; en el primero contiene el plan de investigación: antecedentes, planteamiento y definición del problema, objetivos, justificación, metodología, sujetos de la investigación. En el segundo capítulo aparecen los fundamentos teóricos que sustentan y organizan los elementos contenidos en el planteamiento del problema; el tercer capítulo abarca los resultados. Finalmente, en el capítulo quinto se discuten y analizan los resultados, lo que permite presentar las conclusiones y recomendaciones. En este informe, además, se incluye una monografía, producto del estudio etnográfico realizado en la escuela José Miguel Vasconcelos, así como una propuesta para tratar de aportar a la resolución de la problemática analizada.

CAPÍTULO I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ANTECEDENTES

- **Usó Viciado (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis para optar al título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la universidad de Barcelona. Metodología** de investigación cualitativa, centrada en creencias, en metodología y en procesos; como método de análisis utilizó el modelo de Análisis Psicolingüístico del Discurso propuesto por Cantero y De Arriba. **Población:** los estudiantes del curso de Fonética Aplicada correspondiente al Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, en su versión semipresencial, que imparte anualmente el *Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat de Barcelona. La muestra fue de un total de 46 estudiantes de las promociones 2001/03, 2002/04 y 2003/05. Se hace un análisis de las creencias de los docentes de español como lengua extranjera con relación a la pronunciación, entre otras causas porque «está ampliamente aceptado que las creencias preceden a menudo las actuaciones de los profesores en el aula». Entre sus conclusiones determinó que los profesores están muy preocupados por el tema de la enseñanza de la pronunciación y por el proceso de adquisición de la misma. Su papel en el proceso y la corrección son dos de los principales puntos de interés.
- **Castillo Martínez (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio*. Tesis doctoral ante el departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de**

la Universidad de Alicante, España. Metodología: Mixta. El instrumento fue una encuesta que incluye preguntas de respuesta cerrada y otras de respuesta abierta. Las preguntas de respuesta abierta fueron sometidas a un análisis cualitativo, por lo que también la metodología de análisis fue cualitativa-cuantitativa. **Población:** docentes de grado elemental, medio y superior de Conservatorios de Música, con una edad promedio de 34.2 años. Muestra: 192 docentes escogidos por muestreo incidental. Según lo planteado, previo a que los conservatorios puedan dar respuesta a las demandas de integración artística, es necesario conocer las actitudes de los docentes, con el objeto de establecer los parámetros que dan pie a dichas actitudes, así como algún procedimiento para cambiar actitudes negativas. Se encontró un alto porcentaje de docentes que consideran la importancia de formarse para tratar necesidades educativas especiales, la mayoría de ellos prefiere recibir formación básica en psicología, pedagogía o atención a la diversidad mediante la realización de cursos, seminarios ponencias etc. Se detectó que no hay una idea precisa sobre los conocimientos sobre integración que deben poseer quizá por la creencia de que en un conservatorio como no son cursos obligatorios, no se contaría con niños con necesidades educativas especiales (NEE). Existe desinformación sobre las posibilidades educativas de los estudiantes con déficits, dificultades de aprendizaje o NEE, tanto temporales como permanentes, habiéndose notado una actitud negativa por una parte del profesorado hacia estos estudiantes, a veces por desconocimiento de su realidad o por el mayor esfuerzo que requiere trabajar con ellos.

- **Reyes Aular (2007). Actitud del docente ante la conducta de autonomía de los niños (as) en edad preescolar. Tesis para optar al título de maestría en orientación educativa. Facultad de Humanidades y Educación, División de Postgrado, Universidad del Zulia, Venezuela. Metodología:** Investigación descriptiva no tradicional. **Población:** 30 docentes del Centro de Educación Inicial Rural Escolar 191 (C. E. R. E. 191), distribuidos en 19 Preescolares o Centros de Educación Inicial (se

toman 18 Centros Educativos) que atienden a los niños / niñas en edades comprendidas de 2 a 6 años, ubicados desde la comunidad de Zumurucuaré, parroquia San Antonio, hasta la comunidad de Río Seco, parroquia Río Seco, del municipio Miranda del Estado Falcón. Carretera Falcón-Zulia. La muestra la constituyeron 15 docentes. Según los resultados de la encuesta, se determinó que las creencias modales de los docentes ante la conducta de autonomía se inclinaron hacia una actitud favorable; de otra variable, las normas subjetivas, también fueron positivos los resultados. Según la autora estos resultados son importantes ya que, revisando la teoría al respecto, el comportamiento es la conducta que manifiesta por el docente hacia su trabajo; es decir, las acciones que un docente asuma dependen de su actitud, ya que si ésta es positiva es probable que se comporte en forma positiva.

- **Díaz Haydar & Franco Mejía (2008). *Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*. Tesis para obtener el título de maestría en Educación ante la Universidad de Cartagena, Colombia. Metodología:** mixta; escala de Likert para la parte cuantitativa; La investigación cualitativa se ubica dentro del paradigma histórico hermenéutico, con diseño metodológico flexible, abierto y emergente. El tipo de investigación fue etnográfica. **Población:** siete escuelas integradoras, con una muestra de 23 docentes y 5 actores clave para la parte cualitativa. Hicieron una investigación para caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes del municipio de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva. Obtuvieron información en profundidad sobre preconcepciones, necesidades, expectativas y motivaciones de los participantes hacia la inclusión. La mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad presentaron una actitud más o menos positiva pues en el discurso reconocieron la importancia y necesidad de la inclusión, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema, en algunos hay una actitud negativa y de rechazo, aduciendo poca

preparación, en donde se aceptan estos estudiantes, en realidad no se benefician de la inclusión; estos estudiantes son vistos como un problema y hay poca tolerancia; además, en muchos casos se asume que el orientador o el maestro de apoyo son los únicos responsables; no está claro el tema de inclusión y se equipara con la de tipo cultural, se requiere una gran formación para que esta situación cambie.

- **Vildósola Tibaud (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes y la influencia de factores del aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. Tesis para obtener el título de doctora para el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática por la Universidad de Barcelona.**
Metodología: método mixto de investigación El objeto de estudio son las actitudes del profesorado de ciencias y del estudiantado de enseñanza secundaria sobre la naturaleza de la ciencia y los factores de aula que pueden influir en la traslación de estos aspectos durante la práctica.
Población: para el estudio cuantitativo, profesores de ciencias y de estudiantes de los institutos públicos de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Barcelona; la muestra fue intencionada con el profesorado y estudiantado de los Institutos de Enseñanza Secundaria del municipio de Barcelona. Para el estudio cualitativo, la práctica de aula de tres profesores de ciencias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato de Ciencias de la naturaleza y de la salud. Entre sus hallazgos está que muchas actitudes son contradictorias y hasta ingenuas sobre la mayoría de aspectos de la ciencia estudiados, evidenciándose esta tendencia tanto en profesorado y estudiantado, aunque este último mostró actitudes que evidenciaban mayor desinformación y deficiencias en la comprensión de ideas acerca de la ciencia. También encontró que hay una fuerte influencia de fundamentos empíricos en la práctica docente. Concluye que es importante profundizar en ciertos aspectos como la metodología científica.

- **Loza de los Santos (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial.* Tesis de grado de licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional ante la Pontificia Universidad Católica del Perú. Metodología:** estudio cualitativo. **Población y muestra:** todos los miembros de una institución educativa inicial de gestión pública, las participantes fueron 10 docentes y 8 auxiliares de educación inicial. Encontró que las maestras tenían problema para definir una conducta agresiva y que para ellas el problema se inicia en casa por lo que es en casa donde debe dársele solución o buscar ayuda profesional; así, las maestras no asumían ninguna responsabilidad en la transformación de dichas conductas. Concluye recomendando que se realice un trabajo de reflexión con los docentes para intercambiar ideas, experiencias, conocimientos sobre la agresividad y sensibilizarlos sobre su responsabilidad en la formación de los niños en edad preescolar.

- **Soto González (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada.* Tesis doctoral ante la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Metodología:** Mixta, con una primera fase cuantitativa, un estudio descriptivo transversal, la segunda fase cualitativa, mediante un estudio biográfico narrativo. **Población:** totalidad de docentes de la universidad de La Laguna Que aparecieran como tales en la base de datos de usuarios del Centro de Comunicaciones y Tecnologías de la Información (1568 profesores: 957 hombres y 571 mujeres). Se recibió contestación de 164 profesores (102 hombres y 62 mujeres). Investigó la relación entre las creencias y las actitudes de los docentes y su repercusión en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de valores en alumnos de magisterio en Granada, concluyendo que si bien hay un interés en el aprendizaje y puesta en práctica de valores, no todos los perciben en su propia formación.

- **Hernández (2011). *Estado del arte de creencias y actitudes hacia las matemáticas*. México. Metodología:** cuantificación de cincuenta documentos de investigaciones realizadas. La clasificación de los documentos comprende el 30% para aquellos que en su línea de investigación involucran creencias y actitudes o en su caso hacen referencia como línea directa a la afectividad en el campo educativo. El 34% están dirigidos a la investigación de las creencias en educación y el 36 % aborda las actitudes como línea directa de investigación en el proceso enseñanza aprendizaje. El análisis realizado hace referencia a investigaciones de diversos países que se realizaron en la década de 2000 a 2010, en cualquier parte del mundo, con énfasis en las investigaciones de España, por ser el país de origen de la fuente paradigmática de la investigación.

- **Reynoso Jurado (2008). *Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias*. Tesis para obtener la maestría en Docencia Biomédica por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Metodología:** Se realizó un trabajo de tipo exploratorio descriptivo transversal. **Población:** todos los maestros de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ): docentes de tiempo completo, por asignatura, honorarios, y de tipo administrativo, basados en las horas que le dedican a la cátedra en la institución. **Muestra:** 29 sujetos que voluntariamente aceptaron llenar el cuestionario. Hizo un estudio sobre las actitudes de los docentes hacia la innovación curricular y el currículo por competencias. Entre sus hallazgos están que los docentes tienen actitudes de indecisión ante la innovación curricular y actitudes positivas hacia el currículo por competencias, valoran como principal responsable de las innovaciones al sistema educativo y consideraron a la tecnología como el factor de menor importancia para las innovaciones.

- **Ferreira Díaz (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. Tesis para optar al título de licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional por la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Metodología:** Cualitativa con estudio de casos. **Población:** seis docentes de universidades privadas de Lima para caracterizar sus creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, tomando los ejes del currículo de la especialidad de psicología. Para el análisis de los resultados, se comparó el análisis del discurso con un análisis documentario de material que reflejara la práctica evaluadora. Se evidenció que las creencias y concepciones median las posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes, el proceso carece de rigurosidad, al planificarse de acuerdo a las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje y, por lo mismo, se genera una disociación entre las metas de aprendizaje, las tareas a partir de las cuales son evaluadas, y la valoración de los resultados obtenidos; afectando la validez, confiabilidad y justicia del proceso. Asimismo, su evaluación se acerca más al modelo tradicional; solo dos docentes se acercaron más a un nuevo modelo de evaluación; ellos contaban con formación pedagógica; se evidencia así que en la universidad conviven ambas tendencias de evaluación de los aprendizajes.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 2005, con el *Acuerdo Ministerial No. 35*, del 13 de enero, se dio vida al proceso de reforma educativa iniciado algunos años antes cuando «En 1997 la Comisión Paritaria de Reforma Educativa —Copare— elaboró y presentó el Diseño de Reforma Educativa» (Digezur, 2010). Correspondió, entonces, elaborar el Plan Nacional de Educación, los diálogos y consensos del Programa de gobierno, sector Educación y la Reforma Educativa. Todo esto llevó a la

transformación curricular y, finalmente, al Curriculum Nacional Base —CNB—¹; el del nivel de Educación Primaria fue el que se autorizó primero. Posteriormente, en noviembre de ese mismo año, se autorizó el currículo del nivel de Educación Preprimaria. En 2009 y 2010 se autorizaron los currículos para el Nivel Medio, ciclo Básico y Diversificado.

Según la Dirección General de Calidad y Entrega Educativa —DigeCADE— y las Dideduc, se cumplió con la intención del Ministerio de Educación de llevar el documento a las aulas; se hicieron varias entregas utilizando la técnica de la cascada y se dio, por lo menos, un juego de la serie de currículos para el nivel de Educación Primaria y Preprimaria a cada escuela. Además, los documentos se mantienen colgados en la página del Mineduc, gratis y sin ningún tipo de restricciones para obtenerlos. Cualquier persona puede solicitarlos en forma digital en las oficinas del Ministerio y, si proporciona un dispositivo, se le graba sin costo.

Por otro lado, se ha hecho otra serie de esfuerzos editoriales y pedagógicos para facilitar la aplicación del CNB: a través de la publicación de documentos como las *Orientaciones de desarrollo curricular* —ODEC—, los módulos de mediación, el libro *Herramientas de evaluación*, entre otros.

Si bien se hicieron esfuerzos editoriales y de entrega para la implementación del CNB, algunas investigaciones previas e incluso algunas noticias periodísticas han hecho ver que todavía no se aplica en el aula. Cabe preguntarse si las políticas de implementación fueron las más apropiadas y de no serlo por qué razón.

Los maestros son, en última instancia, los que pueden darle vida en el aula y quienes pueden lograr que las intenciones vertidas en el diseño curricular

¹Aunque el término correcto en español es *currículo*, se utiliza la forma en que se anotó en los acuerdos anotados.

por competencias se realicen en términos de una mejor educación, pertinente y relevante para los estudiantado. Por tal razón convendría analizar los sentimientos, expectativas y valores de los maestros de primaria con relación al *Curriculum Nacional Base* y si lo asocian a una mejora de la calidad educativa, pues como protagonistas en el aula, sus acciones podrían fortalecer o debilitar cualquier reforma.

Por tal razón surgieron las siguientes preguntas:

¿Las actitudes, valores y creencias de los maestros de primaria influyen en la aplicación del Curriculum Nacional Base en el aula?

Relacionadas con esta, surgieron otras preguntas:

- ¿Los maestros de primaria vinculan el Curriculum Nacional Base con la mejora en la calidad educativa?
- ¿Las actitudes de los maestros hacia el CNB manifiestan alguna creencia y con qué intensidad?
- ¿La implementación del Curriculum Nacional Base ha tenido algún efecto en el aula, en la planificación, metodología y evaluación?
- En la práctica, ¿el estudiantado está logrando las competencias previstas para el nivel y grado?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. GENERAL

- Coadyuvar a la aplicación del *Curriculum Nacional Base* – CNB— y la calidad educativa en las aulas del país, a través de un conocimiento más amplio de la influencia de las actitudes, valores y creencias de los maestros de primaria de la escuela José Miguel Vasconcelos hacia el CNB.

1.3.2. ESPECÍFICOS

- Establecer la vinculación que hacen los maestros de primaria de la escuela José Miguel Vasconcelos entre el *Curriculum Nacional Base* y la mejora en la calidad educativa.
- Identificar las creencias que manifiestan las actitudes de los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos hacia el *Curriculum Nacional Base* — CNB— y su intensidad.
- Determinar las actitudes que tienen los maestros de primaria de la escuela José Miguel Vasconcelos sobre sus propias capacidades y limitaciones para responder a las demandas de la transformación curricular.
- Documentar el nivel de congruencia existente entre lo planteado en el diseño curricular y el trabajo desarrollado en el aula, en la escuela José Vasconcelos, zona 10, tanto por docentes como por estudiantado.

1.4. JUSTIFICACIÓN

Guatemala, como todo el mundo, se ha visto sacudida por la urgencia de cambios paradigmáticos en la educación, en parte impelidos por las necesidades propias del país, pero también en gran parte por las exigencias y requerimientos internacionales. No se puede tapar el sol con un dedo: la educación en general pasa por una gran crisis y requiere de cambios para preparar a los futuros ciudadanos. Se habla de prepararlos para la incertidumbre, para el constante cambio. Se requiere despertar el interés en el aprendizaje, urge la formación integral del estudiantado para que aprendan cosas que sean útiles para la su vida y que les facilite la generación de nuevos conocimientos, sin que pierdan sus valores, su humanidad y, al mismo tiempo, adquieran un sentido de integración con la diversidad y las diferencias, con el respeto y el cuidado del planeta, entre otros.

En ámbitos educativos de influencia como Preal, se plantea que los países necesitan mejorar la calidad de la educación y lograr una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje para ser competitivos. A. Schleicher citado en Barber & Mourshed (2008) apunta «El mundo es indiferente a la tradición y a la reputación pasada, no perdona las flaquezas e ignora las costumbres o prácticas. El éxito será para las personas y los países que sean rápidos para adaptarse, moderen sus quejas y estén abiertos al cambio».

Prácticamente todos los países del mundo se han embarcado en reformas educativas. Guatemala, a partir de su propia reforma educativa se planteó, entre otras cosas, procesos de descentralización, capacitación y formación docente y la adecuación curricular contenida en el Marco de Transformación Curricular, documento que sentó las bases para la construcción del *Curriculum Nacional Base*. Sin embargo, el estudio realizado por Barber & Mourshed (2008, pág. 13), muestra que si bien muchos países le apostaron a reformas educativas, no todas las estrategias fueron exitosas, «Fue ingenuo suponer que la calidad en las aulas mejoraría solo porque cambiamos nuestra estructura».

Las tendencias mundiales, tal como refieren Barber & Mourshed (2008), en la revisión de prácticas exitosas, han enfatizado en la profesionalización y la actualización docente; de tal manera que el país recientemente se embarcó en la reforma de la formación inicial docente.

El fracaso experimentado en los distintos países con relación a la calidad educativa y a la aplicación de nuevas propuestas curriculares, hizo girar la mirada hacia los docentes. Vaillant (2002) en su estudio del arte sobre la formación de formadores concluye que si bien existe deficiencia en la formación docente y la formación de formadores en América Latina, actualmente existe un renovado interés en la formación de formadores, dado que no puede haber

calidad educativa si se deja de lado a los docentes pues estos impactan en el desempeño académico y el aprendizaje del estudiantado.

Para esta autora, existe una muy evidente contradicción entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeño real en clase. Los estudios indican que los formadores aplican los métodos aprendidos durante su período de preparación o cuando fueron alumnos. Por lo general no están actualizados sobre las innovaciones por lo que se requiere claridad de hacia dónde ir, ya que los docentes reproducen lo que aprendieron cuando alumnos y cuando fueron formados.

Ávalos (2008) especifica que deben tomarse en cuenta las experiencias de otros países y considerar factores como el bajo nivel cultural de quienes acceden a la docencia, debilidades en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, condiciones de trabajo no aptas para el aprendizaje como salarios muy bajos, entre otros.

Tal como lo aclara el Informe de Progreso Educativo Guatemala 2008 de PREAL, para mejorar la calidad educativa se debe reconocer al profesorado *como actores fundamentales para generar la mejora en la calidad educativa*. En un estudio realizado por V. Álvarez (2004) citado en dicho documento, se menciona que en algún porcentaje los docentes fueron consultados sobre las reformas que se planteaban, pero en general desconocen de qué se habla cuando se les pregunta sobre las reformas educativas.

La Reforma Educativa tomó fuerza a partir del proceso de paz y se propuso satisfacer la necesidad de un país en el que sus ciudadanos tuvieran la oportunidad de un futuro mejor. En tal sentido, la educación está llamada a lograr una sociedad solidaria, justa, participativa, intercultural, multiétnica y multilingüe en la cual todos sus miembros participen consciente y activamente

en la creación y fortalecimiento del bien común y de su calidad de vida. En este tipo de sociedad no entraría la discriminación por ninguna causa, sea ésta política, ideológica, étnica, social, cultural, lingüística o de género.

La transformación curricular consistió, así, en la actualización y renovación técnico pedagógica de los enfoques, esquemas, métodos, contenidos y procedimientos didácticos de los servicios educativos. Esto, en el papel, significó un profundo cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el abordaje de un nuevo paradigma curricular centrado en la persona, con una visión intercultural y bilingüe.

Ciertamente, para llevar a cabo el CNB como documento de concreción de la Reforma Educativa nacional, se tomó en cuenta a varios sectores de la sociedad guatemalteca, incluidos los representantes del sector magisterial, la realidad muestra que muchos de los docentes no se enteraron de la reforma ni del documento que se estaba gestando. Después de casi diez años desde la implementación del CNB, urge conocer con profundidad el impacto de este en la calidad educativa y la recepción, sentimientos y percepciones que pudiera haber generado en los docentes y en otros miembros de la comunidad educativa.

Según un estudio realizado por Dgeduca (2012), de los docentes de nivel primario entrevistados, solo un 0.001 utilizaban el CNB para planificar y realizar sus clases. El estudio indica, entre otros factores que inciden en el mejoramiento del hábito de lectura, el reunirse con el director para discutir casos de estudiantado, tener un tiempo estipulado para la lectura y utilizar el CNB en su labor docente. Sin embargo, el número de docentes que lo utilizan es mínimo; resultados semejantes arrojó ese estudio con relación a profesores de nivel medio: todavía hay un sector mayoritario de docentes que no utiliza el CNB. Otro grupo, a pesar de planificar con el CNB, sigue desarrollando sus clases en forma tradicional.

En la administración del Mineduc, por otro lado, se espera que el maestro aplique el CNB, se apropie del nuevo paradigma educativo y transforme su aula para desarrollar destrezas en el estudiantado, acordes con lo que se espera de ellos según la Reforma Educativa. Indudablemente, intenciones muy válidas pero que han chocado con la realidad, por las causas que fuere y han debilitado al CNB y su intención de construcción de destrezas dentro de un nuevo paradigma educativo.

Por tal razón, se hizo necesaria una investigación que permita conocer la influencia de las actitudes, valores y creencias de los docentes guatemaltecos, del nivel de educación primaria, tomándose como caso la escuela José Miguel Vasconcelos de la zona 10.

El aporte de la investigación está encaminado a distinguir, junto con los docentes, salidas más viables, que permitan no solo la aplicación del CNB, sino el reconocimiento de los docentes de la importancia sobre la importancia de su rol en la implementación, así como la oportunidad de construir un lenguaje de diálogo entre ellos y las autoridades ministeriales para acordar, de manera participativa, el camino por el cual se conduzca a mejorar la calidad de educación del estudiantado guatemalteco, a través de un modelo constructivista, por competencias, tal como se plantea en el CNB.

El docente guatemalteco juega un papel vital en la implementación de una educación de calidad para todos, acorde a los requerimientos del siglo XXI y, tal como lo muestran las experiencias exitosas, los docentes efectivos no solo poseen una mejor preparación académica sino que están comprometidos con las mejoras en el desarrollo del aprendizaje y mantienen una actitud reflexiva sobre su propia actuación.

1.5. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue de tipo cualitativa, tomando como paradigma el interpretativo, con un enfoque etnográfico y como estrategia el estudio de casos; se partió del hecho que se trató de establecer la influencia que ejercen las actitudes, valores y creencias del profesorado de primaria, para aplicar o no el *Curriculum Nacional Base* y su posible influencia en la calidad educativa del estudiantado, para lo cual se determinó estudiar el caso de los maestros de la escuela de Educación Primaria, José Miguel Vasconcelos.

1.6. VARIABLES

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Actitudes, valores y creencias hacia el CNB	<p>Actitud: Disposición de un ánimo que se manifiesta de algún modo (RAE).</p> <p>Predisposición aprendida para responder positiva o negativamente ante un objeto, una situación, institución o persona en particular. Como tal, consta de componentes cognitivos (de conocimiento o intelectuales), afectivos (emocional y motivacional) y de desempeño (conductual o de acción) (Aiken, 2003)</p> <p>Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son</p>	<p>Manifestación de cambios en discurso y actividad en el aula en planificación, metodología, evaluación, organización estudiantil, clima afectivo.</p> <p>Exposición de conductas que reflejan la importancia, aprecio y utilidad concedido al CNB en la actividad diaria y la relación que se le concede para</p>	<p>Observación directa y asociaciones implícitas en conductas observables para identificar el grado de apropiación, aceptación y congruencia en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ uso para planificar, ▪ cambio de metodología, ▪ forma de evaluar desempeños, ▪ asistencia a capacitaciones y anuencia a realizar actividades estipuladas por el Mineduc, ▪ Búsqueda de información relacionada con su trabajo y el CNB, ▪ Relaciones entre miembros de la comunidad de trabajo, hábitos en la actividad diaria. ▪ Estimación de la 	<p>Observación</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Guía de observación</p> <p>Bitácora</p> <p>Guía no estructurada con temas clave</p>

	<p>creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro.(Jiménez, 2013)Se refieren a la importancia, utilidad o mérito asociado a determinadas actividades y objetos por lo regular como fines, pero potencialmente como medios también. (Aiken, 2003)</p> <p>Creencia: Según la RAE Firme asentimiento y conformidad con algo; también es: Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos.</p>	<p>mejorar la calidad educativa y su cotejo con el discurso para evidenciar su nivel de profundidad.</p> <p>Opiniones con relación a la implementación y aplicación del CNB y su verificación con la práctica en el aula.</p>	<p>profesión docente.</p>		
Calidad de la educación	<p>Calidad educativa: pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y equidad en la formación integral de las personas,</p>	<p>Condiciones físicas del aula y las interrelaciones, participación de los padres y personajes en actividades diarias de la</p>	<p>▪ Condiciones físicas apropiadas: salones amplios, iluminados, limpios, con escritorios suficientes y en buenas</p>	<p>Grupo focal</p> <p>Observación</p>	<p>Guía no estructurada con temas clave</p> <p>Guía de observación</p>

	<p>que se refleja en un currículo integral, maestros formados para enfrentar la incertidumbre, salones adecuados, materiales de apoyo curricular, biblioteca, actividades tanto económicas como sociales y políticas para la mejora de aprendizajes de estudiantado que se reflejan pero no se limitan a notas, capacidades, actitudes, que permiten a todos, sin discriminación, tener acceso a una educación exitosa, que responde a las demandas sociales.</p>	<p>escuela; ambiente ecológico, clima afectivo, aprendizaje activo, participativo, democrático, manejo de los espacios, de los materiales de apoyo, uso de recursos locales, actividades educativas pertinentes y relevantes, contextualizadas.</p>	<p>condiciones, librerías, implementos de limpieza, basureros, paredes limpias y pintadas, instalaciones diferenciadas para actividad en el aula, recreativa, biblioteca, otros;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad: en la interacción entre estudiantado y con docente, participaciones estudiantiles, toma de decisiones democráticas, relaciones cordiales entre miembros de diferente género, edad, etnia, capacidades (maestros y alumnos), ▪ Relevancia: uso de recursos locales, actividades contextualizadas, interrelación con la comunidad, 		<p>Bitácora</p>
--	---	---	---	--	-----------------

			<ul style="list-style-type: none">▪ Pertinencia: actividades en el aula para lograr procesos de alto nivel cognitivo, manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.▪ Eficiencia y eficacia		
--	--	--	---	--	--

1.7. METODOLOGÍA

1.7.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se planteó de tipo cualitativa, por lo que el diseño se adaptó especialmente a este modelo de investigación. «Ello supone la aproximación al sujeto que está en un mundo real para que nos ofrezca información sobre sus experiencias, opiniones, valores, etc., en un ámbito del saber determinado». (Blasco Mira & Pérez Turpín, 2007)

La investigación se realizó bajo los planteamientos epistémicos del paradigma interpretativo, de manera que no se recogieron teorías preconcebidas o hipótesis como exige el paradigma positivista. Por el contrario, se arribó a comprensiones e interpretaciones, partiendo de los datos obtenidos en lo dicho por los docentes y en las observaciones realizadas, para hacer un análisis y acopio de la teoría fundamentada.

1.7.2. MÉTODO

Se trabajó con el método etnográfico, pues, de acuerdo con Sandin Esteban P. (2003) «En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando profusamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender “desde dentro” los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los “actores”, de las personas que en ella participan».

Para lograrlo se planteó utilizar la estrategia de estudio de caso. «Una vez que el investigador cualitativo se ubica dentro de un paradigma y un enfoque, adopta una estrategia, la cual puede ser documental, estudio de caso, historia de vida, estudio biográfico, investigación-acción o método histórico». (Muñíz, s/f) Rodríguez Gómez *et al.* (1996), tal como Wolcott (1992), citados por Sandin Esteban P. (2003), consideran el estudio de casos como un producto final y no como un método. Esta autora también acota que Yin (1993), a quien considera uno de los expertos en el tema, muestra su aplicación en diversos campos disciplinares, y entiende el estudio de casos como una *estrategia de diseño* de la investigación.

Yin, citado por Hass, (2005) establece que el estudio de caso es «una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes». En tal sentido, se pretendió investigar la influencia que ejercen las actitudes, creencias y valores de los docentes de primaria en la aplicación del CNB en el aula, desde una comprensión más amplia y dentro de su contexto, por lo que se escogió esta estrategia para analizar una escuela, la José Miguel Vasconcelos, su cultura y dinámica de trabajo, tratando de esclarecer dichas actitudes, creencias y valores, en las conductas observables en los docentes. Asimismo, (Álvarez Álvarez & San Fabián Mareto (2012, 28 (1)) confirman que un estudio de caso pretende conseguir una visión global del fenómeno estudiado y no la consideran una técnica particular para conseguir datos sino una forma de organizarlos, por lo que al estudiar este caso, se pretende obtener una visión del fenómeno estudiado y no solo una enumeración de los hallazgos en la escuela en mención. Estos autores confirman que el estudio de caso en la investigación social «remite inevitablemente a la etnografía».

1.7.3. TÉCNICAS

Para el estudio se utilizaron las técnicas de grupo focal, la observación, la bitácora, la revisión de cuadernos.

1.7.4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados fueron: guía de entrevista no estructurada con temas clave, guía de observación en el aula, cuaderno de apuntes.

1.8. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La unidad de análisis para el estudio fue el cuerpo docente de la escuela José Miguel Vasconcelos, conformado por seis docentes y la directora, los eventos de aprendizaje-enseñanza-evaluación (observación en clase, aulas, actividades escolares y extraescolares) realizados.

