



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: III. Número: 2 Artículo no.10 Período: Octubre, 2015-Enero, 2016.

TÍTULO: Acción social en la práctica docente de los Licenciados en Educación Primaria en el desarrollo de competencias.

AUTORES:

1. Dr. Gregorio Zamora Calzada.
2. Dra. Ma. de Jesús Araceli García Millán.

RESUMEN: Este artículo se propone interpretar los elementos que conforman la acción social de los maestros recién egresados en el desarrollo de competencias. El aparato conceptual procedió de las contribuciones de Perrenoud, Habermas, Sacristán, Rockwell y Aguilar. El método para esclarecer el objeto de estudio fue la Estrategia Interpretativa para investigar en educación propuesta por Zamora Calzada y García Millán, proceder que se sustenta en la hermenéutica social. El sentido y significado que la mayoría de los nuevos profesores atribuyen a la acción social en el ejercicio de su práctica docente en el desarrollo de las competencias se caracteriza por una serie de acciones estratégicas y actitudes objetivantes para privilegiar cuestiones de conocimiento en detrimento de las de entendimiento, las cuales frenan el desarrollo de las competencias en Educación Básica (la enseñanza primaria).

PALABRAS CLAVES: Acción social, práctica docente, competencias, acción comunicativa y estratégica.

TITLE: The social action in the teaching practice of the Bachelor in Primary Education in the development of competences.

AUTHORS:

1. Dr. Gregorio Zamora Calzada.
2. Dra. Ma. de Jesús Araceli García Millán.

ABSTRACT: The purpose of this article is to interpret the elements that constitute the social action of recent graduates for the development of competences. The conceptual apparatus came from the contributions of Perrenoud, Habermas, Sacristan, Rockwell and Aguilar. The interpretative strategy proposed by Zamora Calzada y García Millán was used to clarify the object of study in order to research on Education, procedure based on the social hermeneutics. The meaning and significance that most new teachers give to the social action in their teaching practice for the development of competences are characterized by a series of target strategic actions and attitudes to favor knowledge issues in detriment of the understanding, which slow down the development of competences in the Basic Education (Primary school teaching).

KEY WORDS: social action, teaching practice, competences, communicative and strategic action.

INTRODUCCIÓN.

El artículo denominado “Acción social en la práctica docente de los Licenciados en Educación Primaria en el desarrollo de competencias” es uno de los productos de la investigación titulada *La acción social en la práctica docente de los maestros recién egresados de una Escuela Normal en el desarrollo de competencias*. Para el tratamiento de esta investigación tomamos como referencia la tradición investigativa desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) en la línea de investigación institucional de Práctica Educativa y Formación de Docentes.

El objeto de indagación fue la acción social en la práctica docente de los maestros recién egresados en el desarrollo de competencias.

La investigación se sustentó en un aparato conceptual proveniente de las contribuciones de: Philippe Perrenoud (2004) para fundamentar el concepto de competencias; de la propuesta teórica de Jürgen Habermas (2002a, 2002b), principalmente de su obra *la Teoría de la Acción Comunicativa* para construir la categoría de acción social, y la complementamos con un conjunto de referentes teóricos de la práctica docente desde la dimensión del componente estructural cultural (mundo objetivo) -de acuerdo con Habermas-. Otros referentes teóricos emergieron de los trabajos de Gimeno Sacristán (1995) de su obra denominada: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*; de Elsie Rockwell (1985) de su trabajo: *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*; y de Citlali Aguilar (1985) en su texto: *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Cabe señalar, que elegimos las aportaciones teóricas de estos autores por considerarlas como las más pertinentes para efectuar un enlace teórico con la categoría de acción social propuesta por Habermas.

El objetivo esencial de la investigación fue elucidar el significado y sentido de la acción social en la práctica docente de los maestros recién egresados de una Escuela Normal en el desarrollo de competencias, motivo por el cual recurrimos a la *Estrategia interpretativa para investigar en educación* (Zamora Calzada y García Millán, 2011), proceder metodológico que se sustentó en la hermenéutica social propuesta implícitamente en la obra de Habermas (2002a, 2002b).