Se tomó como muestra a los docentes de la escuela José Vasconcelos del departamento de Guatemala que aceptaron formar parte del estudio, habiendo accedido cinco de ellos a ser observados en el aula y la directora en su oficina, mientras que para la técnica de grupo focal, se contó con los seis docentes y la directora.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1. LA REALIDAD DEL DOCENTE: UN SER HUMANO

2.1.1. ACTITUD

La Real Academia Española tiene tres acepciones para actitud, una de ellas referida a un estado emocional-conductual, indicando que se trata de «Disposición de ánimo manifestada de algún modo». Las otras hacen referencia a posturas tanto de las personas o animales determinadas por condicionantes anímicos o externos, de las cuales tomaremos solo una: «Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia». De ambas acepciones escogidas puede inferirse que una actitud implica una modificación de la postura o del ánimo, como una reacción a algo.

Rodríguez Fernández (2000) comenta que este es uno de los conceptos más relevantes para la psicología social. Allport (1935), citado por esta autora define la actitud como «Estado de disposición nerviosa y mental, que es organizado mediante la experiencia y que ejerce un influjo dinámico u orientador sobre las respuestas que un individuo ofrece a los objetos y a las situaciones».

Las actitudes, por tanto, son modificaciones de la postura o del ánimo, que parten de una predisposición genética, pero que se conforman en cada individuo de acuerdo a su propia experiencia, a sus relaciones con padres, familia, maestros, amigos y compañeros y que afectan su comportamiento.

Estas se desarrollan a lo largo de la vida, según consenso entre los psicólogos sociales, pero pueden ser modificadas. (Ecured, s/f)

Amorós (2007) puntualiza que «A medida que la persona crece, educa sus actitudes en concordancia con el medio donde se desarrolla». Según este autor, se puede apreciar tres componentes en las actitudes de las personas:

- **Componente cognoscitivo:** es el componente relacionado con la opinión o creencia de la actitud. Por ejemplo, la creencia que los japoneses son más inteligentes que los guatemaltecos es una opinión que afecta nuestras actitudes en tal sentido.
- **Componente afectivo:** se refiere al factor emocional o sentimental. Un ejemplo de este componente sería que una persona diga: Me gusta trabajar aquí porque mi jefe es respetuoso y celebra los cumpleaños.
- **Componente del comportamiento:** este se relaciona con la intención de un individuo, al comportarse de cierto modo hacia una persona o hacia un objeto. Tomando el primer ejemplo, alguien podría verse tentado a buscar la amistad del japonés en lugar del guatemalteco, para garantizar que pudiera ayudarle más en sus tareas.

Este autor advierte que resulta difícil establecer la relación entre actitudes y comportamiento y, en la medida que se observen estos componentes, será más sencillo pronosticar comportamientos a partir de actitudes. Por otro lado, tal como lo aparece en Ecured (s/f) es importante también entender la clasificación de las actitudes, como resultantes de la contradicción entre el individuo y el medio, si esta contradicción es externa, o por el significado otorgado al objeto o la determinación de la conducta si es interna.

Por condiciones externas:

- **Concretas:** cuando el objeto de la actitud es un objeto, un fenómeno o una situación específicos.

- **Abstractas:** se refieren a los conceptos.
- **Sociales:** determinadas por la base económica de la clase social a la que pertenece el sujeto. Dicho medio construirá determinadas actitudes sociales en función de su personalidad: políticas, hacia las normas sociales, etc.
- **Individuales:** se refieren a cuestiones de interés particular, aunque puede influir la base económica de la clase social.

Condiciones internas

- **Centralizadas:** se determinan por las necesidades relacionadas con el objeto y determinan la conducta, matizan y determinan la actividad del sujeto. Las más centralizadas se ligan a los aspectos más estables de la personalidad como el carácter.
- **Periféricas:** en algún momento o situación específica pueden determinar la conducta. No reflejan la esencia del sujeto.

Por la resistencia al cambio

- **Rígidas:** su fijación está altamente reforzada y esto implica que no varía ante la nueva información que llega al sujeto; por ejemplo: prejuicios, predisposiciones, terquedad.
- **Flexibles:** conforme cambia la información, esta varía, tomando en cuenta el tiempo de resistencia al cambio contemplado como normal.

Por las vivencias afectivas

- **Positivas:** determinan procesos afectivos que producen vivencias agradables.
- **Negativas:** determinan procesos afectivos que producen vivencias desagradables

Estas actitudes pueden observarse combinadas, es decir, una actitud puede ser a la vez negativa, rígida, social y centralizada.

Castro de Bustamante J. (2004), subraya: «El estudio de las actitudes constituye un valioso aporte para examinar, comprender y comparar la conducta humana». En tal sentido, la psicología social ha hecho grandes avances y presenta varias teorías sobre el papel de las actitudes en la conducta humana.

Por tal razón, para este estudio resulta relevante conocer la influencia de las actitudes en las conductas de los profesores. Se sabe que uno de los factores que influyen en las percepciones de las personas hacia su trabajo, son las actitudes, a la vez que influyen en sus conductas. Fishbein y Ajzen, citados por Reyes Rodríguez (2007) en *La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes*, presentaron la teoría de la acción razonada como una forma para analizar de manera efectiva las actitudes de las personas. «El mérito de la Teoría de la acción Razonada [sic] consiste en elaborar un índice de probabilidad de la intención hacia la conducta que relaciona la actitud con las creencias del individuo».

Las personas tienen creencias que incluyen dos tipos de información, cuya suma produce la actitud resultante:

1. La probabilidad de que la realización de cierta conducta producirá determinada consecuencia.
2. La accesibilidad o deseabilidad de esa consecuencia subjetiva.

Este tipo de información es personal; sin embargo, no es lo único que pesa; también lo hace la norma social que descansa en dos tipos de creencias: las creencias normativas –la probabilidad de que la conducta no sea aceptable para las personas cuya opinión es importante para el sujeto— y la motivación al acomodamiento –la disposición de la persona a conformarse con esas opiniones.

De manera que, según esa teoría, se suman los productos resultantes para determinar la intención de la persona: actitud + norma social subjetiva. Esta intención es razonada, pues implica un análisis de los pros y contras no solo de la persona sino de quienes resultan importantes para ella. Otros autores han agregado un componente más a dicha teoría: la consideración sobre la facilidad o dificultad percibida para realizar la conducta, de manera que la anterior fórmula quedaría así: actitud + norma social subjetiva + control percibido.

2.1.2. CREENCIAS

En el estudio de las actitudes puede notarse el papel trascendental que juegan las creencias en su desarrollo. Por ello se abordarán en este estudio como un componente muy importante. Para determinar qué es una creencia, en primer lugar se establece que, según la Real Academia Española, una creencia es un «Firme asentimiento y conformidad con algo; completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos».

Este significado hace ver la importancia de estudiar las creencias puesto que, independiente de su validez objetiva, se constituyen en juicios de certeza que las personas emiten y, como componentes cognitivos de las actitudes de las personas, pueden moverlas a determinadas actitudes, ciertas o no, pero veraces para ellas.

Para Aiken (2003) las creencias son similares a las opiniones (o viceversa) y las considera como juicios o aceptación de ciertas proposiciones como hechos consumados. Sin embargo, este autor considera que los soportes reales que sustentan las opiniones son más débiles que los utilizados para afirmar las creencias. Estos soportes pueden estar imbricados con cuestiones de tipo moral o social muy fuertes, que condicionan a las personas.

Reyes Rodríguez (2007) citando a Fishbein y Ajzen considera que para comprender las determinantes de la conducta, se debe ir más allá de la descripción de las actitudes y de las normas subjetivas y conocer las determinantes de dichos componentes, lo que obliga a ahondar en las creencias que las personas tienen o manifiestan. Citando a Morales, et al (1999) este autor asevera que en el campo de la psicología social existe un amplio acuerdo en cuanto a que las creencias determinan las actitudes. «Resulta lógico pensar que la evaluación de un objeto guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de dicho objeto».

Así, las creencias se forman al asociar un objeto o situación con varias características, cualidades y atributos; si se cree que las características son positivas, las actitudes también; por el contrario, si las creencias hacia ciertas características son desfavorables, la actitud hacia el objeto o situación será negativa.

Según Soto González (2011), las creencias son un sistema que se refieren no solo a la forma en que son las cosas sino a cómo deberían ser, por lo que también incluyen un sistema de valores. Efectivamente, si bien una creencia brinda certeza sobre algo, esto no necesariamente es verdadero. Boeri (2004-2005) comentando sobre la discusión de Platón con relación a las creencias, indica que cuando alguien cree que x es p , en verdad cree que x es p . Sin embargo, si se acepta sin discusión que la creencia de alguien es garantía suficiente de certeza (como podría suponer la frase de Protágoras, el hombre es la medida de todas las cosas), no existiría la discusión dialógica, de manera que si el criterio subjetivo de cada individuo fuera suficiente para determinar la verdad o falsedad de una creencia, esta no podría ser modificada en caso que no fuera cierta.

Nespor (1987) citado por Marques, (s/f) confirma que el sistema de creencia es más inflexible que el de conocimiento. Para este autor, las creencias son básicamente inmutables y si cambian no es por razones o argumentos sino

por la conversión o cambio de comportamiento. No se busca filosofar al respecto, empero, es importante puntualizar en estos aspectos, dado que las creencias constituyen un eje importante en las actitudes y conductas. En el estudio de Boeri, el autor aclara «En efecto, la observación ayuda a mostrar que las afirmaciones (i) “todas las creencias son verdaderas para aquellos que las tienen” y (ii) “algunas personas son más sabias que otras” no son necesariamente incompatibles pues, al ser todas las apariencias verdaderas, las diferencias en las apariencias no son diferencias en cuanto a la verdad o la falsedad, sino en cuanto a la bondad o la maldad, o sea, en cuanto a la calidad de tales apariencias».

En el estudio sobre las actitudes de los maestros, estos enunciados cobran vital importancia, pues no se trata de desestimar sus creencias como verdaderas o falsas sino en encontrar su calidad y el impacto que puedan tener en su conducta referida a aplicar nuevas metodologías y el currículo por competencias.

En la actualidad se considera que las creencias de las personas son un factor muy importante para determinar sus actitudes y conductas, porque pueden o no impulsar las acciones. Las personas creen por cuestiones de conocimientos previos, sean sociales, culturales o psicológicos que los colocan en la posición de aprender de una u otra manera; también pueden creer si consideran tener un motivo para hacerlo y lograr un fin y finalmente, si pueden o creen que pueden explicar lógicamente su creencia. (Villorio, 1982, p. 103, citado por Soto González, 2011, p. 45)

Ortega y Gasset (1973, p. 18) citado por Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos (2001) dice con relación a las creencias: «Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es

más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos».

1.1.3. VALORES

Según lo expresa Aiken (2003), un valor se refiere a la asociación que la persona hace entre la importancia, utilidad o mérito que le concede a un objeto, como fin pero también como medio. Preguntas como si los valores son positivos o negativos, objetivos o subjetivos, si existe su valor dependiendo de nuestro deseo hacia los objetos o es independiente de nosotros, etc., son cuestiones de las que se ocupa la axiología; esta proviene del griego *axiá*: valor, dignidad y *lógos*: tratado) y es la parte de la filosofía que se consagra a la doctrina de los valores. Algún autor incluso hace la analogía que los valores son un poliedro que presenta varios lados desde los que puede ser contemplado.

Rokeach, citado por Aiken (2003, pág. 305) clasificó los valores en dos tipos: los relativos a modelos de conducta (instrumentales) y los referidos a estados finales (terminales). Asimismo, los valores instrumentales los clasificó en morales y de competencia. Los valores morales son aquellos referidos a las formas de conducta interpersonal, las cuales producen sentimientos de culpa si se violan. Los valores de competencia son intrapersonales, de autorrealización, cuya violación produce sentimientos de inadecuación.

Los valores terminales también los dividió en: personales y sociales. Los personales, como su nombre lo dice, están centrados en la persona e incluyen estados finales como la conciencia tranquila y la salvación. Los otros se centran en la sociedad y tienen que ver con estados finales como la equidad y la paz mundial. La importancia que se le conceda a estos valores depende de lo que culturalmente es relevante.

Hay que recordar que los valores (utilidad, importancia, mérito atribuido) están relacionados con los intereses y las actitudes pero no son lo mismo. Los valores son más importantes para la personalidad y para la expresión de necesidades y deseos individuales.

TABLA NO. 2: DEFINICIONES DE VALOR

		Definición
Allport G.	1966	«...el valores una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora, y sobre todo, profunda del propium» (Martínez, 1999:75)
Rokeach	1968	«Los valores son un tipo de creencia, localizada en el centro del sistema total de creencias, acerca de cómo se debe o no comportar, o acerca de algo objetivo en la existencia que vale o no la pena conseguir». (Bolívar, 1992:96)
Hoebel	1973	«...los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura... patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas... creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos o malos y deben ser rechazados...» (Estebarez, 1991:27)
Martínez, Cruz	1975	«El valor es aquello que satisface las necesidades del hombre... pero implica juicio, ... no es la misma cosa sino que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas» (Estebarez, 1991:27)
Corbi	1983	«...el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental» (Estebarez, 1991:21)
Coll	1987	«Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación» (Bolívar, 1992:26)
Fronzizi, Reizeri	1992	«El valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto» (pág. 213)
Carreras, Lorenc y otros	1996	«El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por consiguiente de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras» (Estebarez, 1991:20)
Camps, Victoria	1998	«Los valores –ideas complejas- son nominales, nombre nacido de las relaciones humanas y de la comunicación. No hay más sustancia en ellas que la que queremos darles al hacerla realidad». (pág. 66)
Schmill, Vidal	2013	«Los valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta... Los valores involucran nuestros sentimientos y emociones... Valores, actitudes y conducta están relacionados. Los valores son creencias o

		convicciones de que algo es preferible y digno de aprecio. Una actitud es una disposición a actuar de acuerdo a determinadas creencias, sentimientos y valores. A su vez las actitudes se expresan en comportamientos y opiniones que se manifiestan de manera espontánea». (Fundación Televisa , 2011)
Ortega y Gasset	1973	«El valor moral es esencialmente una creencia o convicciones profundas que guían la existencia humana...Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer. Pero esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su alrededor, los otros hombres, él mismo. Sólo en vista de ellas puede preferir una acción a otra, puede en suma, vivir.» (Ortega y Mínguez, 2001:20)
Ortega y Mínguez	2001	«El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor».

Fuente: Castro de Bustamante J.(2002) y proceso de revisión bibliográfica de la investigadora.

Para Ortega Ruiz et al (2001) los valores al igual que las creencias no son solo las ideas que se piensan sino también las ideas que se creen. Ellos hacen una analogía de que los valores son como lentes injertadas en las retinas y que no son fácilmente extraíbles, a través de las cuales se ve, se observan las cosas y los acontecimientos, se juzgan o valoran, al igual que a los otros y a unomismo. Para estos autores, los valores son una realidad dinámica, histórica y por lo mismo, sometida a cambios, tanto en su manifestación como jerarquización, ya que pueden cambiar de generación en generación o de una cultura a otra.

2.2. PARADIGMAS

Un paradigma es una «Teoría cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento; p. ej., en la ciencia, las leyes del movimiento y la gravitación de Newton y la teoría de la evolución de Darwin». (Real Academia Española, s/f).

Citado por la mayoría de autores que abordan el tema, el científico norteamericano Thomas Khun, en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* dio vigencia y un nuevo sentido a la palabra paradigma. «Cuando los

científicos están en desacuerdo respecto a si los problemas fundamentales de su campo han sido o no resueltos, la búsqueda de reglas adquiere una función que ordinariamente no tiene. Sin embargo, mientras continúan siendo seguros los paradigmas, pueden funcionar sin acuerdo sobre la racionalización o sin ninguna tentativa en absoluto de racionalización». (Kuhn, 2004 8a. Reimpresión, Traducción Agustín Contin)

En ciencias sociales, el término se ha utilizado para describir las experiencias, creencias y valores que condicionan la forma en que una persona percibe al mundo y la realidad, así como la manera en que responde a dicha percepción. De esta manera el concepto se amplía para abarcar a cualquier comunidad humana, en forma global pero también individual: todo individuo, explícitamente o no, conscientemente o no, adscrito a una comunidad, es poseedor de un cúmulo de costumbres, conocimientos, valores, etc., a los cuales responde y de los cuales se sirve para responder ante las situaciones nuevas o cotidianas que se le presentan.

«En cierto modo, se podría resumir la teoría de Kuhn diciendo que “nuestras verdades de hoy, serán los errores del mañana”». (Martínez Miguélez, 2007) Nuestra realidad da vida y fortalece nuestras creencias, valores, etc. que en otro contexto y otro tiempo que no sea el presente, perderían validez. Por supuesto, siempre sucederá que algunos miembros de la comunidad afectada por el nuevo paradigma se resistan al cambio y se empeñen en continuar con sus postulados aun cuando la realidad ya no se pueda ajustar a ellos.

Tal como lo indica Martínez Miguélez (2007), el criterio de verdad se limita a la aplicación correcta de un método y sus técnicas, que pueden garantizarnos el éxito y hacer que los resultados sean considerados fidedignos. Estos permiten estabilidad, equilibrio y la sistematización. El problema se da cuando este método es instituido como el único criterio de verdad y se considera que permite percibir exactamente la realidad, porque toda desviación sería de

esa visión aparecerá como signo de falta de salud mental, aunque conforme se acumulen nuevas experiencias y conocimientos, surjan enigmas para los que no tan convincentemente brinden respuesta. Muchos dogmáticos, científicos, religiosos, educadores, suelen excomulgar a quienes no comparten su visión... hasta que los elementos de una nueva visión entran en boga y cobran popularidad y aceptación.

La ciencia de la educación no es diferente que otros campos. Se establecen ciertos parámetros, teorías, lineamientos, métodos y técnicas que soportan una forma de ver y resolver la problemática educativa. Sin embargo, al contrario de lo que pueda suceder en un ámbito científico, donde el investigador, el físico o el matemático, como actores de su propio quehacer, van estableciendo sus métodos y sistematizando sus hallazgos para la construcción de un paradigma, en la educación, la construcción de los paradigmas a nivel macro se da a partir de las ideas, teorías y hallazgos de esos científicos que deben preparar a las nuevas generaciones para que su pensamiento y conocimiento se orienten a preservar y mantener vigente dicho paradigma y aprendan lo que en ese momento es importante para la sociedad (de la cual dichos científicos forman parte y son guía).

La complejidad de cualquier paradigma educativo estriba en que, además de la construcción de un pensamiento educado, de un conocimiento racional y verídico, según las teorías en boga, se trata con personas y en su proceso intervienen, no solo el estudiantado como fin último, sujetos de la educación y a quienes aparte de formárseles racionalmente debe formárseles en ciertos valores —cualesquiera que en ese momento sean válidos para la sociedad—, sino también los docentes, quienes no siempre comparten la visión de quienes toman decisiones macro y que formalizan y fortalecen los paradigmas más generales. No se debe soslayar que los docentes han sido formados, a su vez, para reconocer y aceptar un paradigma y que muchas veces, uno nuevo puede ocasionar en ellos la sensación de desviación y provocar la idea, quizá no

manifiesta, de un claro signo de falta de salud mental en quienes le indican los cambios *que deben* realizar. Las percepciones individuales de los docentes están más relacionadas al quehacer en el aula, a cómo y cuánto aprende el estudiantado, problemas condicionados por la propia cosmovisión del profesor y sus propias experiencias de vida: su género, etnia, los roles que ha jugado, las circunstancias que lo han rodeado, etc. Las decisiones macro, por el contrario, se relacionan con el qué, donde y para qué aprenden.

En la educación, algunos autores como Gallegos Nava (1999), consideran que han existido tres grandes paradigmas que han condicionado a la sociedad y por ende, a la educación: el primero presenta una visión dogmática en la que todos los conocimientos y la vida misma se ven a través del cristal de la religión y la fe. Después aparece una visión científicista, cuya metáfora es la máquina y más extendida, la fábrica; el universo fue visto como un mecanismo de relojería en el que todas las piezas encajan y deben responder a ciertos planteamientos ordenados, que garantizan su funcionamiento. Finalmente, se propone una visión emergente, holista, que busca integrar tanto la ciencia como la espiritualidad y darle al ser humano un nuevo papel que no lo desdoble o lo fragmente.

Roegiers (2007) se refiere más bien a la evolución del estatus del conocimiento y detecta cuatro movimientos: el primero toma al conocimiento como sinónimo de estudio perfeccionado y completo de las obras clásicas, de las grandes civilizaciones antiguas como los griegos, árabes y romanos. El segundo, como la asimilación de los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos; el tercero, como la demostración del dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables. Esta percepción se origina por la industrialización. En esta etapa aparecen taxonomías como la de Bloom, Mager, Hameline, etc. A este movimiento se le conoció como PPO (Pedagogía por objetivos). El cuarto movimiento toma el conocimiento como la demostración de competencias.

El término «competencia» y «competente» se originó inicialmente en el seno de las empresas comerciales, que hicieron estudios y descubrieron que si la persona poseía un diploma más alto podía adaptarse con mayor facilidad al puesto y, por otro lado, que aun cuando la escuela pudiera haberles enseñado todos los conocimientos y técnicas, el estudiantado no podía realizar tareas complejas. Este proyecto tuvo un impacto muy fuerte y actualmente no hay muchos países en los que no se hable de competencias mínimas o competencias básicas.

Si bien Roegiers habla de las teorías del aprendizaje y también se enfoca en la integración de saberes, a partir de la integración del conjunto de conocimientos que deben aprenderse en un año escolar o en un ciclo, difiere con Gallegos Nava en que este hace énfasis no solo en la integración de saberes sino de espiritualidad y valores.

Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) consideran que el pensamiento didáctico del profesor es un elemento que debe ser tomado en cuenta al abordar un proceso educativo, ya que cada profesor posee un cúmulo de ideas, conductas, actitudes, creencias, etc. que no pueden eludirse y que determinan su actuación y su realidad. Muchas de esas doctrinas y comportamientos no son producto de una reflexión y muchas veces ni siquiera son colocados en el tapiz para ser evaluados. Algunos docentes ni siquiera son conscientes de ellos. Sin embargo, ya sea para implementar una reforma curricular o para cambiar una técnica en el aula, esos condicionantes emocionales y valorativos pueden significar un obstáculo muy fuerte. Si no hay criticidad hacia el propio quehacer, es probable, más no certero, que exista una fuerte resistencia al cambio.

2.2.1. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS SEGÚN LOS DIFERENTES PARADIGMAS

Sánchez Pérez, Ramírez Avalos, & Alviso Fragoso (2009) establecen que son cinco los paradigmas educativos que se han tomado como base para

desarrollar los aprendizajes. Alrededor de cada uno de estos paradigmas giran ciertos supuestos, prácticas, teorías que, de manera pura o mezclada, se presentan en la práctica educativa cotidiana, muchas veces sin que los docentes sean conscientes de ello. Según estos autores, estos paradigmas son: conductista, humanista, cognitivo, sociocultural y constructivismo.

a) EL CONDUCTISMO

El paradigma conductista, si bien no surgió con el positivismo, refleja sus planteamientos pues se presenta como un método que puede estudiar la conducta humana de manera deductiva y como un comportamiento observable, medible y cuantificable. Basado en el modelo de estímulo y respuesta, considera que puede modificar la conducta humana y por lo mismo, se planteó como un modelo educativo. Su auge se dio en el siglo XX.

John Watson fue uno de los principales teóricos de esta teoría. Él aseveraba que si era posible controlar la conducta de las ratas que utilizaba para sus experimentos, era factible realizarlo con seres humanos. Para este teórico, en su libro *La Psicología tal como la concibe el conductista*, citado por Mata Guevara (1998, pág. 61), el condicionamiento clásico de Pavlov era la explicación lógica de toda conducta, que podría representarse en el famoso esquema E –R (estímulo-respuesta).

Al basar su práctica en este paradigma, los maestros aplicaron una programación instruccional; el estudiante debía contar con instrucciones precisas que lo condujeran a la realización de una tarea o al logro de un aprendizaje. A más de la instrucción, la práctica incluía el reforzamiento *premio-castigo*, según el cual se podían fortalecer conductas apropiadas o debilitar las no deseadas.

La planificación docente estaba basada en objetivos de enseñanza, en la dosificación de contenidos como medio para organizarse y *cubrir* todos los

contenidos que dentro de esta perspectiva resultaban *vitales* para la formación académica. Desde la perspectiva de este paradigma, el aprendizaje es algo mecánico, deshumanizante y reduccionista.

Gutiérrez Pérez (1997) manifiesta que este tipo de paradigma lleva a un discurso pedagógico justificador y que, dentro de este modelo «es importante repetir, memorizar, obedecer, estar permanentemente ocupados en actividades, no importa que para los estudiantado estas actividades no tengan significado alguno, lo importante es que lo tenga para la institución, dado que los objetivos y fines de la misma son prioritarios y fundamentales». Así, el estudiante debe someterse, ser dócil y obediente.

b) EL HUMANISMO

Sánchez Pérez et al (2009) consideran que otro paradigma es el humanismo, cuyos principios fundamentales son que el ser humano es el centro y su totalidad excede la suma de sus partes, por lo que en el plano educativo, el estudiante no puede verse o tratarse en forma separada sino integral; otros principios son que si bien debe respetarse la individualidad, el ser humano es un ser social, que requiere de vivir en grupo para crecer.

Algunos de los teóricos de este pensamiento son: Abraham Maslow, Carls Rogers, G. Allport, Erich Fromm, Pierre Feure, Manuel Mounier y Erickson Kohlberg. Esta corriente, surgida a partir de 1920, puso de manifiesto las expresiones artísticas, que la educación llegara a todos, fortalecer la inteligencia, la capacidad de apreciar lo bello, resaltar el papel del maestro, quien para poder ayudar al estudiante a desarrollarse debe desarrollarse primero. Otro postulado de este paradigma fue educar para el trabajo y formar ciudadanos productivos.

Para los autores señalados, el maestro cumple una función de facilitador, que parte de las potencialidades y necesidades individuales de su estudiantado, fomentando su autoaprendizaje y autorrealización, no es autoritario y acepta

nuevas formas de enseñanza; los estudiantes son concebidos como seres independientes, creativos, investigadores, curiosos, integrados. La evaluación, con este paradigma, es fundamentalmente autoevaluación.

c) COGNOSCITIVISMO

Otra corriente es el cognoscitivismo, el cual subraya la importancia de la maduración biológica en el proceso del pensamiento y la relación que debe darse entre la nueva información con el conocimiento previo ya organizado y almacenado en la memoria. Para ellos, la formación de conceptos y el desarrollo de habilidades demostrarán la comprensión de lo aprendido. Se basan en tres mecanismos para el aprendizaje: asimilación, acomodación y equilibrio. Esta corriente posee «características racionalistas y tendencias hacia el constructivismo». (Sánchez Pérez, 2009)

Concibe fundamentalmente que deba enseñarse al estudiantado a aprender a aprender y pensar en forma eficiente, centran su interés en el estudio de cómo construye el individuo su pensamiento. Los cognoscitivistas han utilizado los descubrimientos y enunciados presentados por la escuela Gestalt.

Otro teórico, Winfred Hill, en su libro *Teorías Contemporáneas de Aprendizaje*, Cap. 4, citado en Mata, (1998, p. 126) resalta que el aprendizaje no es establecer conexiones de E---R sino observar nuevas relaciones; es el reconocimiento, tanto del problema que debe ser resuelto como de los medios por los cuales puede lograrse una solución.

Otros teóricos importantes para este paradigma son: John Dewey, Jean Piaget, Vigotsky, Jerome B. Bruner, Gagné, David P. Ausubel, Novak, Luria, Gardner, Glaser, Reuven Feuerstein, Joseph Novak, Bloom, entre otros. (Sánchez Pérez et al , 2009)

Unos de los aportes de este paradigma a la educación es que el maestro parte de las ideas previas de los alumnos para que aprendan a pensar; por lo mismo, organiza experiencias didácticas, promueve el aprendizaje significativo, utiliza y conoce estrategias instruccionales cognitivas y se constituye en un guía que enseña conocimientos, habilidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras.

d) PARADIGMA SOCIOCULTURAL

Este paradigma ha ido tomando mayor fuerza especialmente por su enfoque que, si bien da importancia al individuo, no lo considera la única variable en el aprendizaje. Las ideas que lo diferencian de otros paradigmas recaen en el peso que asignan a las construcciones sociales.

Sánchez Pérez et al (2009) afirman que una premisa central en este paradigma es la afirmación de que las personas no aprenden solas o en forma independiente de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. Algunos como Achaerandio Zuaso (2010, pág. 71) suponen que el creador de esta teoría, la cual dio lugar al socioconstructivismo es Lev Vigostky, quien consideraba que los dos factores esenciales para el aprendizaje y el desarrollo psicológico y cultural son el sujeto que aprende y el mediador que le ayuda.

Esto ayuda a entender la propuesta de la *Zona de desarrollo próximo* ZDP, la cual se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo del aprendiz y el nivel de desarrollo potencial al que puede ascender mediante la ayuda de otro u otros más capaces que él.

e) CONSTRUCTIVISMO

Achaerandio Zuaso (2010) explica que el término constructivismo se utiliza como un marco teórico para integrar importantes ideas y principios explicativos

de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Para este autor resulta necesario enfatizar que al hablar de construir aprendizajes, esto no significa que se deban descubrir, inventar o crear sino se refiere a lo que *el buen* aprendiz hace cuando comprende e interpreta los contenidos de un aprendizaje, pues en esa actividad inteligente elabora y reconstruye desde sí mismo, el significado personal de lo que está aprendiendo.

En efecto, el enfoque constructivista plantea que el ser humano, como un sujeto “aportante”, es quien logra su conocimiento a través de las construcciones que él mismo realiza. Los teóricos de esta escuela se centran en que el aprendizaje debe ser significativo, es decir, relevante para el aprehendiente. Al igual que los cognoscitivistas, opinan que para que suceda el hecho del nuevo aprendizaje, este debe anclarse en conceptos ya existentes en la memoria.

Para el constructivismo las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden o entienden interactuando con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimiento. Esta adquisición la hacen primordialmente, según Jean Piaget, a través de la actividad. Para Lev Vigotsky, la acción humana utiliza mediadores, tales como herramientas y, particularmente, el lenguaje. Vigostky plantea que las estructuras cognoscitivas no se modifican por la actividad en sí misma sino por la forma en que las herramientas y signos de que se dispone hacen posible esta actividad. Similar planteamiento manifiesta Paulo Freire, quien enfatiza en la búsqueda de la palabra vital para la construcción del aprendizaje. Maturana también se enfoca en la importancia del lenguaje como acto vital, tanto así que le ha dado características de verbo y no de sustantivo: *lenguajear*.

Bruner alude a la función importante que debe desarrollar el docente, entusiasmando al estudiante para que descubra por sí mismo, estableciendo relaciones de tipo socráticas. Por ello sugiere que el currículo debiera

organizarse en forma espiral para que el estudiante construya sobre lo que ya sabe.

Resulta importante no sólo la adquisición de conocimientos o informaciones, es decir, el “saber” sino también cómo se construye ese conocimiento o “el saber hacer” y por supuesto, de qué manera el aprehendiente interactuará y manejará ese constructo en situaciones significativas; es decir el *saber ser*: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

2.3. EL CURRÍCULO

2.3.1. DEFINICIÓN DE CURRÍCULO

El término currículum se ha utilizado de diferentes maneras a lo largo de la historia. Su origen es latino y significa ‘pequeña carrera’. « Procede de la palabra CURSUS, que significa carrera, curso. Por tanto, currículum vendría a significar ‘carrerilla’, ‘cursillo’». (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s/f)

Pérez Brito (2010) comenta que desde la época medieval se dieron dos corrientes con relación al enfoque del currículum. En la parte centroeuropea se hizo énfasis en la didáctica y responde a la interrogante *¿cómo enseñar?* En cambio en Inglaterra, además de retomar el término *curriculum*, el énfasis se centró en *¿qué enseñar?* Según este autor, estas dos tradiciones se mantienen con transformaciones y mejoras conforme se construyen y definen los sistemas educativos.

Aunque tiende a confundirse o equipararse con pensum y las asignaturas, Achaerandio Zuaso (2010) hace una clara diferenciación entre currículum y pensum, siendo este último una parte del primero, ya que el currículum es más que el ordenamiento y secuenciación temporal de las asignaturas propias de una carrera. Coll (1991) citado por Achaerandio Zuaso dice que «en el currículum se

concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa: ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos...»

En el siglo XX, Franklin Bobbit utiliza el término en un documento pedagógico, en su libro *How to make a Curriculum* en 1924. «Con Bobbit se fortalece la institución escolar, la consolidación del currículum como campo específico de estudio y el diseño curricular como tarea de expertos». (Pérez Brito, 2010)

Pérez Brito demarca tres etapas para el currículum; la primera inicia precisamente con Bobbit, Ralph Tyler y Hilda Taba. Su perspectiva teórica es técnica, basada en las ideas de Frederick Taylor. Así, en educación aumenta la educación de masas. Bobbit aporta al fortalecimiento de la institución escolar, a formar los conceptos de organización, planificación, administración y desarrollo curricular y se privilegian los conocimientos que capaciten para el desempeño laboral. Tyler aporta con relación a objetivos bien definidos, secuencias de contenidos y evaluación. Sus propuestas devinieron en currículos cerrados y rígidos, sistemas centralizados, memorísticos, que enseñaban y evaluaban de igual manera a todos. El paradigma surgido con esta teoría ha sido una constante en los sistemas educativos latinoamericanos y en muchos lugares todavía perviven.

La segunda etapa es denominada como práctica. Lawrence Stenhouse es el teórico más importante de esta época, con su obra *An introduction to Curriculum research and development*, siendo uno de sus principales aportes la investigación-acción para promover el aprendizaje activo del estudiantado y también para incidir en la comprensión de las prácticas y procesos educativo.

En este nuevo enfoque el currículum se convierte en un proyecto que puede ser revisado, ampliado, mejorado; se hace énfasis en el proceso y no tanto en los resultados y promueve la participación de los docentes en la construcción.

Algunos otros autores seguidores de esta línea fueron William Pinar y Joseph Schwab.

La tercera etapa se da en los años 1975 – 1990, como una perspectiva crítica y de reconstrucción social. Como parte de los movimientos de cambio por la convulsión social de esa época, surgió la idea de que también debía darse una transformación en la escuela y una revisión a su reproducción de los patrones que perpetúan la exclusión y las formas tradicionales. Se origina así la perspectiva crítica y de reconstrucción social para renovar la escuela y el sistema educativo convirtiéndolos en el punto de transformación de los procesos político-sociales; la escuela y el currículo se ven no como un ente abstracto y apolítico sino un instrumento necesario en la lucha ideológica. Entre los autores más importantes están Anton Makarenko, Michael Apple, Henry Giroux y, por supuesto, Paulo Freire.

Este recorrido permite ver a los currículos como productos no acabados, sino que van cambiando conforme cambian las visiones y los objetivos de la sociedad.

2.4. LA CALIDAD EDUCATIVA

2.4.1. DEFINICIÓN

Valdés et al (2008, pág. 6) apuntan una primera aproximación de lo que es calidad de la educación según la Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe. En tal sentido, la educación es el medio por el cual cada ser humano crece, se fortalece como persona y se desarrolla plenamente como tal, lo que le permite que como especie contribuya al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. Así, Orealc/Unesco Santiago plantea que la calidad de la educación es conformada por cinco dimensiones esenciales y encadenadas entre sí, de tal

manera que la ausencia de una sola de ellas produciría «una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos». (Valdés, y otros, 2008) Esas dimensiones son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Valdez (2008) considera que la calidad de la educación es un problema social y político, no solo técnico y pedagógico; por ello, advierte, es difícil hallar una sola definición consensuada. En su investigación y análisis de la literatura obtenida en Cuba y otros diez países latinoamericanos encontró que predominan tres posturas claramente diferenciadas: 1) se discute y se trata de conceptualizarla; 2) se trata de definir operacionalmente con un conjunto de indicadores y 3) no se discute y se elude definirla.

Al analizar estas posturas encontró, por ejemplo, el caso del argentino Pedro Lafourcade, quien plantea la calidad como un adjetivo, presuponiendo así que puede haber una educación sin calidad – puntualiza. Por otro lado puede avistarse en la definición presentada por Lafoucarde, un matiz pragmático y de alguna manera limitado dentro de la visión que actualmente y para este estudio se pretende. Dicho autor indica que la calidad se manifiesta en la adquisición de conocimientos científicos o literarios para generar riqueza o convertirse en recursos humanos idóneos.

En su análisis, Valdez (2008) encuentra que para muchos autores la calidad se relaciona con resultados, tal es el caso de Cobos (1995), de quien incluye la definición así: «Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible». Otros, sigue exponiendo, definen la calidad teóricamente y la centran en uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje; como Wilson o Carr, quienes la centran en el profesor, de manera que la calidad solo puede ser alcanzada si hay una intervención de perfeccionamiento de parte del docente. Hay algunos otros autores que se centran en el estudiante o en el currículo.

Para efectos de este estudio, se prefirió ajustarse a la definición ofrecida por Orealc/Unesco y establecer que, cuando se habla de calidad en la educación deben estar presentes las dimensiones ya establecidas, no en forma exclusiva pero sí inclusiva, en todos los procesos educativos, en el quehacer docente y para el docente y los otros actores del proceso educativo. Es decir, que al hablar de calidad en la educación, desde todos y para todos los involucrados deben manifestarse estas dimensiones.

2.4.2. EQUIDAD

Mokate (1999) considera que el concepto de equidad se fundamenta en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos y justicia. Al menos retóricamente se reconoce y goza de cierta aceptación universal. Sin embargo, también hace ver que su comprensión depende de una interpretación del derecho natural, las leyes y el concepto de justicia, por lo que será interpretado según los valores, tradiciones y ética social del momento y el lugar en que se analice.

Este autor se plantea la dificultad entre los términos equidad e igualdad, pues como analiza, son términos diferentes, pero al hablar de equidad siempre se involucrará el tema de igualdad o desigualdad y por lo mismo considera que para interpretar el concepto equidad existe el desafío de responderse ¿igualdad en qué? Asimismo se cuestiona, ante la salida que algunos plantean sobre el término *igualdad de oportunidad* ¿qué significa?, ¿hasta qué punto?, ¿es absoluta o se propone que todos logren un nivel socialmente aceptable de los derechos y oportunidades que se pretende garantizar?

En educación, Valdés et al (2008) plantean que si bien equidad e igualdad son conceptos estrechamente relacionados, no significan lo mismo, pues cuando se han equiparado la consecuencia inmediata ha sido la homogeneización para todos, que en muchos casos ha profundizado las desigualdades y, como

también se ha planteado Mokate (1999), la idea de suponer una igualdad de resultados y capacidades adquiridas.

Valdés et al (2008) consideran que la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, pues en una educación de calidad se debe asegurar que todas las personas tengan la oportunidad de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad; esto es, que se ofrezca los recursos y ayudas para que todo el estudiantado, según sus capacidades y sin merma debido a su clase social o posibilidades económicas, alcance los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje.

Así, la equidad debe ser sensible a las diferencias y apoyar a los más vulnerables, no solo brindando oportunidades sino generando condiciones y recursos para que todos tengan una experiencia educativa de calidad. Por ello, no puede pensarse, como ha sucedido muchas veces, en una educación pobre para pobres.

Sánchez Santamaría (2011) identifica cuatro tipos de reformas educativas, entre las que aparece una enfocada en la equidad:

Tabla 1. Reformas educativas en el marco de los procesos de globalización: el valor político de la equidad en términos de capacidad, voluntad y amplitud (sectores)

Ejes	Denominación	Equidad como prioridad política			Modelos
		Capacidad*	Voluntad*	Amplitud	
I	Reformas orientadas a la promoción de la equidad	Si	Si	A y con todos	Finlandia, Holanda, Ontario (Canadá)...
II	Reformas orientadas a la reestructuración	Si	No	A todos	España, Bélgica...
III	Reformas basadas en la estandarización	No	Si	Todos, los que puedan	Estados Unidos de Norteamérica, México...
IV	Reformas basadas en los imperativos financieros	No	No	Unos pocos	Chile, Inglaterra, Estados Unidos de Norteamérica...

*Ambos, en términos de tomar decisiones para el desarrollo de políticas públicas educativas orientadas a promocionar la equidad educativa.

Fuente: Elaborado a partir de Sahlberg (2004) y Levin (2003).

Ilustración 1: Tabla sobre reformas educativas presentada por Sánchez Santamaría

En las reformas orientadas a promocionar la equidad se defiende la idea de que las políticas educativas deben potenciar la movilidad social y disminuir la desigualdad, por lo que la equidad se centra en buscar la calidad de la educación para todos los sectores, atendiendo especialmente a los más vulnerables socialmente.

2.4.3. RELEVANCIA

Valdez et al (2008) suponen que, en primera instancia, se debe cuestionar si las finalidades de la educación realmente representan las aspiraciones de la sociedad; en la medida en que esta educación responda y promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal –lo que implica tomar en cuenta las diferencias para aprender, fruto de las características y necesidades de cada uno— podrá considerarse relevante, o no.

Para que un tipo de educación sea relevante debe referirse al ‘qué’ y al ‘para qué’ de la educación. Según estos autores, el *qué* (las intenciones educativas) condiciona las formas de enseñar y de evaluar. El *para qué* contempla las grandes aspiraciones sociales, la finalidad de la educación que es lograr el desarrollo pleno de la persona, tanto en forma individual como social, potenciando el desarrollo de sus capacidades, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales. La relevancia, como bien indican, depende de la sociedad, del tiempo y contexto, que priorizarán y orientarán la formación.

2.4.4. PERTINENCIA

Según la Real Academia Española, pertinente es todo aquello «Perteneiente o correspondiente a algo, que viene a propósito». Pérez(2006) cree que una educación es pertinente cuando es congruente, conveniente, coherente, con relación lógica, con las condiciones y necesidades

sociales, tomando en cuenta las normas de convivencia social y las necesidades y características del estudiantado.

«El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses [...]» (Valdés, y otros, 2008) Según el enfoque planteado por estos autores, la pertinencia significa que el estudiante es el centro del proceso educativo y por lo mismo se debe considerar su individualidad, su diversidad, la heterogeneidad de todos ellos y construir propuestas que permitan aprendizajes significativos para todos.

Por ello, la educación debe ser flexible (en horarios, currículo, etc.), contextualizada, adaptarse a las necesidades y características de las personas, a las diferencias en costumbres, valores, creencias, religión, lengua, etc. «La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen». (Valdés, y otros, 2008)

2.4.5. EFICACIA

Viene del latín *efficere*, derivado de *facere*, que significa «hacer o lograr». María Moliner, citada por Mokate (1999) sugiere que «se aplica las cosas o personas que pueden producir el efecto o prestar el servicio a que están destinadas». Según Valdés et al (2008), esta se pregunta por la medida y proporción en que se logran los objetivos de la educación y, en un enfoque de derechos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, en su relevancia y pertinencia. Es decir, que se favorece a los menos favorecidos socialmente, se toma en cuenta que los aprendizajes sean los que la sociedad y la persona necesitan y requieren, son congruentes con sus necesidades e intereses, entre otros.

La eficacia da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen las diferencias sociales de partida. Esto implica que no se trabaja una educación pobre para pobres, sino al contrario: se establecen políticas que ajusten y equilibren, que quienes no tienen por sí mismos las condiciones favorables, las reciban para que puedan aprender de manera significativa como otros más favorecidos económica y socialmente.

2.4.6. EFICIENCIA

El diccionario de la Real Academia Española indica que la eficiencia es «virtud y facultad para lograr un efecto determinado». Así parecería que eficacia y eficiencia son sinónimas. Mokate (1999) cita a María Moliner indicando que esta última presenta un matiz diferente entre ambos términos: « [...] parece sugerir que la eficiencia califica la manera en que los objetivos sean realizados [...] la eficiencia 'se aplica a lo que realiza cumplidamente la función a que está destinado'».

Valdés et al (2008), consideran que se refiere al costo con que los objetivos son alcanzados; Mokate (1999) la entiende como el grado en que se cumplen los objetivos al menor costo posible. Para todos ellos, no puede desligarse la eficiencia de la eficacia o, como muestran algunos, que un proyecto o programa fue eficaz pero no eficiente o viceversa. En la educación, no podría pensarse que se logró un costo bajo pero no se obtuvieron los objetivos, porque no tendría ningún sentido una relación de tal naturaleza.

De acuerdo con Valdés et al (2008), implican una responsabilidad en el uso de los recursos que la sociedad ha destinado para la consecución de sus metas educativas y, de no utilizarlos así, repercutiría al final, en diversos grupos poblacionales, reproduciendo patrones de desigualdad, exclusión y marginación. Por eso, afirman, no es un imperativo economicista sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos de todas las personas.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. RESULTADOS CON RELACIÓN AL CNB

Para el presente estudio se trabajaron dos fases en la escuela José Miguel Vasconcelos; una consistió en la observación en el aula con los cinco maestros que aceptaron participar; la otra fue una reunión focal con los seis maestros y la directora. En las aulas se hizo observación del desarrollo de las clases para determinar si los criterios que se tomaron para reconocer una actitud favorable o no hacia el CNB, los valores y creencias de los docentes, estaban presentes en la práctica.

Para realizar la observación se solicitó permiso, primero ante la directora y posteriormente con los maestros, haciéndose en el día y en donde lo aceptaron. En la estrategia de investigación se decidió por informar previamente y solicitar que la participación fuera voluntaria para evitar hostilidades innecesarias y de esa manera el cuerpo docente fuera más abierto y espontáneo, aunque se temió que intentaran hacer actividades que no correspondieran a su cotidianidad, por lo que se previó que se cruzaría la información con la obtenida con estudiantes, padres de familia y la directora, así como la revisión de cuadernos. Algunos sí hicieron alguna actividad que consideraron apegada a lo que se espera en la aplicación del CNB, haciendo más evidente que desconocen cómo trabajarlo en el aula.

Se estuvo un día con cada una de las maestras, abarcando una semana, ya que la maestra de sexto grado no permitió que se le observara. En cada clase la investigadora se colocó tratando de no ser advertida, aunque la mayoría

de niños y niñas fueron muy abiertos y cariñosos, acercándose a platicar. Se le pidió a cada maestra y maestro que hiciera su rutina y no se preocupara; en algunos momentos como el recreo o cuando estaban inmersos en otras actividades, se aprovechó para tomar nota de cómo estaban distribuidos los estudiantes, el ambiente del salón, las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes y estudiantes – estudiantes.

Se acompañó a los niños y niñas en cada actividad realizada, por ejemplo, en la visita a los practicantes de odontología, educación física o música (no trabajan expresión artística), recreos y salida. Se platicó con ellos durante los recreos, se observaron sus cuadernos, se observaron sus juegos, etc.

También se platicó todos los días con la directora al finalizar la actividad de observación y corroborar alguna observación o situación puntual, para confirmar si era una eventualidad o algo cotidiano; también se le solicitó información sobre la escuela y su historia.

Se trató de hablar con los padres de familia pero debido a la dinámica de la escuela solo se habló con una mamá.

Con los datos obtenidos en la observación se pudo contrastar la práctica con el discurso y también se elaboró una monografía para conocer mejor la dinámica de la escuela (ver anexo).

En la siguiente semana se trabajó la técnica de grupos focales. Para ello, se convocó a todos los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos, después de su horario de trabajo. Se solicitó el apoyo de la directora para que proporcionara un espacio donde pudiera realizarse la actividad.

En la estrategia se esperaba que las maestras y el maestro estuvieran en una actitud francamente abierta, cordial, participativa, pues ya se había

convivido con todos ellos. No se esperaba que la directora participara y, de estar presente, que no intervendría; tampoco se esperaba a la maestra de sexto grado, con quien no se pudo tener acercamiento durante la semana que se permaneció en la escuela. Se respetó el horario de clases, por lo que, para no interrumpirlas, se citó después de las 12:30 por lo que se les proporcionó una refacción.

La directora se unió al grupo focal. La maestra de sexto grado llegó un momento y nuevamente se excusó de que no participaría porque debía retirarse a trabajar. Sin embargo se sentó, observó y cuando lo consideró, participó en la actividad.

Fueron evidentes algunas fracciones:

1. Una primera fracción constituida por dos maestros, se caracterizó por responder pronto y con un discurso muy similar al de los sindicalistas. No parecía que estuvieran expresando únicamente su opinión particular. Tanto su voz, como el discurso y la expresión corporal eran acusadores y excusaban sus propias actuaciones. En el discurso repitieron lo que ya se ha oído en otros lados.
2. Una segunda fracción estuvo constituida por una sola maestra, quien se caracterizó por su total independencia de las opiniones de los demás, sin importarles el rechazo que pudiera ocasionarle; también señaló errores, pero en forma más concreta, comentando que a ella, en lo particular, le daban problemas ciertas situaciones. Su postura estaba más orientada a lo que vive en la escuela día con día. En su expresión corporal se notaba tranquila, haciendo un análisis y reflexión sobre por qué ella no estaba aplicando el CNB y qué necesitaba para hacerlo. Se notó que los demás rechazaron sus planteamientos como inadmisibles, empeñados en la postura de culpar al Mineduc.
3. La tercera fracción, tres maestras a quienes podría definirse como algo distantes, nerviosas a veces, poco participativas en forma individual, más

dispuestas a apoyar al grupo que a externar opiniones. Su expresión corporal un poco alejada de la situación, tanto de lo que preguntaba la investigadora como de las respuestas de los compañeros de las otras fracciones. El discurso fue más o menos conciliador: si no puedo, debo buscar, etc. o de indiferencia. En todo denotaron poco interés en la actividad y en lo que pudiera decirse allí.

4. La cuarta fracción la constituyó la directora, quien en la actividad dejó su postura permisiva de toda la semana y se caracterizó por querer imponerse y controlar la situación. Intervino la mayoría de veces, con un discurso altamente justificador y, como la primera fracción, acusando al Mineduc; sin embargo, su discurso siempre denotó que si bien apoya a su equipo, hay cosas que estos no pueden cuestionar y negarse a realizar; con cierto fatalismo, lo que ya está hecho, así está y no puede modificarse. Su actitud hacia la maestra que estaba sola, fue también algo agresiva. Por momentos acaparó todo el tiempo e impidió la participación de los demás.

Debido a la estrategia utilizada por la directora, la investigadora cambió la suya de permitir la libre participación y les pidió que, a partir de ese momento, cada uno diera su opinión, aunque breve. De esa manera se logró que todos participaran, incluida la tercera fracción que resultó ser la menos participativa.

A partir de la información obtenida a partir de las dos técnicas, se presentan los siguientes resultados.

3.1.1. ACTITUDES, VALORES Y CREENCIAS HACIA EL CNB

Se observaron varios criterios o indicadores para determinar qué tipo de actitudes, valores y creencias manifestaba el profesorado de la escuela José Miguel Vasconcelos con relación al CNB. Debido a que tanto las actitudes, creencias y valores son subjetivas y, dado que interesaba no solo la recolección

de una información sino la comprensión de lo que sucede en la escuela, fue necesario realizar observación de conductas y, en muchos casos, crear asociaciones implícitas, a través de dicha observación y de esa manera identificar el grado de apropiación y aceptación así como la congruencia entre el discurso y la actuación de los profesores de la escuela José Miguel Vasconcelos. Al respecto, destaca Aiken (2003): « Pueden usarse distintos métodos para obtener información concerniente a la actitud de una persona hacia algo, incluyendo la observación directa, [...] las mediciones de las asociaciones implícitas [...] Tal vez el procedimiento más inmediato sea la observación directa, es decir, observar cómo se comporta la persona en relación con ciertas cosas. ¿Qué hace la persona realmente en situaciones donde el objeto o acontecimiento de la actitud está presente?

Con ese entendido, se observó la conducta y el discurso del profesorado de la escuela José Miguel Vasconcelos con relación a:

a) PLANIFICACIÓN SEGÚN EL CNB

Al observar en los salones que lo permitieron, se notó que sí planifican según el CNB, tal como se observó en su planificador, pero no lo ponen en práctica. Su idea de planificar según el CNB se limita a trasladar las competencias e indicadores de logro dentro de un formato, aunque las actividades no correspondan a ningún aprendizaje en concreto. Esta creencia se evidencia también en sus opiniones.

—M6: *«A mí me parece más fácil con el CNB, coloco las competencias...»*

—M4: *«A mí, es lo mismo. Con los objetivos hay que pensar qué debemos hacer. Es un poquito más fácil en el CNB porque están las competencias y las actividades... pero como dice señor Merci, falta cómo aplicarlo».*

b) CAMBIO DE METODOLOGÍA

Al cumplir con la planificación como un requisito que no siempre es comprendido, la práctica en el salón de clases sigue siendo la misma. De hecho, en todos los salones se observaron las filas de escritorios viendo hacia la pizarra y prácticas, en mayor o menor medida, tradicionales.

En primer grado, la metodología de la maestra es instruccional y se basa, sobre todo, en la repetición y el dictado; privilegia el aprendizaje de la lectoescritura; no parece entusiasmada con hacer cambios y tratar de aplicar el CNB o de buscar otros aprendizajes más allá de la lectura y escritura. A pesar de ello y al grado, no tiene rincones de aprendizaje ni ambiente letrado.

En el día de la observación, pasó casi dos horas enseñando cómo interpretar las agujas del reloj. Fue un trabajo individual, no individualizado, en el que cada niño o niña pasó al frente a colocar las agujas según la hora requerida. Después de una media hora perdieron interés y empezaron a alborotar sin que la maestra interviniera. A las once horas se concentró en colocar planas y en revisar cuadernos a uno por uno; dejó a los demás sin otra actividad para realizar, por lo que empezaron a molestar. En los cuadernos se nota que sigue trabajando por contenidos. Según hizo ver la directora, es una práctica usual, a pesar que se le ha llamado la atención.

La maestra de segundo grado tiene una actitud hostil hacia el CNB pero se nota más comprometida con su trabajo y por ello ha incluido algunos cambios en su rutina como la exploración de conocimientos previos; aunque de manera elemental, tiene un ambiente letrado; hace que escriban pequeñas historias, trabaja con ellos algunas actividades, como realizar títeres para que cuenten historias, eso agrada a los niños. Sí hace actividades más creativas y su forma de lograr aprendizajes se basa en presentar ejemplos, repasar y hacer que los niños se ejerciten. Le hace falta contextualizar y un poco de complejidad y secuencia; en los cuadernos se evidencia que sigue basándose en contenidos.

En tercer grado, el único maestro expresa que, aunque trata de aplicar el CNB, no sabe si lo hace bien porque nadie le ha explicado cómo hacerlo. Todavía se notan algunas prácticas tradicionales como carteles con recortes de láminas e imágenes de Internet y algunos trabajos como semáforos a escala. Los niños tienen, cerca de una ventana, sus frascos con frijoles sembrados en un algodón.

No obstante seguir una tradición conductista es quien más ha avanzado en la aplicación de una nueva metodología, pero no toma en cuenta al CNB, sobre todo porque durante la época de implementación tenía una mala relación con la supervisora y ella no le explicó nada ni le brindó el documento impreso. Con todo, se percibe genuinamente interesado en lograr cambios en la manera de aprender de sus estudiantes; así que realiza exploración de conocimientos previos, relaciona con lo que han trabajado el día anterior, explica y hace que lean; hace muchas analogías para que los niños comprendan. El estudiantado debe reflexionar sobre lo que están haciendo; el maestro hace esfuerzos porque el estudiantado adquiera conciencia de qué hace, cómo y por qué lo hace. Esta metodología no es extraña para el estudiantado aunque en los cuadernos se notó un énfasis mayor en los contenidos.

Tal como él indicó, el profesorado no tiene mayor conciencia de qué están realizando y, en general, realizan una práctica que aprendieron como estudiantes y que han reproducido durante muchos años. Por ello, cuando se les preguntó sobre la metodología utilizada en clase, se creó un ambiente incómodo, de tensión y nerviosismo. La directora fue la única que respondió:

—D1: «se llamaba ‘a puro huevo’ (todos ríen); la investigadora preguntó – ¿cuál es esa? – ‘aprenden o aprenden’ —refiriéndose al método usado en la escuela donde empezó a trabajar como maestra.

—D1: Aquí usamos un método que nos puede funcionar con algunos y con otros no. Cada maestro tiene que ingeniárselas... no tenemos un solo método; hay niños donde hay que aplicar las adecuaciones curriculares [...]

El profesor está en una especie de transición entre lo tradicional y la construcción de aprendizajes; se esfuerza porque los estudiantes comprendan la razón de lo que hacen, aunque lo realiza en forma intuitiva. La profesora de cuarto grado también comenta que no sabe si lo está aplicando bien o no porque nadie le ha dicho cómo se hace.

En cuarto grado, se pudo observar que la maestra trata de seguir alguna metodología activa pero no es muy acertada, no conoce bien cómo. Comenta que aunque no es una maestra cien puntos, hace lo mejor que puede. Sigue el horario establecido y en su salón sí leen todos los días. No obstante, el nivel de comprensión y profundidad de las técnicas usadas es limitado. Existe la intención pero no los conocimientos para llevarlos a otro nivel; por ejemplo, hizo preguntas para explorar conocimientos previos o predicciones a veces muy simples. Tampoco manejó preguntas más allá de la comprensión literal (¿qué hacían?, ¿cómo se llama...?, etc.)

También en Matemática manejó algunos contenidos más complejos pero no profundizó ni en la explicación ni en lo que deben hacer los niños. Incluso comentó que fue seleccionada para promover y mostrar cómo trabajar Guatemala. Se hizo evidente que requiere más conocimientos para trabajar de distintas maneras y no ser tan mecánica en lo que realiza, para que los niños entiendan y puedan aplicar en otras situaciones.

La profesora de quinto grado expone que se le complica mucho, no le resulta fácil aplicar ni comprender el CNB. En realidad, no muestra mucho interés en trabajar por competencias, porque, según comenta, significa un esfuerzo adicional, por lo que prefiere los métodos tradicionales. Luego rectifica agregando que, si le enseñaran, podría usar el CNB.

Su preferencia metodológica se manifiesta en la manera de trabajar. Hizo algunos laboratorios en forma individual y en grupos, pero en función de

contenidos. Tanto estos como el resto de actividades, a través de dictado, el cual, pese al grado, realizó en forma muy pausada.

Aunque no pudo observarse directamente la práctica en sexto grado, al pasar por el salón se reparó en un organizador gráfico en la pizarra, aunque no puede decirse si hubo una explicación, si se construyó entre todos o con qué fines se realizó. Llamó la atención porque fue el único organizador gráfico que se contempló en la escuela durante el tiempo que se compartió con el cuerpo docente.

Por referencias de la directora, la maestra de sexto grado se considera una de las mejores, pues ha logrado *levantar* algunos grupos y muchos de sus estudiantes han ingresado al CUM de la zona cinco, centro que parece el culmen para el profesorado en dicha escuela.

Sobre el rendimiento académico del estudiantado, fue evidente que no establecen ninguna relación y no le dan mucho valor al currículo ni al rendimiento académico. Por el contrario, hay dos ideas que se manifiestan, una que para trabajar según el CNB, todos los niños y niñas deben *ganar* y por otro lado, se conforman con que algunos de los estudiantes hayan ingresado al CUM de la zona 5 o a Intecap,

—M3: « [...] se ha tratado como educación a veces para un niño que es un haragán, disculpe la palabra, y hay que adecuarlo y hemos enviado un informe y nos han dicho '¿qué estrategia van a hacer para adecuar al niño?', sin darnos capacitación».