El estudio se llevó a cabo en el nivel de Educación Superior en el contexto de una Escuela Normal ubicada en el Sur del Estado de México. La población objeto de análisis se integró por 19 maestros/maestras (Generación 2010-2014) de la Licenciatura en Educación Primaria; siendo en este caso, el universo total de la población. En la actualidad, la investigación concluyó.

DESARROLLO.

El sustento teórico de este estudio procedió primordialmente de las contribuciones de Jürgen Habermas (2002a, 2002b), de su teoría de la sociedad, conocimientos que permitieron consolidar dos procesos en el desarrollo de la investigación: en primer lugar, posibilitó sustentar parte del enfoque teórico, y en segundo lugar, proporcionó los fundamentos para construir la perspectiva metodológica del estudio.

Respecto a los elementos teóricos de la investigación, éstos se constituyeron por dos cuerpos conceptuales: primero, la acción social desde la perspectiva de Jürgen Habermas (2002a, 2002b), y segundo, la práctica docente desde las dimensiones de los elementos estructurales del mundo de la vida. Con estos fundamentos ingresamos al campo, en este caso, a las aulas de las escuelas primarias donde laboran los maestros recién egresados, para observar e

interpretar la acción social en la práctica docente de los Licenciados en Educación Primaria en el desarrollo de competencias.

Acerca del primer marco conceptual de los elementos teóricos de la investigación, correspondiente a la acción social desde la perspectiva de Jürgen Habermas (2002a, 2002b), comenzaremos por manifestar que la acción social se orienta al entendimiento y atribuye a los sujetos las mismas relaciones sujeto-mundo, pero conllevan relaciones reflexivas. En este sentido, compartimos con Habermas (2002a) la consideración de que los sujetos dominan lingüísticamente las relaciones que se establecen con el mundo y las encauzan con el propósito cooperativo de entenderse.

De esta manera, estimamos que los sujetos en acción utilizan ofertas discursivas en los actos comunicativos con los que pretenden entenderse sobre su propia situación, de tal manera que les permita coordinar de común acuerdo sus planes de acción, privilegiando el entendimiento, principal mecanismo lingüístico de coordinación orientado a la acción comunicativa.

Así, Habermas (2002a) nos propone que para el estudio del concepto de acción social se debe reconocer, en primer lugar, que las acciones pueden ser estratégicas, orientadas al entendimiento y dramáticas, mismas que se presentan en el contexto del mundo de la vida, donde únicamente en las acciones orientadas al entendimiento los sujetos se asumen como hablantes y oyentes, porque se vinculan con algo en el mundo objetivo, en el mundo social y el mundo subjetivo.

En este tenor, para el desarrollo de la investigación, sólo empleamos las categorías de acción estratégica y acción comunicativa por las características y necesidades mismas del estudio.

El referente teórico también se complementó con las contribuciones de Philippe Perrenoud (2004)¹, para fundamentar la categoría de competencia, autor que la concibe como una capacidad, una aptitud, un talento o disposición para resolver una situación a través de la movilización de saberes (principalmente). En esa resolución de cualquier situación, en tanto acción concreta, entran en juego los recursos cognoscitivos que posee el sujeto para efectuar tal actividad. Sobre esta base, podemos definir el concepto de competencia como la capacidad de movilizar los saberes adquiridos en las aulas educativas para efectuar una acción concreta fuera de la escuela.

En este sentido, identificamos que ciertos ejemplos de competencias según Perrenoud, en realidad son familias de situaciones que corresponden a acciones concretas en el marco de la vida cotidiana, veamos a continuación tales casos:

- *Saber orientarse en una ciudad desconocida.* Esta competencia moviliza la capacidad de leer un plan, de situar dónde se está, pedir información o consejos, y también distintos conocimientos: concepto de escala, elementos de topografía, conocimiento de una serie de puntos de señales geográficos.
- *Saber atender a un niño enfermo.* Esta competencia moviliza capacidades (saber observar señales fisiológicas, tomar la temperatura, administrar un remedio), y también conocimientos: conocimientos de las patologías y de sus síntomas, medidas urgentes,