En las aulas se observó, sobre todo, el trabajo individual, precisamente porque se sigue organizando los escritorios en filas. Sin embargo, en algunos grados se hizo algún trabajo en grupos, haciéndose notorio para quienes es una práctica más o menos conocida y quienes estaban experimentando cómo realizarla.

En primer grado la maestra mantiene una práctica muy tradicional, organizando a los niños y niñas según sus resultados. En segundo grado no se encontró evidencia de trabajo grupal, pero la ubicación de los niños y niñas no sigue un patrón tan discriminador y opresivo como en primero.

En tercero, se trabaja en forma individual o en grupos; el estudiantado está acostumbrado a trabajar de ambas maneras, aunque casi siempre se forman los mismos grupos; el nivel de complejidad es regular, pero se le agrega la metacognición (aunque intuitiva en parte).

Igualmente, en cuarto grado fue evidente que los niños y niñas están acostumbrados al trabajo en diferentes maneras de organización y que han aprendido a autocontrolarse y trabajar en grupos con o sin la participación de la maestra.

Para el estudiantado de quinto grado, la práctica de organizarse por grupos no es muy común, lo cual se manifestó primero en la formación de grupos por afinidad y sin instrucciones de cómo organizarse para trabajar por lo que en un mismo grupo se reunieron los mayores y los molestos, lo que provocó que no trabajaran y el consecuente desorden. Además, las tareas eran realmente simples, como buscar las partes de un periódico. Ni en su trabajo ni en la manera de manejar al grupo parece que exista una rutina ni orden.

En las aulas no se observó que se privilegie un ambiente letrado; solo en algunos, como en segundo, tercero y cuarto grado se observaron algunos carteles o las letras del alfabeto. Únicamente en cuarto grado leían los libros enviados por el Mineduc y se respetó el horario de lectura. En primero y quinto, no se leyó nada.

La maestra de primer grado no toma en cuenta los conocimientos previos; se concentra en el aprendizaje de las letras y de operaciones básicas. Además, debido a la metodología utilizada, los niños y niñas se aburren, pierden la atención y se distraen platicando o jugando. Si mucho, los niños reciben un poco más de media hora de formación y esta, no muy compleja.

En cambio, la maestra de segundo grado presentó el tema, hizo exploración aunque no en forma totalmente precisa, explicó con algunos objetos, preguntó a los niños, realizó analogías simples y algunos ejercicios. En general, siguió una secuencia para trabajar, lo cual favorece los aprendizajes, aunque todavía no a un nivel más alto de complejidad pues siguen aprendiendo contenidos, no construyendo aprendizajes. Si ella percibiera algún sentido a la aplicación del CNB posiblemente le sería más fácil que a otros.

El profesor de tercer grado parece más coherente para buscar que el estudiantado no solo realice las tareas o que aprenda contenidos sino que comprenda qué y por qué están haciéndolo. Aunque explica que no tiene mucho aprendizaje en cuanto a estrategias, toma en cuenta lo que le ha costado en su propio aprendizaje universitario, para ayudarlos. Busca que aprendan pero no tiene el tipo de conocimientos para facilitar y propiciar aprendizajes significativos, le falta contextualizar.

La maestra de cuarto grado ha leído y recibido alguna información pero dispersa, lo que provoca que siga procedimientos pero no sepa cómo hacerlos efectivos. No contextualiza y no profundiza para lograr aprendizajes realmente significativos.

Recibió a un grupo de estudiantes de bachillerato quienes trabajaron el tema de la alimentación; en forma lúdica y utilizando los conocimientos previos, juegos, lecturas y la preparación de una ensalada, hicieron ver la importancia de

una alimentación sana con vegetales. La maestra se entusiasmó y comentó que es una buena idea trabajar así y que trataría de implementar algo así.

En quinto grado, se trabaja en forma tradicional, llevada a su mínima posibilidad: dictado y resolución de ejercicios copiando del cuaderno. Por lo mismo, no hay exploración de conocimientos previos, ni facilita para que el estudiantado logre aprendizajes más complejos y significativos. Aunado a su actitud permisiva, el ambiente se torna hostil y poco apto para el aprendizaje.

Tal como se constató en la práctica, el profesorado de la escuela no está aplicando el CNB y la mayoría se excusa en que no han sido formados y no saben cómo aplicarlo. Sin embargo, cuando se conversó con ellos, algunos prefirieron justificarse por temor a las críticas sobre su capacidad para realizar los cambios. Solo una maestra se atrevió a manifestar que encuentra difícil aplicarlo pues tiene un lenguaje y contenidos complejos.

—M2: *«Yo sí voy a opinar: no está muy sencillo el lenguaje, está elevado, la verdad es que aquí habemos maestros (alguien murmura y se voltea hacia ella), la verdad aquí hay maestros que hemos estudiado y todo, pero sí está algo elevado el lenguaje».*

—D1: *objeta que no se trata de modificar el documento «ya está hecho, ya fue revisado, lo único es que nos digan cómo planificar porque aquí todos los compañeros tienen interés pero que nos digan cómo aplicar...»* Una maestra intenta hablar, al parecer discrepa pero no la deja hablar.

c) CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN

En general, se notó que el profesorado está anuente a realizar cambios en la evaluación del estudiantado, aunque también fue indudable que no tienen mayores conocimientos teóricos para enfrentar el desafío de aplicar la evaluación de acuerdo al paradigma que fundamenta el CNB.

—M4: « [...] Trato la manera de hacer grupos porque se ayudan entre ellos, así logran aprender mejor y exámenes cortos de 5-10 puntos, no decirles que son exámenes».

—M2: «Ese cambio de ya no hacer exámenes en unos bimestres nos ha funcionado que los niños ya no se pongan tan nerviosos [...]»

La actitud de eliminar la palabra examen y de cambiar los tradicionales cuestionarios es una muestra de que han permeado algunas ideas, aunque debido a la forma de enseñanza, es muy difícil que puedan trasladarse a otro modelo de evaluación, tal como pudo observarse en la práctica cotidiana.

Al observar en primer grado, la maestra hace revisión de tareas diariamente pero la corrección no es utilizada para el aprendizaje; sigue haciendo dictados de palabras o de sumas para evaluar y, al momento de hacerlo, a veces pone más énfasis en criterios como dónde se colocó la fecha, si se pintó o no, etc. Como no hace exploración de conocimientos previos ni se percata de qué saben ya sus estudiantes, no practica la evaluación diagnóstica ni la formativa. Comentó que realiza adecuaciones curriculares a los niños que están en el grupo más lento pues separa a los niños por la facilidad que muestran para aprender las letras. También separa a los niños más inquietos.

Al respecto de las adecuaciones curriculares, esta parece ser una práctica muy común en la escuela, con una conceptualización muy diferente a la que brinda el Mineduc.

—D1: «[...] como lo hemos tomado es que cada niño, el maestro evalúa y enseña lo que el niño puede dar, lo que en el momento para la vida, con una capacidad diferente le va a servir; eso no quiere decir que si no aprendió en primer grado todo, el niño se va a quedar repitiendo. Lo va a evaluar sobre lo que haya aprendido, va a adecuar el currículo a la capacidad de cada uno».

—M2: «... no se va a decir salió mal, ¡salió mal! Porque no puede rendir igual. [...]»

La maestra de segundo grado también hace *ajustes curriculares* a niños y niñas a quienes cataloga de *fronterizos*. En las conversaciones con ellos no se notó ese tipo de problema, mostrándose muy receptivos y con deseos de aprender. Cotidianamente la maestra hace algunas preguntas para constatar si están comprendiendo pero no da oportunidad para que los niños y niñas lleguen a la autocorrección y la autorreflexión. Comentó que los días viernes hace evaluación sobre lo que han visto en la semana. Esto confirma lo observado en los cuadernos, en donde prevalece un trabajo por contenidos. En algún momento, la maestra explicó que por más que ha hecho algunos no aprenden. La expresión denotó su idea de ser ella el sujeto principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ella hace pero los receptores no responden.

El mejor acierto del profesor es la introducción de la evaluación formativa, pues propicia que el estudiante reconozca sus errores y los corrija. Nuevamente, aclara que es algo empírico, producto de la necesidad, más que del conocimiento teórico. Es miembro de la Comisión de evaluación y desconoce las herramientas de evaluación, la evaluación por desempeños o el plan de mejoramiento. Se queja que la supervisión únicamente les pide estadísticas sobre el nivel de aprobación en cada aula. Según él, están más interesados en que el estudiantado gane y no tanto en que aprenda.

En cuarto grado hay algún intento de hacerla formativa pero la maestra inmediatamente muestra el error y corrige; al estudiante solo le queda rectificar la tarea y presentarla nuevamente. Tanto en los momentos de evaluación como los de aprendizaje, no da tiempo suficiente para que los niños y niñas reflexionen, construyan y respondan; apenas pregunta e inmediatamente se responde a sí misma.

Además, la realiza sobre todo en los temas que más domina. En aspectos como la comprensión lectora no tiene profundidad de conocimientos por lo que sus evaluaciones no son muy objetivas, limitándose a preguntar lo más obvio. Al

finalizar un tema, el estudiantado organizado en grupos realiza carteles de resumen. Ella no tiene listas de cotejo u otro instrumento de observación para evaluarlos.

Por otro lado, la maestra de quinto grado pretendió evaluar haciendo algunos laboratorios, sobre *temas vistos*; les dio permiso de buscar en el cuaderno; aun así no los encontraban, primero porque eran algo antiguos y segundo, porque los había dictado con otro nombre. Las expresiones corporales y gestuales del estudiantado eran de perplejidad, como preguntándose por qué esa evaluación y de esa manera. Alguno se atrevió a recordarle que estaban copiando otra cosa el día anterior, pero lo ignoró. No quiso revisar nada ni que los estudiantes se corrigieran; comentó que lo harían al día siguiente. Varias veces les hizo ver que eran *temas que entrarán en el examen final*. Aunque no realiza ningún plan de mejoramiento, hace adecuaciones curriculares; de tal suerte que hay un joven de 13 años, físicamente muy desarrollado, que apenas puede leer y escribir, al cual ha pasado de grado desde segundo, con *adecuaciones*.

En realidad, no hay mayor conocimiento de las maneras de evaluar, del plan de mejoramiento o de las adecuaciones curriculares, por lo si bien se manifiesta una actitud de aceptación, los esfuerzos son simples.

—M2: « [...] les decimos que vamos a hacer una hoja de trabajo, un laboratorio... en el día, unas hojas, hacerles unas preguntas del tema, la forma como ha cambiado me parece».

d) ASISTENCIA Y ACEPTACIÓN DE LAS CAPACITACIONES

Durante las observaciones se pudo constatar que el profesorado de la escuela Vasconcelos, con mínimas excepciones, no han recibido capacitaciones sobre el CNB o que estas le hayan impactado. Su práctica no refleja cambios ni preferencia por el CNB, pues no hay evidencia de nuevas prácticas.

Por el contrario, su discurso denota una actitud negativa y hasta hostil hacia las capacitaciones y las disposiciones del Mineduc.

—M1: « [...] el ministerio dice que el maestro es negligente, el maestro no quiere, el maestro no... ¡toda la tacha es para el maestro! Pero ellos jamás nos han dado una capacitación de los estándares ¡nunca! [...] ».

Aunque esto no sucede con las capacitaciones entregadas por otras instituciones como la universidad Francisco Marroquín, el programa de Guatemala y otros. Resulta obvio que las capacitaciones para implementar el CNB no fueron satisfactorias ni son algo que valoren los docentes porque, en caso que hubiera existido algún interés, la manera en que se realizaron crearon más dudas y resentimiento que apoyo. El Mineduc aplicó la estrategia de cascada y, en muchos casos, tal como en la escuela José Miguel Vasconcelos, ni siquiera hubo una capacitación como tal.

—D1: «Cuando hubo una capacitación la supervisora del sector, que en esta escuela tenía su sede, les dijo que lo leyeran y que lo que no entendieran le preguntaran. Le dijimos nosotros que no es la forma porque es un documento nuevo».

—M2: « [...] no ha habido una capacitación, tal vez para todos; en determinado momento las ha habido pero nos quedamos igual, tal vez ser más constante y explicar más y amplificarlo más, eso sería».

Tienen el temor que las capacitaciones en realidad responden a una actividad propia de un gobierno y que luego esto cambiará con el nuevo. En parte, se debe a que muchas veces los supervisores no coinciden y algunos exigen de una manera mientras otros, cambian todo.

—M1: « [...] Esas son las cosas que no entiendo, ni ellos mismos establecen un patrón para planificar: ‘eso no está bien, eso no va allí’... Dijo que no estaba acorde al CNB y el anterior decía que sí...»

—M3: «*Otras de las situaciones son que muchas de las políticas que se utilizan son políticas de gobierno, no de Estado, cada gobierno que viene cambia lo que no le parece del anterior [...]»*

El valor que le dan a las capacitaciones estriba en la creencia que los técnicos del Mineduc son personas *de escritorio* y, por lo mismo, no pueden orientarlos en verdad. Por ello, subrayan la importancia de que sean maestros, como ellos, quienes los capaciten y lo hagan en forma práctica, pues eso, creen, garantizaría que realmente apliquen el CNB.

—M1: «*[...] pero lo va a dar una gente que jamás ha dado clases, no conoce las situaciones que el maestro pasa en la escuela...»*

—M1: «*También que sean más prácticos, que no sean tan teóricos...»*.

—M1: «*[...] yo siento que deben tomar en cuenta a los maestros que están en servicio, porque él puede compenetrarse y darle una orientación de acuerdo al ambiente educativo[...]* »

Con esto no le niegan el valor a las capacitaciones y la formación y suponen que, dentro de ciertas condiciones estas pueden ser beneficiosas.

—M1: Golpea enfática la mesa con el dedo varias veces. «*[...] Lo primerito que debe hacer el ministerio en octubre, ¡en octubre no esperar hasta enero!, (levanta su mano con la palma abierta hacia la investigadora), porque en noviembre y diciembre el maestro tiene que planificar para que ya en enero esté la planificación [...]*»

—M4: «*Para aclarar muchas dudas...»*

—D1: «*Las capacitaciones son importantes pero que tuvieran secuencia y que no se realizaran en los 180 días de clases... una parte de octubre o 15 días de enero... todo es aislado... que el maestro reciba la capacitación de la persona que sí sabe... pero que se mande al personal completo, no en los 180 días...»*

e) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA

No hubo evidencias de que el profesorado busque información relacionada con su trabajo ni del CNB. En primero y quinto grados, tampoco se fomentó que los estudiantes lean, pues las cajas enviadas por el Mineduc permanecen sin uso.

Por otro lado, fue constante el señalamiento de que no se les ha brindado información o que realizan las actividades en forma casi intuitiva. Además, durante el tiempo que se permaneció en la escuela, las relaciones entre compañeros fueron más bien distantes; solo algunas se comentaban o preguntaban información. Los demás permanecieron aparte, incluso durante los recreos, quizá por la falta de un salón de profesores, ya que el que existe está a disposición de la Departamental Norte.

En el discurso sí se menciona el intercambio de información y la búsqueda para mejorar la práctica.

—M5: « [...] *Nos intercambiamos ideas, nos apoyamos [...]* ».

—M5: «*Debe agregarse nuestras propias ideas, otros libros, yo me baso en el CNB y busco libros, trato de enriquecerlo, aprovechar los recursos que me dan porque es la única manera [...]*»

Con relación a la tecnología, una maestra comentó que antes había un salón con computadoras para el estudiantado pero ya no se continuó porque la ministra Aceña quedó de apoyarlos y nunca sucedió. Por otro lado, ellos no parecen muy dispuestos a usarla y consideran casi una agresión que les soliciten utilizar la versión digital del CNB.

—M1: « *Yo por ejemplo, ¡yo!, no estoy de acuerdo con que, por ejemplo no den el CNB. ¿Cuál es la respuesta de los señores supervisores? Al Mineduc vaya con un CD porque no hay impresiones*». La voz suena alterada, el gesto es

enfático... *que nos estén pidiendo y nos están pidiendo y no es nada más de que 'vayan a sacar su CD al Ministerio de Educación'».*

f) RELACIONES ENTRE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las actitudes del profesorado, en realidad, se orientan más por el carácter y la personalidad de cada docente, que por la búsqueda de un trabajo profesional, en el que se cree un clima afectivo positivo y donde, tanto estudiantes como docentes, directivos, padres de familia, etc., participen en la formación de aprendizajes y competencias en el estudiantado.

La maestra de primer grado, por ejemplo, acostumbra gritar mucho y se dirige a todos en general; hay mucha interacción con los mejor portados y con los más inquietos. Su expresión es tensa y así lo perciben los niños; realmente los regaña por todo, especialmente a los que ya tiene marcados; si no ponen la fecha en el cuaderno, si no pintan algo, etc.

Con la maestra de segundo grado, los niños y niñas mostraron afecto y cordialidad en su relación con ella. Durante la observación la maestra habló recio pero en forma tranquila y pausada; sus expresiones corporales fueron como las de una madre tierna, pero enérgica. Los niños y niñas categorizados como *fronterizos*, se sienten marginados sin comprender la razón.

La relación del profesor de tercer grado con el estudiantado es buena; trabaja con disciplina y rigor, pero sin abusar ni gritar. Sin embargo, se notó una mejor relación y mayor oportunidad de participación especialmente de los niños; las niñas permanecen más rezagadas, retraídas y, con excepción de una niña repitente, se mantuvieron muy calladas. No se vio ningún esfuerzo de parte del profesor para motivarlas a expresarse. Incluso algunas niñas levantaron tímidamente la mano pero no fueron tomadas en cuenta, por lo que desistieron.

Posiblemente por esa razón la relación entre niños y niñas es algo brusca y se jalen, se avientan, se molestan entre sí, cuando no están vigilados. Estos se organizan alrededor de la figura docente y cuando él falta, realmente se indisciplinan.

La maestra de cuarto grado observa un buen trato con el estudiantado aunque se concentra mucho más con algunos niños, especialmente los más inquietos, lo cual a veces va en detrimento de la atención hacia los más callados. Maneja la disciplina, algunas frases hacia algunos pudieran ser hirientes; el tono de voz es enérgico pero cordial. El estudiantado conoce muy bien sus límites y las consecuencias, por lo que aun cuando ella no se encuentra, ellos se organizan para seguir trabajando.

En quinto grado, la maestra se dirige más veces y pone mayor atención, con una clara expresión gestual y corporal de preferencia hacia los niños, especialmente los mayores (tiene estudiantes de 13 hasta 18 años junto con los de 11). Todas sus actitudes son de sobreprotección para ellos: los justifica, les sonríe más, toma a broma lo que hacen y no los castiga aunque estén comportándose en forma incorrecta, pues constantemente crean desorden y molestan a los otros.

Constantemente levanta la voz y amenaza a estos niños-jóvenes pero ellos ya ni le ponen atención. Con los más pequeños es más severa y a las niñas prácticamente las ignora, a excepción de las más traviesas, que también son mayores que el resto. Tal como se percibió, la relación con los estudiantes es una especie de intercambio de ganancias y complicidad: hacer y dejar hacer. Uno se atrevió a recordarle que ya eran las doce aunque el horario normal de salida es a las 12:30 y preguntó *¿ahora por qué no nos vamos?* Su respuesta fue tratar de desviar la atención hacia otros asuntos.

En cuanto a las relaciones con el resto del cuerpo docente y la directora, se observó que solo quienes llegan temprano se comunican y comparten a esa hora; después, cada uno permanece inmerso en su salón, el que se constituye en su mundo particular. Ni en el recreo o en la salida comparten. Su actitud hacia los demás es educada, pero distante. La directora se mantiene mucho tiempo fuera, en la supervisión y no manifiesta carácter para imponer su autoridad y solicitar puntualidad o mejoras en el trabajo diario.

De los padres de familia, muy pocos llegan a dejar o recoger a sus hijos y menos aún, se acercan al profesorado, en parte porque estos salen puntualmente y no permanecen más tiempo en la escuela. Cuando se habló con una de las pocas madres que entra a recoger a sus hijos, comentó que le extraña la falta de cuidado, pues los niños y niñas salen sin que alguien supervise y los organice.

El profesorado se quejó de que no tienen apoyo de los padres de familia, idea no compartida por la directora. La maestra de primer grado, por ejemplo, comentó que envía notas y al parecer, los padres las firman sin leer pues no hacen nada.

—M2: Interrumpe a M5, « [...] los padres no apoyan, uno sabe que algunos papás ni siquiera miran los deberes, algunos no los pueden ayudar...la mayoría pensamos qué está pasando que los padres no están preocupándose porque los hijos lleven los trabajos, verdad, ¡revisar! Por lo menos, son muy irresponsables...» La directora hace un gesto de molestia y mira hacia abajo.

La directora de la escuela considera que los padres sí apoyan cuando se les pide, pero a su juicio, el profesorado espera demasiado de ellos, al pedir que expliquen y vigilen las tareas, sabiendo que la mayoría de padres trabaja desde muy temprano. Comentó que, dentro del programa Aprender y crecer, auspiciado por Pricemart, se pide que involucren a los padres pero en actividades muy diferentes, como llegar a dar una plática sobre su trabajo, preparar una dramatización con sus hijos, etc.

Algo evidente en todos los salones de la escuela es que no se maneja la interculturalidad ni se da espacio para que los niños y niñas de otras etnias se sientan identificados con su propia cultura, pues se impone la cultura mestiza o ladina. Por otro lado, las condiciones del ambiente y el clima afectivo se manejan de acuerdo a la personalidad y el carácter y nadie interviene para que esto cambie. No parece que se percaten de ello y más bien se sienten inclusivos porque hay un par de niños con necesidades educativas especiales o de otras etnias a quienes asimilan pero no respetan en su individualidad y propia cultura.

—M3: «Aquí en la escuela se da, tenemos niños, usted los vio, que son indígenas, hemos tenidos quichés, caqchiqueles... hemos tenido alguna dificultad pero se les ha incluido y han podido salir adelante. También niños con NEE, todos los años hemos tenido...»

Tampoco se logra un ambiente inclusivo y positivo para otros niños. Por ejemplo, en primer grado, la maestra se queja en todo momento y se molesta con los niños más inquietos y la niña con necesidades educativas especiales a quien muchas veces le exige lo mismo que a los demás; manifestó que es injusto pues ella tiene uno de los grupos más grandes (no llega a 30 estudiantes).

Solo los niños del grupo A (excelentes) se sienten estimulados; los otros se avergüenzan o se sienten marginados, pues hace diferencias muy marcadas. Hay separaciones menos evidentes pero reales, con los niños menos privilegiados económicamente o que pertenecen a alguna etnia (sentados atrás, sin compartir mucho con los otros). Estos niños casi desaparecen en las interacciones diarias.

En segundo grado aunque hubo participación estudiantil, no llegó a ser democrática; no tomaron decisiones en la actividad; en algunos momentos no continuaron trabajando porque ella estaba ocupada dirigiendo a otros

estudiantes y no sabían qué más hacer. Los estudiantes aceptan los roles asignados y se organizan conforme ellos; funciona para la disciplina pero no hay mayor expresión ni aprenden a aprender.

La diferenciación que hizo con los niños y niñas fronterizos también la realizaron algunos niños, quizá esta es la mayor razón por la cual no están conformes con ser tratados en forma diferente. Los niños y niñas también variaron su trato hacia algunos niños diferentes por hablar de temas como rock, noviazgo, etc. No hubo reacciones para tratar estos aspectos y orientar a los niños y niñas.

En tercer grado, el profesor hizo una diferencia en el trato con niños y niñas, a quienes no puso mucha atención, aunque comentó no darse cuenta de esto y justificó que, en realidad, las niñas son muy tímidas. También se marca una diferencia con un niño y una niña cuyos padres se identifican como indígenas; estaban algo retraídos, sobre todo la niña.

El profesor no conoce cómo trabajar con niños de otras culturas, por lo que una situación lingüística la considera un problema de aprendizaje. Por lo mismo, sus esfuerzos se encaminan a que no sigan atrasados y que asimilen el español. Ignoran la riqueza cultural que supone tener algunos niños de los otros pueblos de Guatemala y por ello, el tema de multiculturalidad e interculturalidad no se aborda ni se promueve. Su idea de integración es, en realidad, de asimilación hacia la cultura dominante.

En cuarto grado, la relación entre niños y niñas es más o menos cordial, aunque por cuestiones de caracteres (algunos son más inquietos o demasiado inactivos) no todos quieren formar grupos con ellos; no hay niños con NEE ni de diferentes etnias; se da por sentado que todos son mestizos y por lo mismo, no se aborda el tema de la multiculturalidad e interculturalidad. La maestra pone

demasiada atención en los niños inquietos, por lo que otros podrían ser ignorados.

La actitud de la maestra de quinto grado privilegia el machismo, y la agresividad. La interculturalidad o multiculturalidad ni siquiera son abordados como contenidos. Los niños y niñas parecen vivir cada uno inmersos en su mundo y solo cohabitan en ese espacio; casi no se relacionan entre sí, a excepción de los grupos más problemáticos, que, desafortunadamente, se reúnen pero luego se pelean y crean tirantez en el aula.

g) ESTIMA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Una de las maneras de reconocer la valoración que los maestros le dan a su profesión, aunque pareciera superficial, fue la de observar la manera de vestirse y su expresión corporal.

En tal sentido, se notó que la maestra de primer grado no solo tiene una actitud tensa y muy apegada a lo tradicional, sino que en su forma de vestir es descuidada, como si fuera de compras al mercado o hacer deporte, con jeans, sudadero y tenis. Se nota infeliz y su expresión corporal manifiesta fastidio por lo que hace. En la reunión focal, tampoco participó mucho y se mostró nerviosa, insegura, hablando solo ante situaciones en las cuales se siente perjudicada.

La maestra de segundo grado, en cambio, trabajan valores como el orden y la disciplina a los cuales les da un gran valor, coincidiendo con su comentario «antes era mejor porque había más disciplina y valores». La presentación y la manera de trabajar evidenciaron que valora su persona. También se notó el cuidado que pone en el salón. Tiene una buena relación con los demás maestros; es la persona que mejor se lleva con todos, le consultan y respetan. Cuando llegan personas ajenas, la saludan cordialmente. Cuando no está la directora, ella orienta y atiende a las personas.

Se evidencia que el profesor valora su persona y su trabajo, cuida su espacio laboral y su presentación personal. Tiene buen ascendiente sobre el cuerpo docente. Tanto él como la maestra de segundo grado manifiestan liderazgo.

La maestra de tercer grado es muy ordenada y disciplinada, valores que ha transmitido al estudiantado. Ella llega muy puntual, por lo que inician la limpieza antes e inicia las clases con puntualidad. Valora su ambiente laboral, lo cual evidencia en su discurso, en el salón pues mantiene un clima organizacional muy ordenado y limpio; en su persona, se nota respeto y una actitud positiva. Se lleva mejor con quienes comparten algunas actitudes como limpieza, puntualidad, disciplina. Su relación con la directora es muy buena; incluso la ha propuesto como su sustituta al jubilarse.

Por la forma en que viste (con jeans y playera) así como por el salón de clases (el único realmente sucio y descuidado), no parece que la maestra de quinto grado valore su profesión. Siempre llega impuntual y tampoco les exige a los que llegan más tarde que ella. La manera en que se comporta con el estudiantado y los contenidos tan poco interesantes que maneja, hacen que la mayoría dormite o moleste, esperando como ella, que pase el tiempo y puedan retirarse pronto a sus casas.

La maestra de sexto grado también es puntual, disciplinada y organizada lo que se nota en su vestimenta y trato así como en su salón de clases.

Por ello, muchos se sienten afectados por las críticas hacia su formación y capacidad para lograr los cambios en el salón. Extrañan también las épocas en que los padres los respetaban y respaldaban, sin criticarlos ni amenazarlos con medidas de sanción hasta por cualquier mínima llamada de atención a sus hijos.

—M1: *«Antes de señalar a un maestro, hay que conocer su realidad».*

—M6: «*Queremos que nos ayuden no que critiquen lo que hacemos*».

—M4: «*[...] El maestro ya no vale nada, uno se mata con los alumnos pero los papás ya ni ven eso*».

Muchas de las actitudes y los valores que el profesorado de la escuela manifestó tienen relación con sus creencias. El profesorado sigue realizando prácticas que, según ellos, les han funcionado durante mucho tiempo, incluso cuando la directora les ha llamado la atención porque descuidan algunos aspectos en la formación.

3.1.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

a) CONDICIONES FÍSICAS APROPIADAS

La escuela José Miguel Vasconcelos es una escuela relativamente privilegiada, pues está enclavada en una zona relativamente tranquila. Las instalaciones se encuentran en buen estado y como se pudo observar en la mayoría de aulas, están en buenas condiciones, limpias, iluminadas, con todos los vidrios en las ventanas, suficientes escritorios y otros muebles.

En primer grado, la maestra no tiene escritorio porque lo dejó en el aula que está asignada a la departamental y no lo puede retirar hasta que le autoricen; hay una minilibrería, pero no la usan los niños; no utiliza los libros enviados por el ministerio para el aprendizaje de la lectura y justifica que no saben leer (decodificar). En cambio, sí utiliza el libro *Victoria y Activamente (Santillana)*.

En tercer grado, el profesor, con la ayuda de los padres, colocó cortinas para proteger del sol. El único problema con este salón es el ruido a veces ensordecedor de las bocinas. La escuela se encuentra muy cerca de una

intersección y seguramente por su ubicación en el segundo nivel se oye más el estruendo.

En quinto grado, el salón se ve pequeño porque hay chicos muy grandes, con sobreedad; aunque el salón está iluminado, las paredes sin pintar y manchadas con rayones de lápiz producen una sensación de suciedad y abandono. No hay basureros visibles. La minibiblioteca está desordenada al igual que un mueble para materiales y unas cajas donde se guardan algunas cosas; en general, el ambiente es de desorden y suciedad, lo cual contrasta fuertemente con el resto de la escuela.

En los otros salones hay buena organización, limpieza, orden y quizá por la ubicación, no tienen problemas con ruidos o la luz del sol.

La escuela cuenta con un patio amplio y canchas de basquetbol que, durante los recreos, los niños mayores utilizan para jugar fútbol. Existen algunas instalaciones para biblioteca, enfermería, área de juego y sala de música. Sin embargo, la departamental Oriente las tiene ocupadas y por lo mismo, no pueden entrar a ellas. La sala de música no se utiliza ya que no tienen maestro para enseñar a tocar la marimba.

b) EQUIDAD

Como ya se ha indicado anteriormente, el profesorado de la escuela Vasconcelos ha asimilado a los niños de diferentes etnias y, aunque se aceptan niños con necesidades educativas especiales o con sobreedad, en general son percibidos como problemas por los docentes. Aunque no fue evidente que existiera discriminación directa hacia los niños y niñas de parte de los otros compañeros, tampoco se observó que realicen actividades que fortalezcan la inclusión y el respeto a las diferencias.

—D1: *«Esta escuela siempre ha sido incluyente... jamás escuché que los niños se burlaran, no era ni siquiera necesario que nosotros como maestros les hiciéramos conciencia...»*

Por otro lado, muchos de los niños y niñas que han sido catalogados como *fronterizos* por los maestros expresan su desasosiego y manifiestan que desean ser tratados como los demás, algo que los mismos docentes confirman.

—M1: *« [...] y entonces ellos preguntan: ‘seño, pero por qué yo no hago tal cosa’, ‘ya la vas a hacer mi amor’. No puede uno llevarlos a un mismo nivel sino que la mentalidad de los niños es diferente [...] »*

Con los niños con necesidades educativas especiales tampoco es mejor la actitud de los docentes. Aunque en el trato los niños y niñas no hagan mayor diferenciación, algunos se preguntan por qué son así y no hay eco de parte de las maestras. Por ejemplo, una de las personas que más se queja de la situación es la maestra de primer grado, quien llegó al colmo de darle el mismo número de planas que a los demás.

—D1: *«Me llamó la mamá de la niña (con NEE) pidiéndome ayuda porque la seño le dejó dieciséis planas ¡imagínese!, ¡tantas planas!, ¡y a una niña así! Ni siquiera para los otros niños está bien tanta plana... ».*

Tampoco ha sido evidente el respeto a las etnias. Según se observó en tercer grado, un niño mam ha sido catalogado como con problemas de aprendizaje porque no sabe hablar bien el español. El maestro lo presentó como un logro de su parte porque a finales del año, ya estaba leyendo y hablando mejor que al principio, *a pesar que le cuesta todavía*. Efectivamente, cuando el niño leyó algo en español, mostraba las dificultades propias de quien está aprendiendo una lengua distinta a la suya.

A decir verdad, los maestros no han sido formados para ser inclusivos y tampoco reciben mayor orientación del Mineduc, sobre cómo trabajar estos casos especiales, dado que la escuela no cuenta con una psicóloga y está

catalogada como monolingüe, por lo que ni siquiera se sienten obligados a desarrollar la subárea de Comunicación y Lenguaje L2 (otro idioma nacional) o la L3 (idioma extranjero).

—D1: « [...] en marzo llegaron de la departamental preguntando cuántos niños con adecuaciones tenían y quedaron de llegar a dar capacitación y a llenar un formulario que debe llenarse pero nunca llegaron de nuevo...»

M2: « [...] está bien que el ministerio los incluya pero siempre que les haga ver que hay instituciones que pueden darles mejores oportunidades, porque si no, no vamos a hacer nada».

c) RELEVANCIA

Tal como se observó en los salones, la mayoría de los conocimientos se refieren a cuestiones simples, sin mayor complejidad o interés para el estudiantado. Los niños y niñas cuentan con teléfonos celulares, saben manejar una cámara o computadora pero la mayoría de los maestros se mantiene al margen y no abordan ninguno de los temas que podrían ser de interés para niños, incluso tan pequeños como los de primer grado, tales como la sexualidad, el noviazgo, las películas, etc.

Por ejemplo, al hablar con niños de primero y segundo, algunos comentaban que tienen novia, se besan y los más atrevidos, que se acuestan en la misma cama. Al comentarlo con las maestras estas manifestaron extrañeza e ignoraron la observación. No se volvió a tocar el tema.

Tampoco contextualizan ni se interesan por lo que les afecta a los niños. Pese a que conocen la realidad de algunos, como los niños que viajan desde la zona dieciocho solo para evitar el clima de violencia que se vive en sus comunidades, esta información más parece chisme que algo para manejarse en las aulas y que impliquen un aprendizaje.

Como se observó, en grados como primero o quinto, el estudiantado, exageradamente, recibe una media hora de aprendizaje real.

d) PERTINENCIA

En la escuela José Miguel Vasconcelos, los escenarios donde se desarrolla la vida de los niños y niñas es muy heterogéneo. No viven cerca de la escuela pero, en general, son niños cuyos padres buscan un establecimiento en un ambiente más tranquilo que el de su contexto. Así, se convierte en un lugar propicio para desarrollar aprendizajes en torno a la convivencia, la tolerancia y otros valores.

—M2: «En algunos casos sabemos que los niños fallan por un montón de circunstancias del ambiente... ».

Si bien la pertinencia hace referencia a la flexibilidad en la educación, en la escuela se maneja esta como la permisividad en el horario de entrada o salida. Por lo demás, los aprendizajes que desarrollan son los mismos que han venido desarrollando a lo largo de su carrera como docentes, así, se siguen viendo maquetas, carteles, semáforos, relojes, frijoles en frascos, etc.

e) EFICACIA

Los conocimientos que se manejan en la escuela Vasconcelos están referidos a contenidos. Por ejemplo, en primer grado se trabaja todavía el libro Victoria, el cual es salvadoreño y se trabaja de acuerdo a los estándares de ese país. Así, por mucho que se trate de un país cercano, no puede existir congruencia con las necesidades e intereses de los niños y niñas.

Al platicar con los niños, muchos comentan que en su casa trabajan en la computadora y que buscan en Internet. Además, debido a que la mayoría de sus padres y madres trabajan todo el día, pasan mucho tiempo frente al televisor.

Comentan que no les gustan las caricatuas, a excepción de las japonesas y prefieren las películas de acción y suspenso; entre sus canales favoritos están el Discovery Kids y el National Geographic.

Nuevamente, la formación que reciben no cumple con eficacia para acercarse a sus intereses y necesidades; sin contar que tampoco se orientan a las necesidades que tiene nuestro país y mucho menos a las que tendrá en unos cuantos años, cuando estos niños sean adultos.

a) EFICIENCIA

La escuela Vasconcelos ocupa un área bastante grande y cuenta con salones amplios. Su población estudiantil es relativamente pequeña; la maestra de primer grado se queja porque tiene unos 27-28 estudiantes, en los demás grados no pasan de 20 estudiantes. La directora expone que en otros lugares se encuentran con salones atiborrados y en peores condiciones, por lo que ella misma desestima las quejas de dicha maestra.

Con un salón en dichas condiciones se esperaría que los niños y niñas logran un aprendizaje de calidad y fueran atendidos de mejor manera, de acuerdo a sus individualidades. Esto significaría cumplir los objetivos de aprendizaje-enseñanza, al menor costo.

Desafortunadamente, hay muchos niños que son prácticamente ignorados y que, por no ser los mejores o los más inquietos, pasan desapercibidos en el salón. Aunque el número reducido, la manera en que se trabaja en la mayoría de salones no propicia que sean atendidos de igual manera o de forma efectiva.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La relación de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, con relación a las variables del presente estudio son las siguientes:

4.1. ACTITUDES, VALORES Y CREENCIAS HACIA EL CNB

De acuerdo a lo que plantea la teoría revisada, una actitud implica una disposición de ánimo que se manifiesta de algún modo. En toda actitud puede existir un componente cognoscitivo relacionado con las opiniones y creencias, un componente afectivo relacionado con lo afectivo y emocional o un componente conductual manifiesto en las conductas hacia un objeto, persona, etc. y, en muchos casos, una actitud puede manifestar más de uno de esos componentes.

En las ciencias sociales existe un amplio acuerdo que las creencias determinan las actitudes de las personas, pues estas afectan las emociones y las conductas de las personas por lo que dichas creencias constituyen no solo un asentimiento y conformidad con algo sino una verdad que cada individuo posee respecto a sí mismo y a los demás. Una creencia, pues, representa y justifica la manera en que el individuo se responde y responde a la sociedad en la que se inserta, se convierte en juicio de verdad con lo cual se mide y mide al mundo. Estos juicios de verdad, así, se transforman en juicios de valor, concediendo una importancia única a aquello que se considera verdadero y sobre lo cual se estructura el tinglado vital y social de los individuos.

Se hizo evidente, a partir del estudio de la literatura al alcance, que las actitudes se manifiestan en conductas y aún en discursos, pero que estas

tienen, tras de sí un soporte basado en las creencias y valores de las personas. Por tal razón, en la presente investigación se observaron las conductas y el discurso insertos en la actividad diaria de los docentes de la escuela José Miguel Vasconcelos, así como en una actividad focal con ellos, al finalizar la etapa de observación.

Por lo menos en el discurso, en la actualidad los docentes muestran una actitud de aceptación hacia el Curriculum Nacional Base; no lo rechazan y lo consideran un requisito más que deben cumplir. Por lo mismo, están anuentes a realizar sus planificaciones anuales. Hay varias razones que los inducen: la percepción de que así cumplen con lo que las autoridades ministeriales esperan de ellos, la facilidad de *no pensar* para planificar pues se limitan a copiar, la idea de que al planificar de esa manera garantiza lograr las competencias en los estudiantes.

—D1: *«Todos los maestros están anuentes a trabajar con el CNB no estamos negativos al cambio [...]» «Cada maestro se las ingenió cómo poder hacer el formato, con la poca idea tomando como base el CNB, luego se han puesto de acuerdo para tomar el mismo formato...»*

—M2: *«A mí me gusta la actual por competencias. Sí se entiende que cubre todas las competencias, sabe uno qué tiene que desarrollar, qué va a lograr uno, si lo va a lograr a mediados o al final, las competencias están claras, a mí me gusta de esa manera».*

Puede decirse que tanto en el discurso como en su rutina laboral, el tema del CNB y la planificación se han insertado en el ideario docente y tal como Reyes Rodríguez (2007) citando a Morales, et al (1999) asevera, existe un acuerdo en cuanto a que las creencias determinan las actitudes y que la evaluación de un objeto guarda relación con las creencias hacia dicho objetos, por lo cual se ha vuelto una creencia de que hacer una planificación según la estructura curricular del documento proporcionado por el Mineduc equivale trabajar el CNB.

Sin embargo, en algunos docentes persisten algunas dudas sobre la validez de esta idea.

—M1: *«El CNB ya lo aplicamos pero nos sentimos un poco no muy seguras».*

—M1: *«Es bien fácil tomar el CNB y copiarlo, pero interpretarlo... a cabalidad no tenemos el concepto real».*

—M3: *Tendríamos que tener bien claro las cosas. Por objetivos es una forma tradicional, que así nos graduamos, es más fácil... ..comprender, conocimientos sobre qué vamos a lograr con las competencias... es un poco difícil».* Se expresa con un movimiento de cabeza negativo.

Los maestros de la escuela Vasconcelos mostraron una metodología principalmente conductista, tradicional, la cual se basa en la idea que se puede modificar la conducta humana. Al basarse en este paradigma, se aplica una programación instruccional en la que el estudiante debe contar con instrucciones precisas para lograr aprendizajes, además de la inclusión del reforzamiento *premio-castigo*. Todas las acciones del docente apuntan a un aprendizaje mecánico, reduccionista, enfocado únicamente en el aspecto cognitivo-memorístico del estudiante, por lo cual este se deshumaniza y se *fracciona*. Las acciones dentro del aula se enfocan en la memorización –deben aceptarse como verdades absolutas las teorías científicas o disciplinares—; la pasividad –la obediencia y el silencio son considerados valiosos— (Sánchez Pérez, Ramírez Avalos, & Alviso Fragosó, 2009), (Gutiérrez Pérez, 1997); la constante ejercitación y repetición –ayudas indispensables para la memorización automática, no crítica.

El paradigma planteado en el currículo guatemalteco fortalece no solo el aprendizaje sino el sentido participativo y el ejercicio de la ciudadanía. (Ministerio de Educación, Digezur, 2012) La metodología más apropiada para este tipo de paradigma debiera partir de dos premisas:

1. Es un nuevo paradigma, opuesto radicalmente al tradicional, basado en el aprendizaje de competencias, no de conductas ni contenidos.

2. Debe propiciar los aprendizajes, la participación activa y la interrelación entre personas distintas, con distintos intereses, pero con alto sentido de pertenencia a un país y una nación plural.

A pesar de las prácticas tradicionales tan fuertemente arraigadas, los maestros de la escuela Vasconcelos no reflejan contar con fundamentos teóricos para respaldar sus acciones. Al contrario, parecen motivados a realizarlas como parte de una práctica arraigada, entre otras cosas, porque dentro del paradigma tradicional no se ven requeridos a conectarla con aprendizajes de calidad y no requiere mayores esfuerzos cognitivos. Cuando se les preguntó sobre la metodología utilizada en clase, se creó un ambiente incómodo, de tensión y nerviosismo. La directora fue la única que respondió:

—D1: *«se llamaba ‘a puro huevo’ (todos ríen); la investigadora preguntó – ¿cuál es esa? – ‘aprenden o aprenden’ —refiriéndose al método usado en la escuela donde empezó a trabajar como maestra.*

Ninguno comentó algo más y aunque rieron los comentarios de la directora, tampoco agregaron o disintieron; su lenguaje corporal claramente evidenció que no tienen mayor idea al respecto.

En las aulas no existen rincones de aprendizaje, ambiente letrado, manejo adecuado del horario, entre otros. Se tienen algunas ideas sobre cómo apoyar una nueva manera de aprender; por lo que se dieron algunos cambios mínimos, motivados quizá por la presencia de la investigadora. Entre todo, resulta rescatable la creencia de que no se puede trabajar el CNB con una metodología tradicional.

Algunos trataron de explorar conocimientos previos, usaron materiales concretos para motivar el aprendizaje y algunos juegos. Según Achaerandio Suazo (2010) el constructivismo y el cognoscitivismo coinciden en establecer la importancia de los conocimientos ya anclados en la estructura cognitiva del

aprendiente para lograr aprendizajes. El estudiante se percibe como aportante y capaz de construir sus aprendizajes cuando estos le resultan significativos.

En la escuela, estos cambios introducidos no son una práctica manejada con propiedad. Por ejemplo, en cuarto grado, durante la media hora de lectura (Programa *Leamos juntos*) se incorporaron las estrategias para la lectura comprensiva, aunque no se dio tiempo suficiente para la reflexión, las preguntas motivaron solo la comprensión literal y las actividades de poslectura no favorecieron una estrategia concreta. Cabe mencionar que solo en este salón se cumplió el horario establecido para el programa. En segundo y tercero se constató con los niños y niñas que sí han leído los libros entregados por el Mineduc, aunque al momento del estudio ya no. En primero y quinto grados no habían leído.

En tercer grado se encontró un proceso más consistente pues las preguntas orientaron la reflexión y el análisis; los errores se utilizaron para provocar análisis y la corrección autónoma. Se indicó a la investigadora que se trata de una práctica surgida a partir de la propia necesidad detectada en estudios universitarios, más que por un conocimiento metodológico y didáctico adquirido en el magisterio. Así, su práctica se acerca más al cognoscitismo, pues en ella se presentaron tres mecanismos que pudieron observarse en un modelo de este tipo: asimilación, acomodación y equilibrio, centrándose en aprender a pensar en forma eficiente. Tal como lo manifiesta Sánchez Pérez (2009), se presentan algunas «características racionalistas con tendencias hacia el constructivismo».

En primer grado, la maestra mantiene prácticas como separar a los niños según resultados, repetir, dictar y regañar, a veces en forma grosera, llegando a dejar 16 planas diarias, incluso a una niña con necesidades educativas especiales, tal como confirmó la directora. En ella, más que en otros, el reforzamiento y el premio-castigo propios del conductismo resultó palpable.

Los otros docentes de la escuela, si bien expresaron su anuencia en aplicar el CNB y de introducir pequeños cambios en su práctica, en general hacen énfasis en lo memorístico, la realización de carteles, maquetas, figuras en relieve como semáforos y mantienen en su discurso palabras como *deberes, trabajos, revisar, el poco apoyo de los padres en revisar tareas, etc.*

—M2: Interrumpe a M5, *«la competencia como le digo yo, uno sí las va a lograr pero le cuesta mucho a uno porque hay muchos problemas en el aula, los padres no apoyan, uno sabe que algunos papás ni siquiera miran los deberes, algunos no los pueden ayudar...la mayoría pensamos qué está pasando que los padres no están preocupándose porque los hijos lleven los trabajos, verdad, ¡revisar! Por lo menos, son muy irresponsables...»* La directora hace un gesto de molestia y mira hacia abajo.

—M6: *«... tengo niños que van atrasados, el problema que los papás no colaboran, no los ayudan con las tareas pero sí han trabajado pero lentamente...»*

Las tareas para realizar en casa son una práctica continuada, por un lado y, por otro, los padres y madres de familia no son considerados como agentes activos en el aprendizaje de sus hijos; su rol se limita a revisar cuestiones que a veces escapan a su propio entendimiento y por ello, se mantiene un divorcio entre escuela y hogar. El discurso positivo hacia los cambios metodológicos se contradice con las creencias y costumbres tradicionales que aún perviven.

No se ha comprendido que la educación y la formación de competencias no pueden limitarse a la memorización y ejercitación de algunos enunciados disciplinares; en tanto que el paradigma del CNB se fundamenta no solo en el aprendizaje disciplinar, el cual no desdeña, sino también en la comunidad educativa. Así, las relaciones entre profesorado, estudiantado, padres de familia y autoridades, se convierten en una necesidad.

Las relaciones interpersonales observadas en la escuela Vasconcelos no representan, obviamente, a todo el sistema educativo, sobre todo por su peculiaridad. Entre profesorado y estudiantado se mantiene una especie de código secreto, por medio del cual todos manejan una fría y distante cortesía. La mayoría de maestros no interactúa mucho entre sí, salvo algunos que llegan temprano o por comisiones; los demás permanecen dentro de sus salones a la hora del recreo, ajenos al resto de personas. Tanto en la entrada como en la salida o en el recreo, los niños y niñas han aprendido a cuidar de sí mismos y respetan ciertos límites, sin que se presenten problemas disciplinares. Muy pocos padres se presentan a la escuela para conversar con los maestros o para pedir información. Algunos manifestaron su extrañeza porque no hay maestros que cuiden la entrada o salida de sus niños, pero la aceptan resignados.

Sin embargo, la relación padres-docentes parece ser conflictiva y estos últimos se quejan porque no reciben apoyo, más bien ataques, por lo que se sienten indefensos y desvalorizados. Extrañan el respeto y el valor que les brindaba antes la comunidad.

—M2: *«... no hay una buena comunicación como antes, que el maestro el padre lo miraba con respeto y ahora el maestro ya no puede opinar, porque rápido le dicen que se van a quejar al ministerio...»*

—M4: *«Todo lo quieren ya, ya el maestro no tiene validez, todo es queja ante el ministerio y ni siquiera lo ayudan a uno... ».*

Sus respuestas y actitudes denotan algunas creencias: a) valoran su papel tradicional, cuando se limitaban a entregar notas a los padres, quienes las recibían con total respeto y aceptación; b) subyace el paradigma tradicional enfocado en tareas constantes e individuales, por lo que resulta vital el apoyo incondicional de los padres para *remachar*. Estas consideraciones no pueden pasar desapercibidas ya que, como advierte Boeri (2004-2005) «cuando alguien cree que x es p , en verdad cree que x es p »; y Nespor, confirma la inflexibilidad

de las creencias frente al conocimiento y por lo mismo, solo cambian en función de conversión o cambios de comportamiento.

La directora de la escuela considera que los padres sí apoyan cuando se les pide, pero a su juicio, el profesorado espera demasiado de ellos, al pedir que expliquen y vigilen las tareas, sabiendo que la mayoría de padres trabaja desde muy temprano. Según ella, debieran involucrarlos con otro tipo de actividades, pero tampoco sabe cómo orientar. Cataloga el trabajo como bueno o malo según se asemeje con sus propias prácticas como docente. Sin embargo, se percata de que algunas maestras no se desempeñan bien ni logran buenos resultados aún dentro de parámetros propios de una estructura tradicional, pero no cuenta con la formación, el carácter o el apoyo para tomar medidas correctivas. Su desconocimiento del CNB la hace sentirse atada y en desventaja.

—D1: « Sí estamos abiertos al cambio, queremos conocerlo y sabemos que si estamos en el sistema tenemos que hacerlo porque no nos están preguntando si queremos hacerlo, debemos hacerlo... que nos digan cómo utilizarlo y no solo citen a los maestros sino a los supervisores y directores».

Con lo acotado se pudo comprobar el desconocimiento metodológico y disciplinar de la mayoría de maestros, como para introducir cambios por sí solos; a pesar de ello, reconocen algunas prácticas como propias de la aplicación del CNB (sea así o no), las cuales conocen muy someramente y posiblemente por ello, no son consistentes ni cotidianas.

En la escuela sigue la tradicional forma de organizarse en filas, aunque la práctica de trabajar en grupos parece ser usual en algunos salones; en otros, como en quinto grado, la maestra le concede algún valor con relación al CNB; por ello los organizó así, pero no lo acostumbra y se hizo evidente su desconocimiento de la técnica y los resultados poco satisfactorios para el aprendizaje. En primer grado ni siquiera lo intentó la maestra. En los grados en

los que se acostumbra a trabajar en grupo se percibió un cambio paulatino en los roles desempeñados por los estudiantes; los niños parecen tener mayor conciencia de su derecho a la participación, tal como ellos mismos lo expresaron. Se confirmó con lo indicado por la directora:

—D1: *«... lo que saben que es mejor la participación de los niños, yo miro niños tan despiertos que los toman ellas en cuenta... sí vale la pena porque ya no es pasiva, porque ya no solo de ellas para los niños sino de los niños para el maestro...»*

Resultó significativa la importancia dada al trabajo en grupo, el cual asocian con la metodología para aplicar el CNB; además parece ser de su agrado. Seguramente ha permeado la creencia de que este tipo de organización responde plenamente al trabajo por competencias.

Otro cambio importante en el discurso es el referido a la evaluación. Según el CNB y las nuevas teorías pedagógicas, esta es un proceso y su carácter es eminentemente formativo, más que punitivo. Desde la concepción curricular de Tyler se trabajaba con relación a objetivos bien definidos y la evaluación siguió esos sistemas rígidos, centralizados y memorísticos, en los cuales se evaluaba a todos de igual manera, por lo que por muchas décadas en nuestro país como en muchos otros, se manejó un tipo de evaluación punitiva.

Paulatinamente ha penetrado la idea de un cambio en la evaluación, tanto en el trabajo en las aulas como en los comentarios. La tranquilidad y confianza del estudiantado va transformándose en un valor. El cambio más evidente está cargado de un fuerte condicionamiento afectivo.

—M3: *Se ha mejorado en oportunidad para el alumno porque se va evaluando lo que realmente sabe y trabaja dentro del aula... podemos evaluar las habilidades, aprendizajes, con respecto al trabajo que se hace en la clase con laboratorios, hojas de trabajo, en grupos, individuales, participativos...»*

—M4: « [...] Trato la manera de hacer grupos porque se ayudan entre ellos, así logran aprender mejor y exámenes cortos de 5-10 puntos, no decirles que son exámenes».

—M2: «Ese cambio de ya no hacer exámenes en unos bimestres nos ha funcionado que los niños ya no se pongan tan nerviosos [...]»

Para erradicar el sentimiento negativo y de frustración asociado con los exámenes, cada quien actúa de acuerdo a su propia formación y creencias, a veces de una manera tan simple como evitar la palabra *examen* cual si solo ella encerrara una especie de maleficio al que debe alejarse; en otros casos haciendo actividades grupales o evaluaciones constantes. Esta práctica se asocia con la idea que en la actualidad los estudiantes tienen mayores oportunidades de *ganar*.

—M1: «Yo por ejemplo, se da cuenta uno de la participación de los niños... el viernes hago una evaluación con ejercicios para ver si captaron lo de la semana... no es necesario atormentar al alumno con los exámenes, ahorita el alumno tiene más posibilidades que antes».

En las aulas, el profesorado hace más preguntas para determinar si los estudiantes comprenden o para corregirlos, obviamente de acuerdo con los propios conocimientos y creencias. En 2º y 4º grados, aunque se hacen preguntas, la corrección la realiza la maestra y es ella quien, al fin de cuentas, tiene la última palabra. En 3º grado la evaluación tiene un carácter más formativo, pues se facilita a los niños el análisis hasta notar en qué fallan y cómo resolverlo. En primer grado la maestra corrige a diario pero de la manera más tradicional: revisando y haciendo repetir; además se fija en detalles mínimos como pintar o no un dibujo, colocar la fecha en un lugar específico, etc.

Por otro lado, las evaluaciones se realizan con mayor frecuencia aunque las evaluaciones e instrumentos no tienen relación con un nuevo paradigma basado en el aprendizaje, en la adquisición de competencias y por ende, una nueva metodología.

—M6: « [...] Mejor hago dictado, preguntas orales, también dejo trabajos ya sea grupal, individual, sí ha funcionado».

—M2: « [...] les decimos que vamos a hacer una hoja de trabajo, un laboratorio... en el día, unas hojas, hacerles unas preguntas del tema, la forma como ha cambiado me parece».

—M4: « [...] se les hace una evaluación, como ellos han aprendido, si se les ha quedado lo que uno les ha enseñado».

Quizá como un reflejo de la propia experiencia con relación a la evaluación, el componente afectivo fue el primero en cambiar, en tanto que no se ha reflexionado sobre lo que implica una evaluación formativa y todavía no existe el proceso cognitivo y los conocimientos para efectuar cambios realmente sustanciales en el proceso de evaluación y en su función en el aprendizaje.

De tal cuenta, no se comprende qué significa el plan de mejoramiento incluido en el reglamento de evaluación del Mineduc (Acuerdo 1171-2010), pues este no encaja dentro del ideario de un paradigma tradicional; además, no han existido capacitaciones adecuadas.

—M3: «Será ayudarle al niño a mejorar conocimientos, habilidades. No hemos tenido ninguna capacitación sobre el mejoramiento, solo sé que existe la figura dentro del sistema educativo nacional, que está en el reglamento de evaluación, solo lo escuché pero la realidad no sé qué es... es ayudarle al niño a mejorar su rendimiento». Las maestras no dijeron nada, solo se miraron entre sí.

Esto ha provocado la confusión con las adecuaciones curriculares; en la práctica se sigue una simple fórmula: idea de la evaluación sumativa + componente afectivo = instrumentos y pruebas a la medida. Así, un niño puede llegar a quinto grado sin apenas leer y escribir, tal como se observó.

—D1: «Hay documentos donde explican... aquí no han llegado... eso no quiere decir que si no aprendió en primer grado todo, el niño se va a quedar repitiendo. Lo va a evaluar sobre lo que haya aprendido, va a adecuar el currículo a la capacidad de cada uno».

—M2: «... algunos niños faltan porque trabajan o sus papás no pueden venir a dejarlos... no se va a decir salió mal, ¡salió mal! Porque no puede rendir igual. [...]»

—M3: «Incluso no hemos entendido que la adecuación curricular es para niños con NEE, porque se ha tratado como educación a veces para un niño que es un haragán, disculpe la palabra, y hay que adecuarlo y hemos enviado un informe y nos han dicho '¿qué estrategia van a hacer para adecuar al niño?', sin darnos capacitación».

La fórmula resulta peligrosa por varias razones: 1) se sienten capaces de determinar si un niño es o no *fronterizo*, tal como designa la directora a quienes considera con dificultades de aprendizaje; 2) la supervisión no emana instrucciones precisas sobre cómo evaluar e insta para que hagan *adaptaciones*; 3) se ha generalizado la creencia de que para aplicar el CNB y cumplir con los requerimientos de las autoridades ministeriales, el estudiantado «debe ganar». Así, los aprendizajes resultan secundarios. Facilitar los aprendizajes se asume como hacer fácil que un estudiante apruebe el grado.

La desinformación puede ser un factor enemigo para el Mineduc, puesto que el CNB implica un cambio de paradigma y una nueva manera de organizar los aprendizajes. ¿Qué se requiere? Por lo menos, el profesorado debe actualizarse en cuanto a las teorías metodológicas y adquirir un conocimiento disciplinario más profundo para que puedan facilitar y fortalecer la construcción de habilidades y destrezas.

¿Hasta qué punto se conoce el CNB? Por lo menos el profesorado de la escuela Vasconcelos tiene solo ideas vagas de qué es y cómo aplicarlo.

—M3: «Primero, el CNB lo desconozco en mi caso, porque desde que vine aquí no he tenido la oportunidad de tenerlo físico... no lo podemos analizar porque hay muchas competencias, estrategias que nunca se nos han explicado, yo en

realidad lo desconozco y la mayoría que estamos acá, creo que estamos igual, con un desconocimiento». Las maestras asienten con la cabeza.