¹En el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y otros documentos normativos, la Secretaría de Educación Pública (SEP), alude a diversos teóricos para fundamentar las competencias, entre ellos Philippe Perrenoud, Sergio Tobón y Laura Frade. Pero para el desarrollo de nuestra investigación decidimos sustentarla sólo en los aportes de Perrenoud (2004), pues sus contribuciones son las primeras que retoma la SEP para fundamentar dicho modelo. Independientemente de que sus señalamientos continúen elucidándose en estos documentos; por ejemplo: en el plan de estudios, cuando se señala que las competencias para la vida, “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque [...] la movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria” (p. 39).

terapias, de las precauciones que deben tomarse, de los riesgos, de los medicamentos, de los servicios médicos y farmacéuticos.

- *Saber votar de acuerdo con sus intereses.* Esta competencia moviliza capacidades (saber informarse, saber llenar una papeleta de voto), y también conocimientos de las instituciones políticas, de lo que está en juego en la elección, candidatos, partidos, programas, políticas de la mayoría en poder, etc. (Perrenoud en Gentile y Bencina, 2000, p. 1).

Como podemos observar, Perrenoud no nos proporciona ejemplos de competencias donde las situaciones sean acciones concretas que ocurran o se vinculen directamente con el aula. Los casos que plantea, en realidad, son acciones que realiza cotidianamente cualquier sujeto en el mundo de la vida, sucesos que regularmente se resuelven a través de la acción comunicativa tomando como base los saberes de fondo, y no sólo los saberes cognoscitivos que se nos brinda al interior de las escuelas. Definidas estas cuestiones, señalamos que en el contexto del aula escolar, en las interacciones de los sujetos de la educación —en la mayoría de las escuelas—, la movilización de saberes dentro del salón de clases se suscita principalmente por medio de las acciones estratégicas en detrimento de las acciones comunicativas, sin ignorar la existencia de las operaciones que nos capacitan para la acción, procesos con los cuales nos apropiamos del conocimiento científico. Señalamos lo anterior, porque generalmente se sigue privilegiando la memorización.

Ante los ejemplos expuestos por Perrenoud, cabrían las siguientes interrogantes: ¿Por qué los casos presentados sólo ocurren fuera del aula escolar? ¿Por qué el sociólogo no expone ejemplos de situaciones concretas que ocurran dentro de las aulas de una institución educativa? ¿Acaso la movilización de saberes, en tanto competencias, no ocurren al interior del salón de clases?

Perrenoud (en Gentile y Bencina, 2000), previendo posibles cuestionamientos ante los casos señalados, aclara que “son ejemplos de una gran trivialidad” (p. 1). En efecto, aceptamos la existencia de familias de situaciones que pueden carecer de importancia, pero que son necesarias en las interacciones entre los sujetos. En este sentido, sostenemos que la competencia en tanto proceso —en una segunda aproximación—, es la capacidad que permite la movilización de saberes de fondo (saberes adquiridos en el mundo de la vida) y la transferencia de saberes cognitivos (conocimientos adquiridos al interior de las aulas) para hacer frente de manera oportuna (pertinencia) y con efecto concreto (eficacia) a una situación o familia de situaciones en el marco del mundo de la vida.

Acerca de este último punto, al hacer frente con pertinencia y eficacia a una situación o familia de situaciones consideramos —a diferencia de Perrenoud— que es indispensable tener presente que las familias de situaciones que se nos presentan diariamente en el marco del mundo de la vida, algunas se resuelven con saberes de fondo, que proceden del mundo de la vida, y otras se solucionan con conocimientos, que provienen exclusivamente del aula escolar. Por otro lado, valoramos la consideración de Perrenoud sobre la existencia de familias de situaciones de gran trivialidad en el desarrollo de competencias, panorama que exige vincular la competencia con un determinado contexto del mundo de la vida. Este proceso permitirá que la situación deje de ser trivial. Tal necesidad la reconoce el propio autor, al señalar lo siguiente: “Otras competencias están más vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales. Los seres humanos no todos se enfrentan a las mismas situaciones. Desarrollan competencias adaptadas a su mundo [...] Algunas competencias se construyen en gran parte en la escuela, otras en absoluto” (Perrenoud, en Gentile y Bencina, 2000, p. 1).