—D1: *«Cuando hubo una capacitación la supervisora del sector, que en esta escuela tenía su sede, les dijo que lo leyeran y que lo que no entendieran le preguntaran. Le dijimos nosotros que no es la forma porque es un documento nuevo.*

La estrategia para implementar el CNB fue la de cascada; siendo la franja de supervisión la responsable directa de la orientación a las escuelas y, por la experiencia comentada por la directora, no resultó la más afortunada. Una vez cumplida la acción, se detuvo el proceso de implementación. Además, debido a su propio desconocimiento y la dinámica de trabajo diario, la supervisión no solo no ha orientado sino a veces crea más confusión. Si bien no es el único canal de comunicación, sí el más representativo de las autoridades ministeriales con los docentes, por lo que estos muestran una actitud negativa hacia ambos.

—M1: *«[...] cambiaron de supervisor y mandó otro formato. Esas son las cosas que no entiendo, ni ellos mismos establecen un patrón para planificar: ‘eso no está bien, eso no va allí’... Dijo que no estaba acorde al CNB y el anterior decía que sí...»*

—M1: *«Otra cosa es que el Ministerio nos exige por ejemplo, los estándares. Nos exigen que los tengamos pegados en la pared y para qué me sirve a mí, si no me dieron capacitación... el ministerio dice que el maestro es negligente, el maestro no quiere, el maestro no... ¡toda la tacha es para el maestro! Pero ellos jamás nos han dado una capacitación de los estándares ¡nunca! [...] a mí me parece tan ridículo porque como voy a tener pegada una cosa que yo no la conozco... entonces siento que hay muchas debilidades en el Ministerio.*

Tampoco consideran apropiada la orientación por una persona ajena a su labor. Los maestros de la escuela mostraron fuerte animadversión hacia la supervisión y el personal técnico del Mineduc. Tienen muy arraigada la creencia que las personas *de escritorio* no tiene experiencia docente y por lo mismo, desconocen su problemática y lo que implica, por ejemplo, trabajar con niños con necesidades educativas especiales, recibir a un gran número de visitantes, cada uno con su propio mensaje e interés, etc. Cabe mencionar la ausencia en

el discurso del nombre de las llamadas «direcciones sustantivas» del Mineduc: Digebi, DigeCADE, DigeCur. Apenas se nombró a Digemoca, pero como un ente prepotente.

—M1: « [...]... pero lo va a dar una gente que jamás ha dado clases, no conoce las situaciones que el maestro pasa en la escuela...»

—M3, refiriéndose también a la profesionalización: « [...] salimos peor porque creemos que nos quieren imponer un sistema que nadie domina ni lo conoce».

—M3, al referirse a los posibles aprendizajes que necesitan: «Otras de las situaciones son que muchas de las políticas que se utilizan son políticas de gobierno, no de Estado, cada gobierno que viene cambia lo que no le parece del anterior, vienen e implementan ellos capacitaciones esporádicas sin contenido. ¡Si nosotros tenemos deficiencias, que estamos a una cuadra del ministerio, en plena zona 10! ...»

Los maestros enfáticamente exponen que las capacitaciones no han sido consistentes, constantes ni realmente efectivas.

—M1: « Hay mucha gente en el Ministerio de Educación que jamás se han parado frente a un salón».

—M6: «Queremos que nos ayuden no que critiquen lo que hacemos».

La molestia por la crítica hacia sus conocimientos y trabajo quizá lleva a que se expresan tan agriamente del Mineduc y del poco apoyo recibido.

—M1: Golpea enfática la mesa con el dedo varias veces. « [...] Entonces, yo siento que hay muchas cosas que sí falla el Ministerio de Educación. Lo primerito que debe hacer el ministerio en octubre, ¡en octubre no esperar hasta enero!, (levanta su mano con la palma abierta hacia la investigadora), porque en noviembre y diciembre el maestro tiene que planificar para que ya en enero esté la planificación [...]»

Con sus actitudes, los maestros exteriorizaron un total desacuerdo en la manera en que fueron *capacitados*. Sus gestos fueron muy enfáticos, la mayoría cambió la postura corporal, vivamente interesados; su voz se elevó, con un ligero temblor, lo que evidenció cuánto les impacta. Se sienten agredidos y

ofendidos en su inteligencia, cuando muchos se atreven a tratarlos con superioridad, a rayarles su trabajo y solo marcar lo que está mal, pero no orientarlos.

Es factible suponer que el CNB no es entendido ni en su sentido paradigmático ni en su contenido, posiblemente porque implica conocimientos más complejos. En los comentarios, las opiniones fueron divididas y algunos se mostraron francamente irritados, como si reconocer algo así, implicara aceptar incapacidad y justificación para las críticas.

—M2: « *Fueron licenciados los que lo hicieron, pero nosotros los maestros sí entendemos, pero a mí sí me quedan dudas*». Algunos asienten tímidamente.

—D1: objeta que no se trata de modificar el documento «*ya está hecho, ya fue revisado, lo único es que nos digan cómo planificar porque aquí todos los compañeros tienen interés pero que nos digan cómo aplicar...*» Una maestra intenta hablar, al parecer discrepa pero no la deja hablar.

—M2: « *¡Eso!, que sea más entendible, más sencillo. Que yo pudiera decir con más facilidad, esto lo entendí bien; estoy segura que lo voy a dar y de acuerdo a las sugerencias que vienen allí.*»

Por lo mismo, resaltaron los comentarios sobre sus esfuerzos por mejorar su labor al buscar información, compartir ideas y agregar su creatividad y conocimientos.

—M5: «*Debe agregarse nuestras propias ideas, otros libros, yo me baso en el CNB y busco libros, trato de enriquecerlo, aprovechar los recursos que me dan porque es la única manera [...]*»

—M2: «*Uno va a hacer las del libro pero aparte va a hacer las que uno crea, que la experiencia le ha enseñado con los años que le ha funcionado, porque los grupos son diferentes, cada niños es diferente...*»

Para ello, manifiestan que buscan información en libros y en Internet para mejorar su trabajo docente, no se conforman con los textos enviados por el Mineduc y suelen consultar a sus compañeros con más experiencia.

—M5: « [...] nos apoyamos porque no tenemos una base sólida de alguien que nos haya instruido en el CNB, alguien que nos haya explicado con claridad, solamente entre nosotras nos hemos apoyado».

El profesorado de la escuela Vasconcelos manifiesta su interés en recibir capacitaciones y cursos, siempre y cuando los facilitadores estén bien informados; con más prácticas, sobre el CNB y la planificación para aclarar dudas; deben ser apropiadas a su realidad, constantes y a tiempo.

—M1: « [...] la práctica hace al maestro... no que aquí está el folleto y nada más lean».

—D1: «En primer lugar cómo aplicar el CNB y luego cómo llevarlo a la planificación».

—D1: «Las capacitaciones son importantes pero que tuvieran secuencia y que no se realizaran en los 180 días de clases... una parte de octubre o 15 días de enero... todo es aislado... que el maestro reciba la capacitación de la persona que sí sabe... pero que se mande al personal completo, no en los 180 días...»

El profesorado considera bueno recibir capacitaciones pero más breves y significativas, con un mejor trato y orientación, sobre todo en áreas que se les dificultan. Tampoco se sienten cómodos con la exigencia de trabajar el CNB cuando la mayoría de ellos no tiene el documento en físico.

—M2: «No solo capacitaciones, tal vez un diplomado, pero no tan largo, no solo de un mes o dos meses... un diplomado como habían dicho ellos...»

M1: «Yo creo que un curso, pero que las personas que lo den sean más sencillas, me entiende, porque han venido gente a supervisar y nos viene a observar en las aulas y han cometido el abuso hasta de rayarnos nuestros planes y yo siento que la prepotencia [...]»

—M2: «... que hubiera maestros especializados de matemática...»

—M2: «Yo sí pienso que es una gran limitación que el maestro no tenga sus materiales, que el maestro no tenga su CNB aparte [...] yo sí tuve problemas este año con la planificación; tuve que andar consiguiendo por allí, me lo prestaban, viejito, lo sacaban, me lo devolvían, no me gustó esa limitación que hay».

—M3: «Está dentro del portal pero eso implica un gasto».

—M2: «Ah... eso son un montón de hojas...»

Aquellos que no comentaron nada negativo al respecto, en otro orden de preguntas expresaron su interés por descubrir soluciones y ser creativos con lo que tienen a mano.

La directora insiste en solicitar apoyo y capacitación también para ella y el supervisor, aduciendo que no pueden orientar y afrontar los cambios pues, formados de manera tradicional, el CNB les resulta complejo.

--D1: «...porque nosotros revisamos la planificación de nuestros compañeros y si no lo conocemos, pues nada más que ponerles recibido porque no podemos decirles si está bien o mal porque no lo conocemos».

Por otro lado, se pudo observar que el profesorado constantemente es *bombardeado* con información y estrategias de programas educativos de algunas fundaciones y organizaciones, por lo que hayan muy complicado compaginar una y otra información para organizar su trabajo. La maestra de 4^o grado comentó que utiliza la metodología de lectura aprendida en una capacitación de la universidad Francisco Marroquín, pero duda si es apropiada para trabajar el CNB. También reciben apoyo del programa *Aprender y crecer* de Pricemart, quienes les exigen una planificación según su propia visión, la cual realizan porque implica apoyo con recursos y formación durante todo el año. Esto ocasiona malestar en el profesorado porque implica trabajar un poco más.

No hay evidencias de si existe la intención ministerial de alinear dichos programas con el currículo. Según la directora, los personeros del programa

Aprender y crecer infructuosamente han tratado de acercarse a las autoridades ministeriales.

Después de analizar las conductas individuales, colectivas y el discurso, se puede resumir que se evidencia lo siguiente:

▪ **ACTITUDES:**

- Tienen una actitud positiva hacia el CNB y aceptan que se debe trabajar.
- Les parece muy bueno planificar *según el CNB*, porque en el documento ya aparece todo lo que debe llevar la planificación.
- Les parece muy bien recibir capacitaciones, pero estas deben realizarse al final o antes de iniciar el ciclo lectivo. Además, deben ser prácticas y realizadas por gente conocedora, con experiencia en el campo docente.
- Ven positivo que la evaluación ya no sea pensada en función de castigar o atormentar al estudiante.
- Tienen una idea positiva del CNB, al cual asocian con metodología activa y participación grupal.
- Su actitud es negativa hacia la supervisión y la manera en que el Mineduc lleva a cabo las capacitaciones, porque constantemente cambian y además les exigen sin formarlos ni brindarles materiales en forma adecuada.
- No les gusta la entrega de documentos en forma digital porque implica conocimientos en computación o desembolso en la impresión.
- Ven con malos ojos que los padres no los respeten ni los apoyen en la revisión de tareas como se hacía en épocas anteriores.

▪ **CREENCIAS**

- Tienen la certeza que, al planificar *según el CNB*, están cumpliendo con su aplicación.

- Están convencidos que las prácticas tradicionales no son tan malas porque algunos de sus estudiantes han logrado salir adelante e ingresar a establecimientos de prestigio.
 - Sin embargo, también tienen la convicción que para trabajar el CNB deben hacerlo con una metodología activa, con técnicas como la exploración de conocimientos previos y la organización grupal del estudiantado.
 - Están persuadidos que quienes los han capacitado son personas sin mucho conocimiento ni experiencia en el aula, por lo que desestiman lo que puede ofrecerles.
 - Creen que el Mineduc los está obligando a que el estudiantado gane, de una manera u otra, por lo que hacen adecuaciones curriculares.
 - Opinan que las adecuaciones curriculares se realizan con todo el estudiantado que lo necesita para así ganar el grado. Estas las conciben como evaluar en forma más sencilla y de menor nivel de exigencia a quienes les cuesta.
 - Se consideran con la experticia para reconocer a niños y niñas *fronterizos* y determinar cómo proceder con ellos.
 - Suponen que deben evitar la tensión y preservar la confianza del estudiantado con relación a las evaluaciones; para ello evitar la palabra examen y acostumar al estudiantado a realizar pruebas cortas con cierta periodicidad.
 - Creen que todo era mejor cuando no debían cuidarse de las amenazas de los padres de familia y recibían agradecimiento y mejores tratos.
 - A algunos les parece que los cambios son muy radicales y les tienen miedo.
- **VALORES**
- Algunos valoran su propia experiencia, su profesión y su persona, pero no es algo generalizado.

- Juzgan muy importante que el estudiantado adquiriera un ambiente tranquilizador cuando se evalúa y que ya no se genere miedo.
- Le brindan mucho mérito al hecho de que algunos de sus estudiantes puedan ingresar a establecimientos como el CUM y el Intecap.

4.2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La calidad educativa, tal como es concebida en el diseño de la Reforma Educativa, se conceptualiza como el logro de cobertura con calidad, para lo cual se planteó la renovación del sistema nacional educativo, la asignación de recursos de calidad, el fortalecimiento de la investigación educativa y la implementación de sistemas de indicadores de calidad. Por otro lado, la oficina de Orealc/Unesco determina que existen cinco dimensiones para hablar de calidad educativa: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Para que estas dimensiones se den en una escuela son varios factores los que inciden, pues todos contribuyen en mayor o menor medida para que se logren la calidad en la educación. Uno de los elementos de la renovación en el sistema educativo lo constituye el CNB, con el cual se persigue no solo el fortalecimiento del aprendizaje sino el sentido participativo y el ejercicio de la ciudadanía.

Esto no puede lograrse desde una visión únicamente disciplinar. Implica que la comunidad educativa interactúe y ejemplifique para formar al estudiantado. Las interacciones entre todos se vuelven trascendentes; no se pueden manejar como contenidos o temáticas. Su mayor impacto deviene no tanto de lo que se dice sino de lo que se vive.

¿Qué valoración se da a la equidad? Según Mokate (1999) la equidad se fundamenta en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos y

justicia. Asimismo, este autor considera importante diferenciar que si bien, la equidad implica igualdad, no son sinónimos.

Para Valdés et al (2008) la equidad incluye tanto el principio de igualdad como el de diferenciación para cerciorarse que todas las personas puedan alcanzar aprendizajes en condiciones de igualdad pero no igual; es decir, que se le ofrezcan los recursos y ayudas para que según sus capacidades alcance los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, debe tenerse cuidado en suponer que la solución salomónica por la que opta el profesorado de la escuela Vasconcelos con relación a las adecuaciones curriculares, responda a un principio de equidad, pues esta crea un sentimiento de incapacidad en los niños y niñas afectados, quienes se sienten menospreciados y disminuidos. Sánchez Santamaría (2011) hace ver que en los sistemas fundamentados en la equidad se busca la calidad de la educación para todos los sectores, atendiendo especialmente a los más vulnerables. Las maestras, en cambio, han recibido las quejas pero la creencia de hacer lo correcto es más fuerte. Subyace la consideración de que se trata de niños poco aplicados o sin capacidad de aprender.

—M1: *«Por ejemplo, el aprendizaje de los alumnos no es parejo, entonces por ejemplo, a mí este año me tocó hacer adecuaciones curriculares con algunos niños... No puede uno llevarlos a un mismo nivel sino que la mentalidad de los niños es diferente [...]»*

—M2: *«Usted sabe que los niños van a aprender y otros que se van a quedar atrás porque no tienen el mismo nivel de capacidad [...] tienen un retraso muy profundo, uno no logra conocer esas cosas. A simple vista yo tengo un niño que sí le cuesta, Aarón, yo sé que le cuesta pero muchas veces él no tiene voluntad y no ha tenido mucha disciplina para hacer las cosas que uno quiere, que lo haga de acuerdo al nivel que va, porque él puede ir en quinto pero le vamos a enseñar solo lo que él puede captar, lo que él logra hacer, porque no puede ir al mismo nivel».*

Por otro lado, el ambiente creado en las aulas depende exclusivamente de la personalidad e interés del profesorado. Hay algunos que logran un ambiente cordial, disciplinado y de trabajo, en el que la mayoría de niños y niñas se siente motivado y parte del grupo. Empero, no es así para todos, hay niños y niñas afectados por cuestiones afectivas y emocionales de los docentes.

Otros docentes tienen problemas para manejar la disciplina y la cordialidad, incluso para establecer límites. Los niños perciben hostilidad y estrés a través del lenguaje corporal, el tono de voz, los gestos y conductas. En primer grado, la maestra se mantiene muy apegada a su tradición laboral; continúa la práctica de separar a los niños según resultados, aunque la evaluación parece arbitraria pues aquellos a quienes tiene segregados, son niños muy inteligentes e inquietos. Constantemente los grita y a veces sin siquiera verlos los increpa para callarlos. La metodología que aplica difícilmente podría mantener quietos a un grupo de niños en edad de captar y aprender todo con viveza. Solo los más pacíficos se mantuvieron en su lugar después de cierto tiempo; ella los cataloga como aplicados.

Además, la maestra muestra una actitud de inconformidad y enojo porque debe *lidar* con una niña con necesidades educativas especiales, a la cual percibe como un problema.

—M6, se quita la mano de la cara y se bambolea para hablar, evidentemente nerviosa: *«yo tengo el caso de Ángela, la niña es especial, verdad, y con ella tengo que hacer adecuación curricular pero fíjese que ella por momentos como que se enoja porque todos los niños están trabajando diferente pero se lo he platicado con la mamá y me dice ‘seño, mire, si es posible dele parte de lo que están haciendo los niños para que ella no se sienta mal’; tengo niños que van atrasados, el problema que los papás no colaboran, no los ayudan con las tareas pero sí han trabajado pero lentamente...»*

Los demás maestros no parecen aprobar su comportamiento. La directora incluso señaló que quienes tienen problemas en su salón, en realidad tienen serios problema familiares, incluso de maltrato. Comentó que las aconseja pero no le hacen caso.

—D1: « [...] pero cuando le pregunté me dijo que la mamá solo quejándose y que ella le había dicho que la tratará igual que a los demás... ¡dieciséis planas! ¡Y allí se pasa desde las 11:00 metida entre la pila de cuadernos, calificando y poniendo más planas...! Ya le dije pero no hace caso... ella tiene problemas con el esposo, cambió por eso... no era así».

D1: «Con ella es difícil (refiriéndose a otra maestra), yo creo que tiene problemas, que ella también es fronteriza o algo así, porque ¿ya vio como tiene la nariz? Los mismos niños me han dicho que se mete el dedo tanto que por eso tiene las venitas reventadas... Y sigue ella tratando a esos patojos consintiéndolos, no me hace caso, le digo que los castigue (se refiere a estudiantes con sobreedad) cuando se portan mal, pero ella me juega la vuelta...»

Los maestros se quejan porque se les pide la inclusión pero no se les capacita para manejar adecuadamente las diferencias. En una ocasión, cuentan, vino alguien y les ofreció llegar después a brindarles información sobre cómo trabajar las adecuaciones curriculares pero no regresó. Esto explicaría en parte, el uso incorrecto y prolijo de las adecuaciones.

—M5: «Yo tuve una niña ciega, hace dos años; tuve que adaptar como pudiera porque no hay un libro que diga [...]»

Entre los niños y niñas hay una actitud de protegerlos. El profesorado considera un buen ejemplo de cómo manejan la situación en la escuela. Sin darse cuenta, confirman que vale más el ejemplo.

—M1: « [...] Los niños de nosotros tienen una gran actitud, los quieren a todos, aquí sí ayudan... yo a mis alumnos les inculco mucho que todos se apoyen».

Se hace necesaria una sensibilización y preparación adecuada, pues, dependiendo de cómo perciban los docentes la inclusión, esta será un elemento de formación integral para todo el estudiantado o una imposición que trabajen como puedan y sin que realmente cumpla con un objetivo claro.

—M2: *«Yo trabajé con niños especiales en la escuela de sordomudos, yo sabía pero aquí hay niños así... en una escuela normal se les puede incluir siempre y cuando yo maestro tenga conocimientos para tratar a esos niños... lo digo porque estuve en una escuela capacitada... ».*

A la escuela Vasconcelos también asisten varios niños indígenas, cuya lengua de uso en casa es maya. Sin embargo, la escuela se catalogó monolingüe posiblemente por el sector y no por quienes acuden a ella. Por lo mismo, se creen exentos de trabajar otro idioma nacional diferente al español, ni siquiera como L2.

—M3: *«Aquí en la escuela se da, tenemos niños, usted los vio, que son indígenas, hemos tenidos quichés, caqchiqueles... hemos tenido alguna dificultad pero se les ha incluido y han podido salir adelante. También niños con NEE, todos los años hemos tenido... ».*

Para Valdés et al (2008) al referirse a la pertinencia: «El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses [...]» En la escuela, se considera un problema de aprendizaje que dichos niños no hablen español y se les fuerza a aprenderlo sin una metodología de enseñanza de segundas lenguas y con el estigma de estar atrasados y no hablar correctamente. El Mineduc deberá revisar sus políticas de clasificación, determinar si estas concuerdan con la visión de interculturalidad manejada desde el CNB y, por otro lado, capacitar a los docentes sobre metodologías de enseñanza de segundas lenguas.

Asimismo, deberá tomarse en cuenta la diversidad y la problemática de los docentes pues el supuesto de que es un conglomerado homogéneo y amorfo constituye un error grave si se pretende lograr cambios efectivos.

M2: *«Se están saliendo un poco de la realidad que es que uno vaya mejorando, que la educación vaya teniendo cambios esenciales; incluso algunos contenidos, la forma de dar las clases...»*

M3: « [...] en el ministerio a ellos les interesan las cifras, estadísticas, no una realidad [...]»

En efecto, se pide cambios a los docentes pero ellos mismos no son receptores de un trato más humano y cordial, con atención a su diversidad y problemática; por lo mismo, el discurso no cala y ellos perviven en la estructura conocida, lo cual confluye negativamente en el estudiantado, razón de ser del sistema educativo. La maestra que provocó disgusto a los compañeros por sus opiniones, reflexionó con pertinencia.

--M2: «Entonces el CNB puede ser para todos, pero nosotros miramos situaciones de grupo, de individualidad de cada niño, entonces ahí vienen las mejoras.»

Diversos estudios revelan la importancia de las interacciones afectivas positivas para el logro de aprendizajes, así como la influencia de algunas conductas y actitudes para reforzar el sentido de autoeficacia o para generar uno de desesperanza aprendida. Con este indicador se nota con mayor claridad lo que implica trabajar o no con la visión del CNB, pues esta se fundamenta en el espíritu participativo e inclusivo.

Además, se relaciona estrechamente con el concepto de equidad y eficacia: las metas educativas deben ser alcanzadas por todos y todas y no deben reproducirse las diferencias sociales de partida, brindándose las ayudas para que todos, según sus capacidades y sin merma de sus diferencias, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje. (Valdés et al, 2008) Cuando los maestros de la escuela Vasconcelos no aplican el CNB mantienen y en realidad profundizan las brechas sociales y culturales del estudiantado; siendo la cuestión de aprendizajes la menos perjudicial.

¿Por qué razón? Las disciplinas se manifiestan en contenidos, los cuales pueden ser aprendidos a través de distintas estrategias: memoria, comprensión,

práctica, análisis, reflexión, contrastación, crítica, etc. La clave del CNB no radica, por tanto, en qué aprender, sino cómo hacerlo, por qué y para qué. Así, resulta vital que los niños aprendan a aprender, a relacionarse y trabajar participativa y activamente, ejerzan la ciudadanía, con un trato democrático y equitativo, con pertinencia cultural, étnica, social, etc.

La pertinencia se concreta en la flexibilidad tanto de horario como de currículo, en la contextualización de los aprendizajes según las necesidades y características del estudiantado. «La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen». (Valdés, y otros, 2008)

En la escuela se ha malinterpretado la flexibilidad de horario como ser permisivos en la hora de entrada y en algunos salones, de salida. Por otro lado, como se sigue trabajando contenidos, el aprendizaje no se contextualiza.

Para muchos de los estudiantes, asistir a esa escuela significa un remanso, una especie de oasis a donde escapan de su contexto violento. Las maestras comentan que muchos viajan desde la zona 18 solo para escapar del influjo de las maras; sin embargo, el tema no se aborda en el aprendizaje. La sexualidad es un tema cotidiano, incluso para los niños de primer grado. Hablan de noviazgos y manifiestan sus inquietudes: *‘¿Sabe usted señor qué es un papiloma?, ¿Verdad que se da por relaciones?’* o *‘Fulanito dice que la Menganita es su novia y ya se besaron ¡en la boca! Y dice que se acuestan juntos en la cama’*.

Que asistan a una escuela pública y algunos se cataloguen como niños de escasos recursos, no impide que la mayoría tenga celular o se mantengan muchas horas frente al televisor o la computadora. Sus gustos han variado pues ya no apetecen las caricaturas sino las películas con muñequitos animados, las de violencia y de terror. Algunos de sus canales favoritos son *Discovery Kids*,

National Geographic, History Chanel, etc. Allí reciben información actualizada y mucho más amena.

Algunas maestras, no todas, conocen algunos de estos detalles; sin embargo, no se utilizan para conectar lo que ya saben con lo nuevo por aprender; ellas no contextualizan y se pierde la oportunidad de mejores aprendizajes y de mayor interés para el estudiantado.

Según Valdéz et al (2008) para hablar de relevancia debe analizarse si las finalidades de la educación representan las aspiraciones de la sociedad, si responde y promueve aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, según las diferencias para aprender, las características y necesidades de cada uno.

La relevancia implica que los niños y niñas aprenderán a aprender, estrategias para lograr mejores resultados y aplicar lo que aprenden, cuestiones que los retan y no solo para pasar el tiempo en tanto se llega la hora de salida. Los maestros de la escuela Vasconcelos se han conformado con que algunos de sus estudiantes ganen el examen de admisión al CUM de la zona 5, o que aprendan un oficio. Ingresar a la universidad parece un logro muy a largo plazo que supera cualquier expectativa. Por lo mismo, algunos insisten en trabajar maquetas, el reloj, el semáforo a escala, etc. Por ejemplo, la maestra de primer grado insistió en trabajar el reloj por más de dos horas, a pesar que todo el grupo dio evidencias de conocerlo muy bien y, que por otro lado, cuentan con dispositivos mucho más modernos para saber la hora.

En la escuela Vasconcelos no usan mucho los libros, en parte porque están inventariados. En alguna medida sí aprovechan el constante ir y venir de personas de distintas instituciones, pero esa ayuda es más económica que conectada con el aprendizaje. Por ejemplo, llegaron jóvenes de la escuela de Odontología de la universidad Francisco Marroquín; su visita pudo aprovecharse

no solo para la revisión dental sino para motivar investigación, lecturas, resolución de problemas matemáticos, etc.

La escuela se mantiene muy limpia (aunque no se fomenta el valor de la limpieza), en general las aulas están ventiladas y son amplias, pintadas recientemente, el profesorado cuenta con materiales donados por Pricemart, entre otros. En cambio, las autoridades de la departamental tomaron como bodega las antiguas instalaciones de biblioteca y enfermería; tampoco los apoyaron para que alguna persona les brinde clases de marimba, instrumento que se llena de polvo y solo se mueve cuando en la departamental utilizan el salón para realizar talleres. Evidencia que, para muchas autoridades educativas, el aprendizaje se limita al salón de clases y le restan importancia a otros espacios como la biblioteca.

En la medida en que no se comprende la intención y función del CNB, su aplicación puede darse o no. Sin embargo, al relacionarlo con la calidad educativa, se visualiza mejor su sentido y lo que implica aplicarlo o no.

Puede notarse que el profesorado:

- Todavía no relaciona la aplicación del CNB con la calidad educativa, conformándose con un aprendizaje memorístico, enfocado en contenidos, ante estudiantes que deben ser sumisos so pena de ser reprendidos, con actividades muy tradicionales y sin ninguna conexión con el contexto ni integrando a otros miembros de la comunidad educativa.
- Aunque en la escuela hay algunos casos que pudieran reforzar la idea de la inclusión, el profesorado no sabe cómo tratarlos, por lo que en realidad se aporta muy poco al desarrollo del estudiantado.

- Algunos estudiantes logran aprendizajes pero son los menos. A pesar que tienen muchos materiales y contacto con diversas instituciones, los maestros no les están dando un uso eficiente y por lo mismo, no logran ser eficaces en el logro de aprendizajes del estudiantado, beneficiándose muy pocos.

CONCLUSIONES

Para elaborar las conclusiones de este trabajo de investigación, se decidió revisar en primer lugar los objetivos específicos para determinar si se lograron o no y si las conclusiones pueden aportar al objetivo general.

- No parece que los maestros de primaria de la Escuela José Miguel Vasconcelos relacionen la aplicación del CNB con la mejora en la calidad educativa y los aspectos que implica esta.
- Los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos manifestaron las siguientes creencias:
 - a. La efectividad de sus prácticas tradicionales en la enseñanza y evaluación.
 - b. El formato de planificación, los materiales y recursos deben ser proporcionados por el Mineduc, en forma impresa.
 - c. Los técnicos capacitadores son prepotentes, *deescritorio* y, por ello, desconocen cómo dar clases y menos, cómo orientarlos.
 - d. La planificación según el formato proporcionado por la supervisión es más sencilla porque no tienen que pensar en objetivos.
 - e. La metodología para trabajar el CNB incluye prácticas más activas o trabajo en grupo.
 - f. Las evaluaciones ya no deben ser traumáticas.
 - g. Según el Mineduc, los estudiantes ***siempre deben ganar***.
- Los maestros manifestaron actitudes de hostilidad y recelo contra el estereotipo en el que se les ha encajonado, hacia el Mineduc y la supervisión —porque los enfrentan a nuevas situaciones sin darles la preparación y las herramientas necesarias— y a la sola idea de plantearse que requieren una

mejor formación y actualización. Sin embargo, su actitud hacia las capacitaciones fue de anuencia, siempre que se tome en cuenta sus sugerencias.

- En la escuela José Miguel Vasconcelos, el diseño curricular del CNB va por un lado y la manera de trabajar en la escuela va por otro. Aunque saben que deben trabajar con base en el currículo, no tienen idea de cómo llevarlo a la práctica.