Al asumir tal posición, Perrenoud (2004) nos advierte directamente la necesidad de reconocer ciertos ámbitos contextuales en el desarrollo de las competencias, porque los sujetos no se

enfrentan con las mismas familias de situaciones; independientemente de que defina que “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (p. 12). No olvidemos que el autor no define de manera específica esos ámbitos contextuales donde deben desarrollarse las competencias, por ello, asumiremos la clasificación de los componentes estructurales del mundo de la vida que nos propone Jürgen Habermas (2002a, 2002b), quien sostiene que: “En el mundo de la vida que le es constitutivo al entendimiento entre hablante y oyente [...] les es común algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo [...]. En el mundo de la vida, donde la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural, bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de la solidaridad, y bajo el aspecto de la socialización, finalmente sirve a la formación de identidades personales [...]. A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad” (Habermas, 2002a, pp. 179-196).

Para una mayor facilidad en el manejo de tales componentes, nos referiremos a ellos como las dimensiones del mundo de la vida: la dimensión cultural (mundo objetivo), social (mundo social) y subjetiva (mundo subjetivo). Asumimos lo anterior, pues al igual que Habermas, concebimos a la sociedad como un mundo de vida simbólicamente estructurado, donde los implicados interaccionan intersubjetivamente, y así esa sociedad se integra y reproduce mediante la acción comunicativa; esto último, en tanto acción social y pilar para la construcción de las competencias.

Desde esta visión, podemos manifestar que las competencias que desarrollan los sujetos pueden referirse simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el

mundo subjetivo; componentes estructurales de lo que en conjunto Habermas (2002a) nombra mundo de la vida. Con este sustento, Perrenoud privilegia el desarrollo de competencias con algo que ocurre en el mundo objetivo, y con algo que es reglamentado en el mundo social, pero frecuentemente olvida el mundo subjetivo.

Respecto a la concepción de la práctica docente, desde las dimensiones de los elementos estructurales del mundo de la vida, cabe recordar que para Habermas (2002b), estos elementos son el componente estructural cultural o mundo objetivo, componente estructural normativo o mundo social y el componente estructural de identidad o mundo subjetivo, tal como ya lo habíamos señalado.

En lo que atañea la concepción de la práctica docente, desde la dimensión del componente estructural cultural o mundo objetivo, gracias a las aportaciones de Gimeno Sacristán, Elsie Rockwell y Citlali Aguilar, se pudo establecer la aproximación a dicha dimensión. Este marco conceptual permite entender la práctica docente en primer lugar como la acción que representa un empleo para el sujeto social que la realiza, pues ante todo, le otorga los medios económicos indispensables para sobrevivir; en segundo lugar, la práctica docente es considerada como parte de una acción denominada comúnmente como docencia, y cada profesor le otorga sus propias características, pues le imprime su propia identidad, tomando en cuenta los componentes estructurales de su mundo de la vida.

Desde la perspectiva del componente estructural normativo o mundo social, la práctica docente se entiende como la labor que realizan los sujetos que se asumen como maestros, dicho trabajo es prestado al Gobierno del Estado y le es remunerado; salario que según el Gobierno le permite al profesor tener una vida digna y con condiciones decorosas.

En lo que respecta a la práctica docente, desde la perspectiva del componente estructural de identidad o mundo subjetivo, los docentes que conformaron el universo de estudio la conciben

como el proceso o actividad pedagógica que realizan los maestros para efectuar el “proceso enseñanza-aprendizaje”, acción por medio de la cual enseñan, preparan, educan y forman a sus alumnos.