Al haber realizado el trabajo de campo y los respectivos análisis, así como las conclusiones según los objetivos que enmarcaron la presente investigación, se puede determinar, con relación al objetivo general:

- En general, los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos muestran una actitud positiva hacia el CNB, pero debido a las creencias que subyacen y al valor que le brindan a su práctica, a su persona y conocimientos, estas interfieren en la aplicación del CNB en el aula.

RECOMENDACIONES

- Los maestros de la escuela José Miguel Vasconcelos requieren formación teórica y práctico-reflexiva sobre los aspectos fundamentales que incluyen la calidad educativa: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia y cómo interrelacionarlos con la aplicación del CNB. Esta formación debe acompañarse con una actitud más respetuosa y consciente de las diferencias, habilidades y limitaciones del profesorado, para asegurarles una formación más acorde con sus propias necesidades y posibilidades.
- Los maestros requieren acompañamiento, capacitaciones, actividades de aplicación reflexiva y canales de comunicación más dinámicos con el Mineduc, sobre los aspectos técnicos y las disposiciones administrativas relacionadas con su labor.
- Para que el CNB sea una realidad en el aula deben fortalecer su conocimiento de las áreas disciplinares, a la vez que su didáctica particular, con criterios y metas factibles.
- Para establecer cualquier estrategia de entrega, capacitación o fortalecimiento de los maestros, debe tomarse en cuenta sus actitudes, creencias y valores para que no se produzcan confrontaciones inútiles. Cada una de las estrategias debiera incluir un componente que motive a la reflexión y a la sensibilización docente y técnica, en busca de consensos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTALES Y WEBGRÁFICAS

- Acevedo Romero, P., Vázquez Alonso, A., Acevedo Díaz, J. A., & Manassero, M. A. (2002). Persistencia de las actitudes y creencias CTS en la profesión docente. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, ISSN-e 1579-1513, Vol. 1, N^o. 1.
- Achaerandio Zuaso, L. (2010). *Introducción a algunos importantes temas sobre educación y aprendizaje*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Adriana. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as) [1]. (S. López de Maturana, Entrevistador)
- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación 11 Ed.* México: Pearson Educación.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Mareto, J. L. (2012, 28 (1)). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 14.
- Álvarez Aragón, V. (2004). *Ilusiones y desencantos. Situación de los docentes en Guatemala*. Guatemala: Flacso.
- Álvarez Aragón, V. (2009). *A pesar de todo optimistas. Adolescentes y la formación de maestros*. Guatemala: FLACSO.
- Álvarez, L. (2010). *evaluación del proceso de implementación y ejecución del Curriculum Nacional Base, de los niveles de Educación Preprimaria y Primaria*. Digecur, Ministerio de Educación. Guatemala: Inédito.
- Amorós, E. (2007). *Cultura organizacional: en busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Perú: Escuela de Economía USAT.
- Ávalos, B. (2008). Un sistema de formación docente continua. Elementos para construir una propuesta en Guatemala. En U. Reaula, *Formación continua de docentes, Programa Estándares e Investigación Educativa*. Guatemala: Usaid.
- Badia Martín, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del bages*. Tesis. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de l'Educació.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: PREAL, derechos concedidos por McKinsey & Company.
- Bixio, C. (2012 7a. Reimpresión). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpín, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España: Editorial Club Universitario.
- Boeri, M. D. (2004-2005). Estado de creencia y conocimiento en Platón. *Academia.edu*, 124-139.
- Bornholt, L. J. (2002). Thoughts, Feelings and Intentions to Learn: Attitudes by Beginning Teachers Towards Aboriginal Peoples. *Social Psychology of Education, Volume 5, Issue 3*, 295-309.
- Bullega, M. (s/f). *Multiculturalidad*. Obtenido de <http://marinabugella.files.wordpress.com/2006/12/multiculturalidad.pdf>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education, Volume 36 Issue II*, 105-119.
- Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, Volume 2, Number 7*.
- Castillo Martínez, A. (2007). *Actitudes del profesorado de conservatorios sobre la integración educativa: un análisis exploratorio*. Tesis. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Didáctica General y Didácticas .
- Castillo, L. A. (19 de septiembre de 2012). *Técnicas de observación y entrevista de la psicología*. Obtenido de <http://andrix1520.blogspot.com/2012/09/ii-glosario-interpretacion-es-la-accion.html>
- Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática (Tesis)*. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Castro de Bustamante, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela. *Educere, Artículos Arbitrados*, 475-482.

- Comisión paritaria de Reforma Educativa. (1998). *Diseño de Reforma Educativa 3a Impresión*. Guatemala: Imprenta Rodríguez.
- Contreras Jordán, O. R. (febrero de 2001). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada, España.
- Del Valle, M. J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -Digeduca-, Ministerio de Educación.
- Del Valle, M. J., & Castellanos, M. (2011). *Una mirada al proceso de aprendizaje significativo en el aula*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- DeShano Silva, C. (2012). *Reclutamiento de docentes: Orientaciones para el diseño de las políticas en América Latina*. Santiago, Chile: Preal.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Haydar, O. d., & Franco Mejía, F. R. (2008). *Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad (Tesis)*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Digecade, Mineduc. (2008). *Curriculum Nacional Base, Tercer grado, Nivel primario*. Guatemala: Mineduc.
- Dirección General de Currículo. (2009). *Sistematización de las visitas de verificación de la implementación del CNB en las escuelas del nivel de educación primaria*. Ministerio de Educación. Guatemala: Inédito.
- Ecured. (s/f). *Actitud*. Recuperado el 3 de junio de 2013, de <http://www.ecured.cu/index.php/Actitud>
- Estrada Roca, M. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals.

- Fernández González, A. (1999). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar, Ponencia*. Vizcaya, España: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto.
- Ferreya Díaz, A. C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario; Tesis doctoral*. Perú: PUCP.
- Ferreya Díaz, A. C. (2013). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario; Tesis doctoral*. Perú: PUCP.
- Flores Martínez, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Granada, España: Comares.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (s/f). *Currículum: Origen del término y uso*. Obtenido de <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/CURRICULUM.pdf>
- Fundación Televisa. (03 de noviembre de 2011). *Qué son los valores*. Obtenido de <http://www.fundaciontelevisa.org/valores/que-son-los-valores/>
- Gallegos Nava, R. (1999). *Educación holista, Pedagogía del amor universal*. México: Impresiones y acabados Beca.
- García Ortiz, M. (1992). *Actitud de los docentes bilingües en servicio hacia el proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna, área mam Hueheutenango (tesis)*. Guatemala: Universidad Mariano Gálvez.
- Grajeda, G. (2002 1a reimpresión). *Rompiendo el paradigma educativo*. Guatemala: sde.
- Gutiérrez Pérez, F. (1997). Una práctica de análisis. En F. Gutiérrez Pérez, D. Prieto Castillo, A. Ciriza, & E. Fernández, *Discurso pedagógico* (págs. 3-41). Guatemala: Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.
- Hass, T. (2005). *El método del estudio cualitativo de casos en la investigación y reportería de sala de redacción*. Obtenido de <http://www.google.com.gt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeonlinea.udea.edu.co%2Ffiles%2Fmoodle%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Finpopup%3Dtrue>

%26id%3D26848&ei=MuclU8SVCIrhygHasoDIDQ&usg=AFQjCNFDLjrBYFpH3jnpM7bBHO6A

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, G. (2011). Estado del arte de creencias y actitudes hacia las matemáticas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3 No. 24*.
- Instituto Filosófico Reinhard Lauth. (s/f). *El concepto de sentido como el concepto que determina la relación entre valor y realidad*. Obtenido de <http://www.reinhardlauth.net/Instituto/Filosofia/Etica/Etica/concepto.html>
- Jiménez, J. C. (23 de marzo de 2013). *El valor de los valores en las organizaciones*. Obtenido de <http://elvalordelosvalores.com/definicion-de-los-valores/>
- Khun, T. (2004 8a. Reimpresión, Traducción Agustín Contin). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Levins, Therese, Bornholt, Laurel, Lennon, & Brook. (2005). Teachers' Experience, Attitudes, Feelings and Behavioural Intentions towards Children with Special Educational Needs. *Social Psychology of Education, Volume 8, Number 3, 329-343*.
- Loza de los Santos, M. J. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial; Tesis de grado*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Marques, E. A. (2008). Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. *El profesor de español LE-L2 XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (págs. 605-617). Cáceres, España: Universidad de Extremadura.
- Marsellés Vidal, M. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias: una concepción preventiva. Tesis doctoral*. España: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia.
- Martínez Diloné, H., & González Pons, S. (s/f). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. Obtenido de http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/docente_sentido_y_perspectiva.pdf

- Martínez Miguélez, M. (2007). *El paradigma emergente, Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Editorial Trillas.
- Mata Guevara, L. (1998). *El aprendizaje, teóricos y teorías*. Venezuela: Editorial Universo.
- Matus, C. (2006). Planificar para gobernar: el método PES. (F. Huertas, Entrevistador)
- Mineduc - Usaid. (2006). *Herramientas de evaluación en el aula, 2a ed.* Guatemala: Dicade.
- Mineduc. (2010). *Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: Digecade, Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2010). *Fundamentos del currículo, el currículo organizado en competencias*. Guatemala: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2010). *Metodología de los aprendizajes*. Guatemala: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2010). *Planificación de los aprendizajes*. Guatemala: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: USAID.
- Mokate, K. (junio de 1999). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Obtenido de http://www.eclac.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover_2006_03_eficacia_eficiencia.pdf
- Morales Aldana, L. y. (2008). *Formación continua de docentes*. Guatemala: Programa Estándares e Investigación Educativa, USAID.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 11-38.
- Muñiz, M. (s/f). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Obtenido de Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

- Ortega Ruiz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Pérez Brito, D. (2010). *Enfoques del currículo*. Guatemala: Fineans, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Pérez, T. (2006). *La pertinencia de la educación, ¿pertinente con qué?* Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308333_archivo.pdf
- Preal, Flacso. (2010). *Textos para el debate educativo, Texto No. 1 Formación docente*. Guatemala: Flacso.
- Psicología Online. (s/f). *Psicología Social y de las organizaciones: las actitudes*. Recuperado el 12 de junio de 2013, de <http://www.psicologia-online.com/pir/la-teoria-de-la-accion-razonada.html>
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua*. Obtenido de <http://www.rae.es/rae.html>
- Reyes Aular, M. (2007). *Actitud del docente ante la conducta de autonomía de los niños (as) en edad preescolar. Tesis*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Reyes Rodríguez, L. (2004). *La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, Tesis*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Univeridad Pedagógica de Durango*, 66-77.
- Reynoso Jurado, N. (2008). *Actitudes docentes ante la innovacion curricular por competencias (Tesis)*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Biomédicas .
- Rivera Camino, J., Arellano Cueva, R., & Molero Ayala, V. (2000). *Conducta del consumidor, Estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: ESIC Editorial.
- Rodríguez Fernández, M. I. (2000). Génesis y evolución de actitudes ante la muerte en la infancia. *Bioética*, 113-118.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración, Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza, traducción*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Rossini, L. (05 de junio de 2004). *El rincón del vago, Paradigma. Modos de Producción del Conocimiento. Imaginario Social*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos16/paradigmas/paradigmas.shtml>

Salgueiro, A. (s/f). *Unidad 5: la planificación didáctica*. Recuperado el 5 de junio de 2013, de <http://proyectoeducativo.wikispaces.com/file/view/planificacion+didactica+COPILADO+POR+JULIA+BENITEZ.pdf>

Sánchez López, A. E. (24 de noviembre de 2011). *Definición de sentimiento, Blog de superación personal*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <http://alfonsoelpidio.com/blog/definicion-de-sentimientos/>

Sánchez Pérez, M. C., Ramírez Avalos, L. M., & Alviso Fragoso, G. (2009). *Cuadro comparativo- Paradigmas Educativos, Módulo de Psicopedagogía*. México: Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas.

Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un modelo dimensional de evaluación. *Docencia e Investigación No. 21*, 203-226.

Sandin Esteba, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.

Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Soto González, J. I. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada, Tesis de doctorado*. Granada, España: Universidad de Granada.

Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. (s.f.).

Usó Viciado, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación, Tesis doctoral*.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Chile: PREAL.

Valdés, H., Acevedo, C. G., Carrillo, S., Costilla, R., Castro, M., Ortiz, S., y otros. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Lleece, Unesco.

- Valdéz, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. En H. Valdés, C. G. Acevedo, S. Carrillo, R. Costilla, M. Castro, S. Ortiz, y otros, *Reflexiones en torno a la evaluación en la calidad educativa* (págs. 69-87). Santiago: Orealc/Unesco.
- Vildósola Tibaud, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes y la influencia de factores del aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria, Tesis doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
MAESTRÍA DE FORMACIÓN DOCENTE

LOS DOCENTES Y EL CNB
ACTITUDES, CREENCIAS Y VALORES DE LOS DOCENTES SOBRE LA
APLICACIÓN DEL CNB EN EL AULA
(Un estudio de caso)

PROPUESTA
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA APLICACIÓN DEL
CNB EN EL AULA

Lcda. Brenda Carolina Morales Morales

Carné No. 100022578

ÍNDICE

1. Introducción	128
2. Objetivos.....	129
3. Justificación	130
4. Propuesta	131

INTRODUCCIÓN

La propuesta que se expone a continuación surgió a partir del análisis de los resultados encontrados en la presente investigación y con la intención de idear posibles soluciones a la problemática encontrada alrededor de las actitudes, creencias y valores de los docentes con relación a la aplicación del *Curriculum Nacional Base* y su relación con la calidad educativa.

Se parte de la premisa que si bien los docentes son actores y gestores para aplicar o no el CNB, existen muchos factores conexos a resolver para que se sientan dispuestos y motivados totalmente. Sobre todo porque el CNB no se trata únicamente de un detalle de las áreas de aprendizaje y los contenidos que deben abordarse en la escuela, sino porque implica cambios en la manera de educar y de brindar los servicios educativos.

También es vital no perder la vista del fin último, la calidad educativa y sus dimensiones: equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

Hay un gran reto pero también unas perspectivas más esperanzadoras si se maneja con la intención del diálogo constructivo, del aporte generoso y del empeño por lograr una mejor educación para los niños y niñas guatemaltecos.

OBJETIVOS

GENERAL

Contribuir a mejorar la calidad educativa en la escuela de educación primaria, José Miguel Vasconcelos.

ESPECÍFICOS

- Fortalecer la formación de los maestros de la escuela, como actores del cambio y profesionales de la educación que pueden transformar la educación en el aula.

- Apoyar en la construcción de una comunidad de aprendizaje que genere respuestas para las problemáticas educativas que se les presentan cotidianamente.

- Crear estrategias para un mejor acompañamiento a los maestros.

- Desarrollar un modelo que pueda ser generalizado, sin descuidar la especificidad de cada contexto escolar en el que se realice.

JUSTIFICACIÓN

El *Curriculum Nacional Base –CNB–* orienta las acciones para un cambio de paradigma en la educación, no solo en el desarrollo de aprendizajes sino en la formación del ciudadano guatemalteco, por ello su aplicación coadyuva a una educación de calidad, tal como se plasmó en el diseño de la Reforma Curricular. Sin tomar en cuenta las posibles deficiencias que pudiera contener y a los cambios que luego de la experiencia de casi 10 años se tiene, todavía es un documento vigente y amerita su aplicación en las aulas de todos los centros educativos del país, públicos y privados.

Quizá una de las lecciones aprendidas durante estos diez años es que no se puede hacer una reforma educativa si no se cuenta con el personal idóneo; es decir, un magisterio fortalecido, adecuadamente formado, con recursos y materiales y con el conocimiento de qué se espera de ellos y cómo pueden llevarlo a cabo.

A través del estudio realizado se encontró que las actitudes de animadversión presentes durante la fase de implementación han ido cediendo y aunque algunas autoridades educativas todavía consideran que los docentes no quieren aplicarlo, en realidad la actitud hacia el CNB ya no es la misma. Sin embargo, todo en las aulas parece gritar la urgente necesidad de ser atendidos para formarse y lograr nuevamente la aceptación y respeto que solían tener. Están anuentes pero mantienen hostilidad: no cambiarán si no les dicen qué y por qué. Usarán el CNB, como mandato pero no lo aplicarán si no encuentran una razón y una manera.

Por ello resulta vital que todos los que conocen más o menos de cerca la realidad educativa nacional puedan proponer soluciones para la solución de la problemática y para lograr que los niños y niñas obtengan la educación que merecen, sin desmedro de su origen.

PROPUESTA

Se propone lo siguiente:

Debido a que el profesorado y la directora adolecen de una formación sólida a nivel disciplinar, necesaria para desarrollar cómodamente cada una de las áreas de formación, además que desconocen aspectos metodológicos y didácticos, debe existir un acompañamiento que permita aclarar dudas, desarrollar aprendizajes nuevos y fortalecer los que ya se tienen, partiendo precisamente de lo que ellos ya saben y de su experiencia, por lo que la capacitación y formación, más que a través de talleres o de clases descontextualizadas, tendrá que gestarse a partir de sus propias sugerencias y necesidades.

Los profesores que han demostrado mayor conocimiento y manejo de su grupo, además que han incluido alguna técnica diferente en sus clases, pueden ser asesorados para preparar clases modelo, que pueden ser grabadas para análisis y discusión con los demás. Estas clases servirían de referencia a quienes tienen más dificultad y fortalecerían a los otros, porque la revisión también les servirá para mejorar. Se debe instar para que cada profesor, cuando se sienta fortalecido, pueda también preparar una clase modelo.

Además, con aquellos maestros que presentan mayores dificultades, se puede establecer una actividad de acompañamiento tanto para fortalecer su autoestima como para apoyarlos en los cambios y en los conocimientos que deben introducir en su práctica.

Este acompañamiento, inicialmente constante y paulatinamente más espaciado, ayudará a que el profesorado planifique, organice, desarrolle, evalúe de acuerdo al CNB, siendo guiado en aquello donde realmente se les dificulte realizarlo por sí mismos.

El acompañante puede instarlos a organizar planificaciones de más largo plazo como proyectos en los que se involucre a todos los grados y que coadyuven a hacer patente la interculturalidad, la equidad, la aceptación, los hábitos de limpieza, el rechazo a la violencia, la sexualidad responsable, entre otros. En estos proyectos se puede solicitar la participación tanto de padres de familia como de las organizaciones colaboradoras, de manera que su trabajo no sea aislado sino sea coordinado por la escuela, en beneficio del estudiantado.

El involucramiento de los padres de familia es de suma importancia por lo que se requiere una sensibilización en doble vía. Por un lado, los padres de familia requieren sensibilizarse hacia el papel que juegan los docentes en la formación de sus hijos, reflexionar sobre lo incómodo de vivir amenazados y de sentirse rechazados; por otro, el profesorado requiere sensibilizarse con relación a la labor y esfuerzo que desempeñan los padres especialmente cuando no cuentan con suficientes recursos económicos y reflexionar sobre cuál puede ser el rol de los padres trabajadores en la formación de sus hijos y cómo pueden aportar con sus experiencias y conocimientos. Esto ayudaría a generar empatía entre ambos.

El involucramiento de los padres permitirá que el abordaje de los proyectos sea más sólido y no se limite al espacio del aula y la escuela.

Gracias a la capacidad de gestión de la directora, una de sus mayores habilidades, se puede buscar un apoyo para la obtención de un curso de computación para el profesorado, de manera que la utilización de tecnología no sea un motivo de angustia y de rechazo. Esta gestión también puede favorecer al estudiantado.

En el mediano plazo puede formarse una comunidad de aprendizaje en la que participe el profesorado, la directora, padres de familia y representantes estudiantiles. Una sesión de aprendizaje podría estar constituida por:

- Exploración de conocimientos previos sobre un tema en particular.
- Organización en parejas o equipos de tres o cuatro para el estudio, análisis y reflexión de un caso dentro de la metodología ABP (Aprendizaje basado en problemas). Cada equipo deberá ubicar una solución de acuerdo a su propia experiencia y conocimientos.
- Llevar a cabo un proceso de metacognición durante el desarrollo del ABP.
- Realizar una plenaria para discutir las soluciones presentadas y analizar qué, de otras propuestas, podría ser integrado, los conocimientos y experiencias con los que ya contaban y lo que les hizo falta para mejorar la propuesta.
- Cada equipo debe comprometerse con sus colegas para buscar la información y realizar una práctica que deberán compartir con los demás en la siguiente reunión.

En un inicio, cada semana hasta llegar a una vez al mes, establecer una reunión con algún experto en las disciplinas, en el trabajo por competencias, los derechos humanos, la equidad, el uso de adecuaciones curriculares, evaluación y otros temas que no han sido interiorizados por el profesorado. En esa reunión, a manera de coloquio, el profesorado puede generar preguntas y el experto encaminar a la práctica de una clase modelo o de una actividad que coadyuve a mejorar el tratamiento del tema en cuestión.

Con estos expertos y entre todos los miembros de la comunidad educativa se deberán establecer criterios sobre qué problemas del contexto abordar en la formación y de qué manera. Asimismo, criterios sobre los niveles de logro por cada indicador de las áreas contenidas en el CNB, según las capacidades del estudiantado, entendiendo estos como pequeñas metas para alcanzar el aprendizaje deseado, con la calidad requerida.

Tanto la directora como el profesorado pueden buscar más canales de comunicación con el ministerio, sin descuidar o demeritar el que ya poseen con la supervisión. Una de esas formas es a través de la página del Mineduc, pero también pueden solicitar en Atención al ciudadano, en donde pueden remitirlos a una de las direcciones sustantivas para que los informen y asesoren según el requerimiento. También pueden realizar un organizador a partir de una investigación estipulando a qué instancia recurrir en busca de una información específica.

El acompañante orientará al profesorado para desarrollar un proceso de autoevaluación de cada docente en particular y de la escuela en conjunto, con relación a las metas establecidas según el tiempo establecido para alcanzarlas. Este proceso se sistematizará para garantizar que cada vez se realice y se utilicen las medidas de mejoramiento necesarias. Este proceso, por otro lado, favorecerá la comprensión de cómo funciona la evaluación para el estudiantado y puede coadyuvar a la mejora de sus instrumentos evaluativos.

Aunque estas sugerencias coadyuvarían a una mejora en la formación del profesorado, se requiere, sobre todo, que se aplique con ellos también una metodología participativa y activa, social constructiva, respetando su individualidad, sus conocimientos y experiencia, valorando su labor y a ellos mismos. Cualquier otra postura produciría rechazo y la animadversión ya existente se acrecentaría y con ello disminuiría la posibilidad de que el profesorado se adhiera al cambio requerido.

ANEXOS

RESUMEN MONOGRÁFICO DE LA ESCUELA JOSÉ MIGUEL VASCONCELOS

La escuela José Miguel Vasconcelos data del siglo XIX, pues es una de las primeras diez escuelas que se inauguró en tiempos de Justo Rufino Barrios, en 1880. En esa época fue nombrada *Escuela Oficial para Varones No. 10 de Ciudad Vieja*. En 1917, según Decreto No. 728 de octubre de 1917, obtuvo el nombre de *Escuela Oficial para Varones No. 29 José Miguel Vasconcelos*.

En sus inicios la escuela estuvo en otros sitios, cerca de lo que hoy se conoce como IGA y posteriormente, en la segunda avenida y 7ª calle de la zona 10, donde estaba un tanque que brindaba agua a familias de escasos recursos.

Ya en 1917 fue trasladada al sitio donde se encuentra actualmente, la 6ª calle 4-50, zona 10. Al principio las instalaciones eran de madera pero en 1965, en tiempos de Enrique Peralta Azurdia, se demolió para construir uno con mejores condiciones. Este, se dañó seriamente durante el terremoto de 1976, habiéndose dejado en condiciones óptimas porque dos de los sobrinos de Lucas García estudiaban allí.

Actualmente la escuela ya no es solo para varones. Los niños y niñas que actualmente asisten a ella no provienen de los alrededores y son, en general, de escasos recursos económicos.

A la escuela la rodean edificios de oficinas gubernamentales, tales como el Estado Mayor de la Defensa, apenas a dos cuadras está el Ministerio de Educación; en la esquina sobre la sexta avenida se encuentra el edificio Sixtino con oficinas médicas y comercios, también en sus alrededores está el hospital Centro Médico.

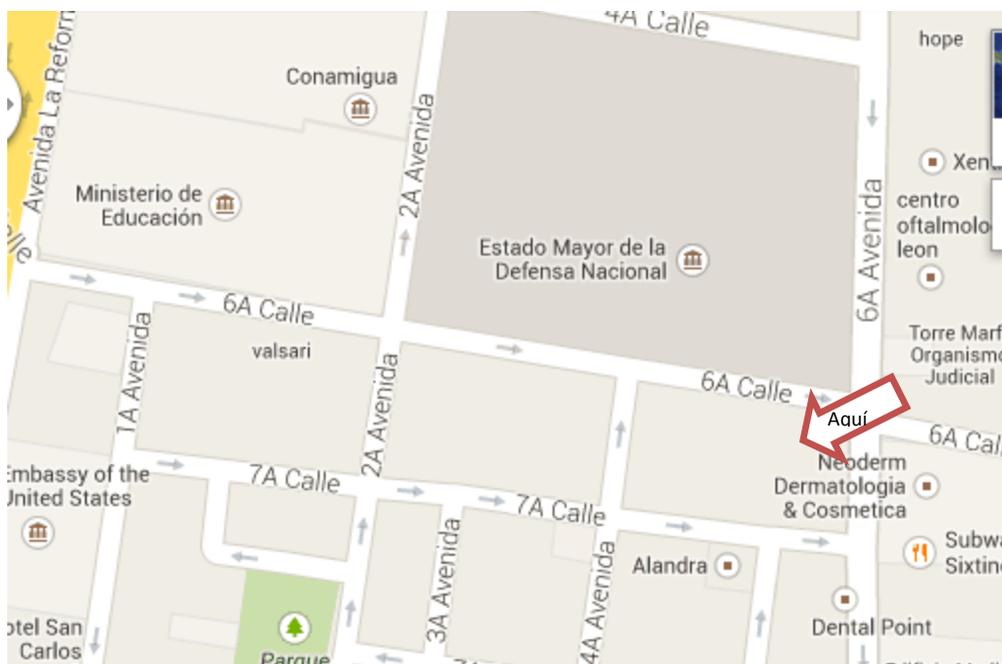


Ilustración 3: Fotografía del mapa Google de la ubicación de la escuela Vasconcelos

Uno de los inconvenientes es el ruido de las bocinas porque transitan muchos automóviles y está muy cerca del cruce entre la calle y la avenida. No hay rótulos para prevenir contra el excesivo uso de bocinas. Tampoco hay rótulos de advertencia para que disminuyan su velocidad porque es paso de niños.

Las instalaciones de la escuela están en buenas condiciones, la mayoría de paredes son de ladrillo; las ventanas tienen vidrios, las puertas de cada salón tienen candado porque, según comenta una vendedora en las afueras de la escuela, *ya se entraron los ladrones una vez.*

El edificio consta de dos niveles, las gradas son espaciosas y tienen pasamanos. Hay varios baños para niños en la planta baja y baños para niñas en la planta alta. Existen instalaciones para la Dirección, el cuarto del vigilante y su esposa, que es la conserje, una cocina, baño de maestros, un aula donde guardan una marimba, un salón para biblioteca y enfermería; el patio está cubierto con torta de cemento y en el fondo, después de la cancha de

basquetbol, que también se usa para hacer deporte y jugar fútbol en el recreo, cerca de un árbol, unos juegos para los niños de la preparatoria. En general, las condiciones físicas de la escuela son óptimas.

Contexto sociocultural

En el año 2013, se inscribieron un total de 123 estudiantes de primaria y 23 de preprimaria. Según la directora, no hay deserciones ni repitencias. La mayoría de estudiantes proviene de otras zonas: 18, 16, 15, 14, 4, 5, 6, 21 y muy pocos de la zona 10, ninguno de un sitio aledaño. Hay algunos niños cuyos papás trabajan cerca del lugar o porque estudiaron allí y guardan simpatía hacia la escuela; otros viajan desde lejos porque consideran que es un sitio seguro.

En general, la mayoría de niños son de clase media baja, si cabe esta clasificación. No pueden considerarse totalmente de escasos recursos como en otros sitios. La mayoría lleva un bolsón en buenas condiciones, lonchera con refacción que va desde panes con jamón hasta golosinas como galletas o bolsitas de fritos. No todos llevan uniforme y desde la época de la gratuidad, no se puede exigir que lo porten. La mayoría sí tiene su uniforme, aunque algunos no lo tienen en óptimas condiciones; la mayoría de estudiantes porta calzado en más o menos regulares condiciones. A algunos los llega a traer un microbús, servicio contratado por sus padres; aunque también hay algunos que se van a pie o los llegan a traer sus papás.

La escuela es considerada monolingüe según la departamental Oriente, del Mineduc. Sin embargo, hay varios niños cuyos padres se identifican como indígenas, no así algunos de sus niños; en tanto hay uno o dos casos en los que los niños tienen dificultad con el idioma español porque sus padres y ellos hablan otro idioma nacional.

El cuerpo docente lo constituyen cinco maestras y un maestro para el nivel de primaria y una maestra para la preprimaria, etapa de 6 años. La

directora lleva ya unos diez años en el cargo, aunque piensa retirarse pronto. Hay un vigilante, que vive en las instalaciones, junto con su esposa. Las hijas de ambos estudian en la escuela y, eventualmente, colaboran en abrir la puerta o hacer mandados a la directora, sobre cuestiones de la escuela.

La mayoría de maestras no vive cerca de la escuela; viajan desde la zona 21, la zona 6, Villa Nueva, etc. Tampoco la directora vive cerca.

Dos de las maestras y el maestro son solteros. Sus edades oscilan entre los 36 y 58 años de edad. Solo una de las maestras no tiene ningún otro estudio, aparte de los realizados para obtener el título de maestra de educación primaria urbana. Las demás por lo menos han recibido algunos cursos o diplomados, en letras o en derechos humanos, capacitación para niños regulares, etc. Sin embargo, con excepción del maestro, ninguna tiene por lo menos un pensum cerrado en alguna carrera y él, aunque tiene pensum cerrado, no es una carrera relacionada con el magisterio (derecho). La directora sí tiene un título universitario a nivel técnico en administración de sistemas. Todos ellos se identifican como ladinos o mestizos.

Tabla No. 4: Datos de los maestros participantes de la Escuela José Miguel Vasconcelos

Sexo	Edad	Estado Civil	Otros estudios
Femenino	51	Soltera	Cursos de profesorado en Lengua y Literatura USAC
Femenino	48	Casada	No
Masculino	36	Soltero	Pensum cerrado en Derecho USAC
Femenino	38	Casada	Diplomado en Derechos Humanos, Diplomado en Capacitación para niños regulares
Femenino	58	Soltera	Dos años de Educación Especial
Femenino	51	Casada	Técnico universitario en Admón. en Sistemas

Algunas de las maestras acostumbran vestir pantalón de lona y una camiseta o blusa tipo polo; pero otras se esmeran un poco más en su vestido, especialmente la mayor de ellas (58) y la directora. El maestro usa una camisa formal pero con pantalón de lona. Solo él tiene vehículo.

De todos, la única que trabaja después de la jornada es la maestra de sexto grado, razón que utilizó como excusa para no participar en el grupo focal. Ella trabaja en un *call center*, pero de idioma español.

El cuerpo docente también parece ser de clase media baja.

En esta escuela se encontró, especialmente en quinto y sexto, que muchos estudiantes, tanto hombres como mujeres, sobrepasan la edad promedio para esos grados, hay varios niños de 13 y 14 años, incluso uno de 17 en quinto grado.

Institucionalidad local

Debido a la cercanía con tantos lugares de influencia para la escuela, esta se ve muy asediada. Cerca de la escuela están las oficinas centrales del Mineduc y de la Departamental Oriente. Esto ocasiona que en muchas oportunidades les soliciten una de las aulas o el amplio corredor de entrada para realizar talleres de capacitación o reuniones, lo cual provoca un poco de bullicio.

Por otro lado, algunos de los personeros del ministerio utilizan una parte del frente como parqueo para sus vehículos, lo cual estorba la única posible área de juego para los niños más pequeños, porque los mayores tienen la parte de la cancha de básquetbol para su uso exclusivo. La departamental tiene ocupados dos salones, el anterior salón de maestros y el salón que funcionaba como biblioteca y enfermería. Como tienen libros guardados allí, nadie puede entrar allí, so pena de que les levanten acta.

En cuanto a las instituciones que actúan en forma benéfica para la escuela, está el programa *Aprender y Crecer*, auspiciado por Pricemart; con este programa se benefician los niños, pues se les proporciona útiles escolares al inicio del año. También se les proporciona libros de lectura, muy buenos, empastados, para cada grado, esferas, carteles, rotafolios con información educativa, hojas, marcadores, lapiceros, témperas, cartulinas, papeles de distintas clases, para que los maestros tengan material para trabajar. A cambio, las maestras tienen que planificar dos veces al año, preparando actividades novedosas y diferentes para trabajar con los niños.

También reciben apoyo de otras instituciones y recientemente los apoyaron con un programa para aprender ciencias y les dotaron de un laboratorio con microscopio. Los alumnos del segundo ciclo que están interesados se quedan una vez por semana para aprender esta área. No todos se quedan porque no todos los papás pueden o quieren hacer el esfuerzo de llegar por ellos más tarde.

Asimismo, la Confederación Deportiva estaba buscando niños para becarlos con un programa en distintos deportes como gimnasia, salto, carreras, etc. ya que tienen un grupo de entrenadores cubanos. Para ello los niños participaron en algunas competencias en el recién nombrado parque Erick Barrondo (La Democracia).

Otra organización les acaba de proporcionar ventiladores para cada uno de los salones.

Muchos colegios del sector llegan a realizar sus actividades de seminario, encargándose de ornato o de enseñanza de algunos temas como la nutrición. También llegan estudiantes de Medicina o de Odontología a realizarles pruebas de diagnóstico o a darles flúor para cuidar los dientes.

En general, la escuela parece ser un centro de mucha actividad a donde confluyen distintas instituciones, unas para apoyar y otras para obtener apoyo.

Sin embargo, en la escuela, como tal, no existen organizaciones, ni de los maestros entre sí, ni de los padres. La participación de los padres está limitada a ir y recoger a sus hijos, hablar con la directora o las maestras cuando requieren alguna información, llegar a recoger notas, apoyar en alguna actividad en forma económica y muy poco presencial.

Clima institucional y vías de comunicación

La relación entre la directora y el cuerpo docente es más o menos cordial en apariencia; las maestras casi no se relacionan entre sí, a no ser en los recreos, algunas se juntan un momento; pero por lo general tienden a quedarse en su salón o reunirse en parejas. No tienen sala de maestros.

Para comunicarle algo a las maestras, la directora convoca a reuniones, ya sea al inicio de las clases, un momento durante el recreo o al finalizar las clases. Cuando las reuniones son con la coordinadora de *Aprender y Crecer*, incluso suspenden actividades, aunque no sacan a los niños de la escuela.

La otra manera que tienen para comunicarse institucionalmente es a través de una cartelera que está en la entrada de la escuela, en donde se colocan los afiches y otros documentos que envía el ministerio.

La comunicación con las autoridades ministeriales por lo general ocurre a través del supervisor educativo; actualmente existe una buena relación entre él y la directora, quien se encarga de trasladar la información a los docentes. Sin embargo, en años anteriores las relaciones con los supervisores no fueron tan fáciles, especialmente en la época en que se entregó el CNB.

Los docentes ven con malos ojos la participación de algunas autoridades del ministerio; algunos llegan en forma prepotente. Por otro lado, siempre les

están pidiendo reportes, cambios, etc. y amenazan con sancionarlos. La máxima autoridad para ellos es el supervisor y dependiendo de lo que esta persona considera, así se trabaja en la escuela. Cuando cambia el supervisor, cambia la manera en que se debe trabajar o entregar reportes e incluso la manera de comunicarse.

La directora no parece estar de acuerdo con todo lo que realizan las maestras y en algunas ocasiones se haría necesario llamarles la atención o actuar con mayor severidad; sin embargo, se queda callada, aunque luego manifiesta no sentirse conforme. Incluso manifiesta no estar de acuerdo con la manera con que algunas de ellas se presentan vestidas a la escuela, pero no se los dice a ellas, prefiere mantener una actitud amable y cordial.

Es un grupo dominado por las mujeres, aunque no en forma consciente, ni porque consideren un rol feminista; simplemente porque son mayoría. Se nota el ascendiente que tiene el maestro cuando se trata de opinar o tomar decisiones, cuando le consultan.

En este pequeño grupo se observan varias personas con tendencia al liderazgo, algunas por edad y experiencia, otras por carácter o por conocimientos; sin embargo, ninguno asume finalmente ese rol para generar formas de trabajo conjuntas o para guiar a los demás. En general, la actitud de los docentes parece ser la de no comprometerse más y evitar problemas y roces entre sí.

Una de las maestras parece que tiene problemas personales muy fuertes. Según comentarios, sufre de maltrato familiar. Su situación genera un sentimiento de conmiseración y de una especie de paternalismo entre algunos, quienes buscan cómo apoyarla, aunque por momentos, parecen sentirse abrumados porque no ven cambios ni mejora en ella.

En general, la comunicación con los niños es igual a la que se manifiesta entre los maestros. La entrada, salida o recreos no son cuidados por nadie. Los estudiantes se colocan alrededor de su aula si todavía no está abierta, conforme van ingresando. El aula se abre hasta que la maestra llega y ya allí, entran primero los que tienen comisión de limpieza y hasta después los demás. Si la maestra (o) llega tarde, sus estudiantes deambulan por los corredores o salen a jugar fútbol sin que intervenga nadie más para cuidarlos.

No hay ningún mensaje de bienvenida para los estudiantes, no hay formación; muchos llegan solos o en el bus contratado por sus padres. La relación entre los niños parece cordial, siempre y cuando se respete lo establecido.

Para comunicarse con los padres, las maestras todavía utilizan el sistema de avisarle a los niños y solo en algunas ocasiones, como cuando cometen una falta, les escriben alguna nota en un cuaderno. Sin embargo, se quejan de que muchas veces los niños arrancan las hojas y los padres ni se enteran de que se arrancaron. No hay otro mecanismo para comunicarse con los padres.

A la hora de la salida, muy pocos padres, incluso de los más pequeños, están a la puerta esperando por sus hijos. Todos (directora, docentes, padres) parecen confiar en que todo marcha bien.

Uso de recursos

La escuela está equipada con instalaciones adecuadas para su trabajo; sin embargo, como ya se indicó antes, algunos salones están ocupados por la departamental, lo que limita el uso de la biblioteca y la enfermería; también los docentes carecen de un salón de maestros.

Cada maestra (o) tiene una minibiblioteca en su salón, contenida en una librería. Muchos de los libros han sido donados por *Aprender y Crecer*; estos son de lectura y también textos para el aprendizaje de alguna áreas. Además,

cuentan con los libros que proporciona el Mineduc. Estos llegaron en junio y según las maestras no se pueden utilizar porque están inventariados y no se manejan como material fungible. Así que los tienen forrados y los niños los utilizan solo para copiar los ejercicios en su cuaderno.

Aparte, la escuela les ha pedido a los niños que trabajen un libro llamado *Activamente*, de la editorial Santillana. En todos los grados lo trabajan y según comentó un docente, se trata de actividades para desarrollar los temas. En primer grado también tienen el libro *Victoria*, que según dice en la pasta, está actualizado con los nuevos estándares; este libro es salvadoreño, así que no corresponden a la realidad guatemalteca.

Sí tienen los libros de lectura que envió el Mineduc. Con excepción de primer grado, en donde los niños reafirmaron que no los han visto y no conocen de ellos, en los otros los niños sí reconocen que los han leído, mencionaron algunos títulos.

Hay otros materiales como carteles muy bien ilustrados y rotafolios, esferas, libros, producto de las donaciones, que están en la dirección. Según la directora, solo algunos maestros hacen uso del material, a pesar que está a su disposición sin mayor contratiempo.

En la escuela no hay computadoras para los niños. Según comentario de una docente, antes sí había y los padres habían aceptado pagar para que recibieran el curso, pero con la Ing. Aceña, esto se eliminó porque según ofrecimiento, ella colocaría un salón equipado, con todo y maestro, algo que nunca sucedió y se perdió la iniciativa.

Los maestros y estudiantes cuentan con útiles donados por *Aprender y Crecer*, lo que facilita mucho su tarea. Los niños usan las hojas, témperas, etc.

Las maestras pueden darles pliegos de papel para hacer carteles, aunque no todas lo hacen.

En la escuela existe un espacio para cocinar la refacción pero no hay. Al parecer solo se da al principio de año y cuando se agotan los fondos, cada quien se hace responsable de su propia refacción. Curiosamente, no hay tienda escolar.

Horarios

Las actividades de la escuela deben iniciar a las 7:30 de la mañana y concluir a las 12:30. Solo algunas maestras llegan antes de la hora; también llega puntual la directora, cuando no le toca ir primero a la supervisión. Comenta que a veces el supervisor la cita a las 7:30 y luego se aparece hasta las 9:00, por lo que debe esperarlo.

La jornada de estudios en realidad empieza cuando llegan las maestras; si estas llegan tarde, algo que es muy usual, las clases inician tarde. Asimismo, se tardan unos 15 minutos a media hora para el proceso de limpieza, a pesar que antes de irse hacen alguna limpieza en el salón. No se inculcan hábitos de limpieza, no se les exige a los estudiantes que coloquen la basura en su lugar, que mantengan ordenado su espacio; se deja para el momento de la limpieza.

El recreo dura 30 minutos o un poco más, si no hay alguna maestra que note que ya es hora y le pida a algún niño que vaya a tocar el timbre.

Los horarios para cada área o asignatura no se respetan; algunos dicen que es por flexibilidad y que por ello, trabajan conforme las necesidades de los estudiantes. En realidad, la mayoría de clases se concentra en Comunicación y Lenguaje y Matemáticas, a veces Ciencias Naturales (Medio Social y Natural en el primer ciclo).

El horario de salida es a las 12:30; los más pequeños si tienen alguna interacción de despedida con sus maestras. Se detectó que hay una maestra que suele sacarlos a las 12:00 sin que la directora pareciera haberse dado cuenta o que los demás comenten algo al respecto.

Presentación de la institución

La escuela tiene ya un siglo de antigüedad y su actual nombre pertenece al primer Ministro de Instrucción Pública en la época de la Revolución, durante el gobierno de Justo Rufino Barrios. Con toda una larga historia, ha tenido épocas más gloriosas y actualmente es una de las escuelas que lucha por su permanencia, porque su población estudiantil es relativamente poca, llegando en algunos salones a contar con apenas unos 15 estudiantes que asisten regularmente.

Los estudiantes no parecen estar conscientes de la historia de la escuela ni del sitio en que se encuentran, no se estimula el orgullo y tradición de la escuela. Sin embargo, suele participar en muchas actividades como actos cívicos en el Mineduc, en el Banco Industrial, etc. y uno de sus estudiantes logró un viaje a Japón, por su participación en un concurso. De eso no existe ningún registro gráfico, como fotos, diplomas, etc.

En general, se percibe que no existe una identificación institucional de parte de los estudiantes y no de todos los docentes. La directora y un par de maestras son las que parecen sentirse más identificadas con la escuela.

Prácticas culturales

En la escuela, algunas cosas resultan muy obvias y forman parte ya de la manera en que se manejan todos, los docentes, estudiantes y padres de familia:

1. No hay un control adecuado del tiempo y cada uno es responsable solo ante sí mismo de trabajar en forma efectiva, cumpliendo su horario o no.

2. La mayoría se da cuenta de lo que sucede a su alrededor pero prefiere no enfrentarlo. Es una especie de ¡sálvese quien pueda! y cada maestra (o) pareciera haberse creado una caparazón en la que solo funciona ella o él y su grupo.
3. La mejor manera de evitar problemas disciplinarios es dejar que las cosas tomen curso libremente, en tanto no se den situaciones demasiado conflictivas.
4. Las relaciones son fríamente cordiales. Los niños van y vienen libremente en tanto lleguen a su clase cuando la maestra (o) lo requiera; cada maestra (o) actúa conforme considere y cumple o no con los horarios y asignaciones, siempre que llegue todos los días o falte con justificación. La clave pareciera ser que nadie se meta en los asuntos de otro.
5. Los niños y niñas participan de esta situación y tampoco se crean demasiado conflicto porque no reciben demasiados cuidados; saben que nadie más les llamará la atención porque la función de llamarles la atención o no, compete únicamente a su maestra (o).
6. No hay una exigencia en cuanto a los horarios o forma de vestir; lo importante es que lleguen. Contrario a lo que sucede en otros establecimientos, el cuidado y la disciplina son más permisivos. El estudiantado y los docentes llegan a la hora que puedan sin que existan sanciones. Al salir, cada quien se va como pueda y si a algún niño no lo van a recoger y es muy pequeño, no es algo que represente un problema para las maestras o maestro, quienes seguramente ya se han retirado para entonces.
7. La escuela es monolingüe pero hay varios niños cuyos padres son indígenas, no se les da tratamiento para el aprendizaje del español como segunda lengua. No hay nada que evidencie el manejo de la interculturalidad.
8. Las niñas y niños, en términos generales se llevan bien y no parece haber discriminación entre ellos; hay grupos en los que han establecido lazos de amistad porque se conocen desde preprimaria. En las aulas es distinto,

según la maestra (o). En algunos casos las niñas son favorecidas y a los niños se les tacha de molestones y no se les da espacio para expresarse; en otros casos, las niñas no tienen mucho espacio para la participación y se da más importancia a los niños.

Formas de trabajo, observación en clase

En todas las aulas de la escuela se puede observar escritorios alineados hacia el pizarrón. Hay dos pizarrones, uno de fórmica, el que se utiliza en la actualidad y otro más antiguo, de madera y pintado de verde, que en algunos caso se utiliza para colocar carteles.

En la mayoría de ellos aparecen algunos carteles elaborados por los estudiantes, algunos rótulos creados por los maestros, una minibiblioteca, un escritorio para la o el docente, algún mueble para colocar allí otros materiales.

Hay una sola sección por grado. La mayoría de las clases cuenta con un aproximado de 15 – 20 estudiantes. Solo las aulas de primero y preparatoria tienen más estudiantes, pero no llegan a más de 30.

La rutina diaria inicia, en todas las clases, con la limpieza del salón por los estudiantes asignados diariamente. Asimismo, salvo en algunas ocasiones en las que los estudiantes trabajan en grupo, la mayor parte del tiempo están en un trabajo individual, tomando notas o trabajando en los libros *Activamente*. Todavía se estila mucho el dictado y los ejercicios después de una pequeña explicación, aunque con algunas variaciones.

Como es típico en un modelo instruccional, los docentes privilegian la participación de unos pocos y solo en algunos casos se permite que la participación sea más general. Para algunas maestras resulta un conflicto cómo manejar la participación de todos y todas. Esto provoca mucha dispersión. Si a

esto se auna que hay muchas interrupciones por las constantes visitas o ruido cercano, el nivel de dispersión aumenta considerablemente.

Las maestras y maestro, no contextualizan y todavía siguen haciendo prácticas muy tradicionales. Según ellas, los niños todavía no manejan algunos temas y por otro lado, tampoco buscan cuáles son los intereses de los niños. Los diálogos entre maestros y estudiantes son casi siempre los comunes en un salón de clase.

Con relación al uso del *Curriculum Nacional Base*, todos ellos tienen una planificación por bimestres en la que colocan competencias e indicadores de logros y algunas actividades; de esas actividades, algunas son adecuadas, pero la mayoría no. Las tareas son relativamente sencillas.

Las evaluaciones también se centran en contenidos; hay algunos ejercicios o problemas para resolver, especialmente en Matemáticas, pero aparecen descontextualizados y no se les brinda oportunidades para que los estudiantes analicen qué tipo de operación deben realizar para resolver; solo es ejercitación; para el resto, se enfoca en la memorización. Sí hay algún cambio en cuanto a la frecuencia con que se realizan, algunos han establecido una rutina para hacer evaluación un día específico a la semana.

Las maestras y el maestro acostumbran hacer *adecuaciones curriculares* a estudiantes que, según su juicio, son niños con problemas de aprendizaje. Las adecuaciones consisten en hacerles pruebas con un nivel más bajo que al resto de niños.

INSTRUMENTOS**Registro para la bitácora**

Fecha: _____

Escuela: _____

Ubicación: _____

Situación observada y contexto: _____

Tiempo de observación: _____

Observadora: _____

Hora	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)

1. Pautas para la observación de escuelas

Aspectos a tener en cuenta en el trabajo, pautas para la observación institucional

A. El contexto: ¿Cuáles son las características del barrio en el que se encuentra la escuela?

¿Cuál es el estado de las calles, iluminación, servicios disponibles?

¿Cuáles son las características socioeconómicas de la población?

¿Cómo son las características de las edificaciones colindantes, en qué estado se encuentran?

¿Cuál es la actividad socioeconómica del barrio (fábricas, comercios, etc.)?

¿Existen otras instituciones culturales y/o educativas?

B. La escuela:

B.1. Caracterización cuantitativa de la institución

Composición de la planta funcional:

Cantidad de alumnos matriculados:

Porcentaje de repeticiones:

Índice de deserción

B.2. ¿Cómo es el clima institucional?

¿Cómo es la interacción con los padres, alumnos y el personal?

¿De qué año es el edificio escolar?

¿Se observan ampliaciones y reformas?

¿Hay grupos diferenciados por ciclo u otras características?

¿Cómo se dan las formas de organización de los tiempos, los espacios y las actividades?

¿Se han realizado observaciones sobre los ruidos y silencios en la institución?

¿Se identificaron los personajes fuertes o líderes en la institución?

¿Se reconoce la existencia de conflictos? ¿De qué tipo?

B.3. En relación con la dirección y la secretaría.

¿Cómo es la interacción entre maestros, profesores, padres y/o alumnos?

¿Cómo se dan los vínculos entre los directivos y el resto de los actores?

Las formas más habituales de trabajo de los directivos ¿son grupales, individuales? Otras.

¿Cuáles son las características y personalidad de los directivos?

¿Qué actividades se realizan?

¿Qué características tiene el espacio físico disponible para la dirección y la secretaría?

¿Qué presentación realizan los directivos de la escuela, de sus colegas y de sí mismo?

¿Cuáles son los aspectos sobre los que pone énfasis?

B.5. ¿Existe algún espacio disponible para el funcionamiento de La sala de profesores?

¿Cuál es el uso por parte de los docentes?

En caso de presenciar situaciones en la sala de profesores:

¿Cuáles son las temáticas más frecuentes que se abordan en las charlas?

¿Se han conformado grupos diferenciados?

¿Cómo es el trato de los docentes entre sí, con los directivos, con padres y alumnos?

¿Los docentes realizan sus tareas de preparación y estudio en espacios y con recursos de la escuela?

B.6. ¿Qué observaciones realiza acerca de las formas de trabajo de los maestros/profesores?

¿Qué formas de coordinación de tareas entre los profesores y/o los maestros se dan habitualmente?

B.8. ¿Cómo es el uso de los recursos disponibles en la institución, biblioteca, vídeo, computadoras, sala de música, etc.?

¿En qué espacios están ubicados? ¿Son de fácil acceso? ¿Se comunican entre sí? ¿Existe red de computación?

¿Qué otros recursos existen?

B.9. ¿Cómo es el uso de los espacios por parte de los alumnos? ¿Los espacios mencionados en el punto 8 están a disposición de los alumnos? ¿Sólo en horario de clase? ¿Trabajan allí los alumnos autónomamente?

¿Los laboratorios se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo? ¿Tienen responsables en cada uno de estos espacios?

¿Qué ocurre con el patio, las aulas y los baños, u otros espacios informales?

B.10. La organización de los tiempos.

¿Cómo es la entrada a la institución?

¿Qué características tienen los momentos previos fuera de la escuela?

¿Cómo es la llegada a la escuela, con padres, sin padres, en grupos?

¿Qué medios de transporte utilizan más frecuentemente para acceder a la escuela?

¿Cómo se realiza la entrada a las aulas?

¿Qué interacciones se dan entre los alumnos al momento de entrar a la institución?

¿Cómo se disponen los grupos para realizar la formación?

¿Se brindan mensajes?

¿Se establecen los horarios de entrada y de salida formales?

¿Cómo se explicitan los horarios reales?

B.11. ¿Cómo es la circulación de la información en la institución?

¿Se utilizan carteleras?

¿Cuáles son los mecanismos formales e informales por los cuales circula la información?

¿Cómo se comunica la información que recibe la escuela?

¿Cuáles son los espacios en los que se difunde la información?

¿Cuáles son los sujetos que concentran la información?

¿Existen carteles de alumnos? ¿Existen otros medios gráficos, los de comunicación entre alumnos?

B.12. ¿Cómo se presenta la institución?

¿Qué puede registrarse de la historia en las paredes: murales, dibujos, medallas, plaquetas, fotos y otros elementos recordatorios?

¿Cuáles son los mensajes circulantes acerca de la institución, los alumnos y los principios reguladores de la actividad docente?

Los actos escolares

¿Tienen horarios previstos y reales?

¿Asisten los padres?

¿Hay participación de los diferentes actores?

¿Qué interacciones se dan durante los mismos?

¿Qué pertinencia y características en función de los diferentes receptores adquiere la presentación y los mensajes?

B.13. En la realización de actividades con la comunidad

¿Qué participación tienen los padres?

¿Qué otros actores intervienen en las actividades?

B.14. ¿Se realizan tareas asistenciales: refacción, entrega de libros u otras actividades?

¿Cómo es su organización y ejecución?

¿Cuál la distribución espacial y sus responsables?

¿Cuál es la Interacción de los alumnos en estas instancias? ¿Existe superposición con la tarea pedagógica?

¿Se observan conflictos? ¿Cuáles?

B.15. ¿Cuáles son las situaciones de conflicto en la institución?

¿Cuáles son sus motivos?

¿Qué actores están implicados?

1.1 Observación de la entrada a la escuela

Registrar los 15 minutos anteriores a la iniciación del turno

Desde el exterior de la escuela

- Horario de llegada de alumnos y docentes
- ¿Cómo llegan? ¿Con quién llegan? ¿En qué clima llegan? ¿En qué clima llegan?
- Interacciones en los alrededores de la escuela.
- ¿Qué pasa con los adultos que acompañan a los niños? ¿Quiénes son?
- Diálogos entre padres, entre padres y docentes, entre padres y niños.

Desde el interior de la escuela

- Descripción de la situación: cantidad de alumnos, cantidad de docentes, diálogos
- Personal a cargo de la entrada
- Modos de entrar
- Rituales de inicio: ¿Cuáles? ¿Cuánto tiempo duran? ¿Cuál es la actitud de los alumnos?

1.2 Observación de clases

Algunos ítems para ordenar la mirada

- **El contexto del aula:** cantidad y calidad del espacio disponible. Formas de organización del espacio (ubicación del escritorio, pizarrones, distribución de los escritorios, espacios para la circulación). Condiciones de higiene, ventilación, luminosidad. Mobiliario. Mapas, cuadros, láminas en las paredes.
- **Material didáctico:** cantidad, calidad, quién lo provee.
- **Tiempos para la enseñanza y el aprendizaje:** horario de inicio de la jornada, tiempo destinado a la organización del trabajo en clase (tomar lista, etc.)
- **Utilización del tiempo** (flexibilidad, etc.)
- **Interrupciones** (quiénes, por qué motivos)
- **Las tareas del docente:** cantidad, complejidad, simultaneidad
- **Descripción del grupo escolar** (cantidad, distribución de alumnos y alumnas, etc.)
- **La enseñanza y el aprendizaje:** tema de la clase (contenidos, pertinencia, complejidad, secuencia, relación con el CNB)
- **El clima en el aula** (producción, dispersión, etc.)
- **La participación de los alumnos** (quiénes, cómo, cuándo)
- **Estrategias didácticas:** actividades desarrolladas por el docente y propuestas a los alumnos
- **Tipos de comunicación entre el docente y los alumnos** (preguntas y respuestas, asignación de turnos para las respuestas, preguntas para la participación) y de los alumnos entre sí (diálogos, chistes, consultas, etc.)
- **Conflictos:** entre quiénes y cómo se resuelven)

1.3 Observación de recreos

- Reglas explícitas o prescriptas
- Reglas implícitas (funcionan de hecho)
- Cantidad y duración en una jornada: horarios pautados por la organización escolar; tiempo efectivamente dedicado a los recreos; modos de iniciar y de finalizar los recreos.
- Interacciones: entre los docentes, entre los docentes y los alumnos, entre los alumnos.
- Circulación y desplazamientos. Tipos de juegos
- Espacios asignados para el recreo: seguridad, amplitud, al aire libre, techado, uso compartido.
- En el baño: reglas, modos de uso (espacio de encuentro, de transgresión, etc.)
- Situaciones de conflicto: motivos, entre quiénes es, descripción y modos de intervención de los docentes.

1.4 Observación de la salida de la escuela

Registrar preferentemente 5 minutos antes y 10 minutos después de la terminación de cada turno

Desde el interior de la escuela

- Descripción de la situación: cantidad de alumnos, cantidad de docentes, diálogos.
- Personal encargado de la salida
- Modos de salir
- Rituales de salida: tipos, duración, actitud de los alumnos.

Desde el exterior de la escuela

- ¿Quién los espera? ¿En qué se van? ¿En qué clima salen?
- Las interacciones en los alrededores de la escuela
- Los diálogos entre chicos, entre padres, etc.

Guía para la elaboración de grupos focales

Identificación del grupo	(GF /)
Fecha:	_____
Hora:	_____
Lugar	_____
No. de participantes	_____

1. Formación del grupo	<input type="checkbox"/>
2. Colocación de gafetes	<input type="checkbox"/>
3. Información de la actividad	<input type="checkbox"/>
4. Elaboración de dinámica de motivación	<input type="checkbox"/>
5. Preguntas	<input type="checkbox"/>

Preguntas clave:

1. ¿Le interesa planificar y trabajar con el CNB?
2. ¿Qué le parece el documento del CNB?
3. ¿Cuál es su metodología favorita para desarrollar aprendizajes?
4. Según usted ¿cómo debe trabajarse el CNB en el aula? ¿qué se requiere?
5. Según usted ¿cómo debe evaluarse a los estudiantes?
6. ¿Le interesan las capacitaciones que se brindan para orientar su trabajo?
7. ¿Cree que necesita más preparación para trabajar en primaria?
8. ¿Qué opina de la integración?
9. ¿Cómo percibe las indicaciones y actividades que desarrolla la administración del Mineduc?
10. ¿Qué le gusta hacer para lograr aprendizajes en sus estudiantes? ¿qué hace cuando no hay aprendizaje?

Guía para el registro videográfico
de la reunión con el grupo focal

Identificación del grupo	(GF /)
Fecha:	_____
Hora:	_____
Lugar	_____
No. de participantes	_____

1. Colocación de cámara en un punto que no distraiga ni intimide a participantes	<input type="checkbox"/>
2. Grabar al grupo en general, al inicio de la actividad	<input type="checkbox"/>
3. Hacer un close-up del participante que tome la palabra	<input type="checkbox"/>
4. Hacer vistas generales del grupo cuando se dé algún comentario generalizado	<input type="checkbox"/>
5. Tomar vista de las personas que presenten actitudes contrarias a la actividad (indiferencia, molestia, etc.) o se ríen, bromean, etc.	<input type="checkbox"/>
6. Hacer close-up de la investigadora solo cuando haga el resumen de la actividad	<input type="checkbox"/>

Responsable: _____

Camarógrafo: _____

Firma: _____