Con la construcción del referente teórico antedicho fue posible interpretar que la práctica docente de cada maestro se caracteriza desde la dimensión del componente estructural cultural (mundo objetivo), donde se sitúan los conocimientos; el componente estructural social (mundo social), donde se ubican las normas sociales y la interacción de los sujetos; y el componente estructural subjetivo (mundo subjetivo), donde se encuentran los sentimientos y emociones; dimensiones que en conjunto conforman el mundo de la vida.

Al contar con el referente teórico fue indispensable acudir al contexto donde se presentaba el objeto de estudio, motivo por el cual llevamos a cabo una serie de observaciones directas en las aulas donde impartían clases los maestros recién egresados.

Una vez que recuperamos la evidencia empírica de la investigación, comenzó el proceso de comprensión e interpretación, mismo que realizamos a través del empleo de la *Estrategia interpretativa para investigar en educación* (Zamora Calzada y García Millán, 2013), proceder metodológico que sustentamos en la hermenéutica social propuesta implícitamente en la obra de Jürgen Habermas (2002a, 2002b).

La estrategia interpretativa inicia una vez que vamos al campo con el propósito de recuperar el objeto de estudio a través de la observación directa. Tal proceso requirió que los observadores ingresáramos al aula escolar —debiendo situarnos preferentemente en la parte posterior del salón—, asumiendo la postura de participante virtual. En este sentido, la estrategia utilizada incluyó las siguientes tareas:

1. Observar y registrar las secuencias de sentido en las interacciones entre los sujetos de la educación, principalmente las interacciones entre profesores y alumnos en relación con entendimientos.
2. Observar y registrar las interacciones entre los sujetos de la educación y los objetos, principalmente las relaciones entre sujetos y contenidos de la materia, sujetos e invocación de reglamentos o similares, y los procesos donde pueda existir simulación.
3. Una vez que tenemos en borrador los registros de las interacciones de los sujetos de la educación en el aula escolar, es imprescindible comenzar su capitalización para conformar el texto (Ricoeur, 2001).
4. Al ir conformando el texto, nos enfrentaremos a un conflicto común en la construcción del discurso, esta situación la denominamos la dialéctica del distanciamiento y la apropiación (Ricoeur, 2001), proceso que concretamos con la limpieza del registro; este conflicto se resuelve pidiéndole a un colega que lea nuestro documento y sobre todo que señale nuestros errores en su escritura, errores que posteriormente corregiremos.
5. Cuando el registro de observación directa ya ha sido totalmente capturado, y se tiene el texto, podrá iniciarse el ejercicio de la precomprensión (Gadamer, 2000), fase que antecede a la dialéctica de interpretación (Ricoeur, 2001). El ejercicio de la precomprensión lo entendemos como el establecimiento de nuestros prejuicios de lo observado a partir de considerar la tradición y la historia efectual².

²Desde la perspectiva de Hans-Georg Gadamer (2000), la tradición se entiende como lenguaje e interlocutor, pues posee un carácter fundamentalmente activo que se concreta cuando se dice algo a alguien. Con esta decisión, se autorrechaza la concepción objetual que las ciencias históricas habían asignado al concepto. Según Gadamer, la tradición es inseparable de la historia efectual (en tanto conciencia, que permite la apertura de la tradición, pues posibilita el reconocimiento de los planteamientos de la tradición con los suyos propios). En este contexto, la tradición e historia efectual constituyen parte de los elementos básicos para llevar a cabo los procesos de comprensión hermenéutica.

6. Al término de la precomprensión de nuestro texto, comenzamos la realización de la dialéctica de interpretación, proceso que desde nuestra perspectiva incluye la comprensión y la *praxis* interpretativa:

a) La comprensión la concretamos a través del establecimiento de un juicio crítico de las secuencias de sentido registradas, interrogándonos por qué dichas acciones se llevan a cabo de esa manera y no de otra; este juicio crítico contribuye a completar el proceso de la comprensión, iniciado durante la observación del registro y se realiza desde la historicidad del observador como participante virtual.

b) La *praxis* interpretativa, la realizamos atendiendo a las categorías de la teoría, y una vez agotado el ejercicio de comprensión, realizando un juicio sobre las secuencias de sentido registradas, incorporando, cuando sea pertinente, elementos de la comprensión.

7. Una vez que tenemos nuestra primera versión de la interpretación del texto, debemos acudir a consultar a los expertos con el propósito de que nos manifiesten sus comentarios y correcciones, si es el caso. Preferentemente este análisis se llevará a cabo con la participación directa de un colega, que como mínimo haya efectuado interpretaciones empleando el referente teórico habermasiano.

Finalizamos los señalamientos de nuestra estrategia interpretativa, afirmando que este procedimiento es parte de la construcción de una lógica en acto (en el desarrollo de la investigación); dicha propuesta es el resultado de nuestra propia historicidad y tradición en el campo de la disciplina hermenéutica.

En este sentido, no debemos olvidar que la *Estrategia interpretativa para investigar en educación*, se sustenta en la hermenéutica social, porque consideramos que es el modo ideal para el abordaje de las Ciencias Sociales. Incluso, Habermas (2002b), en la *Teoría de la Acción Comunicativa II*, propone la comprensión de las acciones comunicativas mediante la

hermenéutica, proceso interpretativo donde el científico social tendrá la necesidad de integrarse virtualmente en la acción social que estudia.

Así, la hermenéutica desde la óptica habermasiana, se caracteriza por ser un método, que en nuestra investigación permitió elaborar las reconstrucciones racionales del intérprete; reconociendo las diferencias entre las expresiones lingüísticas válidas y las no válidas, al menos de un modo intuitivo, en tanto que en la hermenéutica objetivista y radical los intérpretes asumen una actitud objetivante que se ocupa al mismo tiempo de una acción que se manifiesta como expresión de las intenciones de un hablante, como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre *ego* y *alter*, y como una expresión sobre algo que hay en el mundo, impulsando la unidad de las tres estructuras del mundo de la vida que reconoce Habermas en Mundo de la vida y Sistema, y que considera fundamental en el desarrollo de la hermenéutica social.

Por último, cabe mencionar que para el desarrollo de los procesos de interpretación efectuados a través de la estrategia interpretativa propuesta, partimos de que Habermas sugiere que los intérpretes debemos hacer caso omiso de la posición privilegiada del observador; por tal motivo, fue de vital importancia aceptar la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones tratamos de comprender. Por ello, en el desarrollo de los procedimientos interpretativos, asumimos en todo momento una actitud realizativa, porque para comprender lo que se dice en el ámbito, donde se sitúa el objeto de estudio, el intérprete tiene que contar con un conocimiento que se apoye sobre otras pretensiones de validez del objeto que se interpreta.

Resultados.

El estudio de la acción social en la práctica docente de los Licenciados en Educación Primaria recién egresados en el desarrollo de competencias posibilitó elucidar con detenimiento ciertas averiguaciones primordiales sobre los principales tipos de acción social más evidentes en la práctica de los nuevos profesores, y de esta manera, dilucidamos algunas perturbaciones que se presentan en el mundo de la vida de los docentes recién graduados y alumnos que interactúan en la Escuela Primaria, donde laboraban los maestros egresados.

Así, identificamos cómo se tipifican las acciones sociales en la escuela primaria en el desarrollo de competencias, reconocimos cómo se materializan dichas acciones al interior de las aulas, donde se efectuaron las observaciones; este proceso nos permitió detectar el predominio del mundo social (normas) y mundo objetivo (conocimientos) del mundo de la vida en dichas aulas de las escuelas primarias. El predominio desequilibrado de tales componentes limita el desarrollo integral de las competencias en educación. Veamos el siguiente pasaje:

Maestra (Ma): Chicos, Chicos ya guarden silencio, se sientan y se me callan, porque voy a pasar lista, porque parece ser que sus compañeritos que faltaron ya no vienen. (Los alumnos se sientan, guardan silencio y entonces la maestra comienza a pasar lista, mencionando sus números).

Ma: Uno, dos, tres... (Los alumnos se ponen en pie y contestan en su turno "presente maestra")... treinta, treinta uno, treinta dos y treinta tres. (Termina la actividad y luego comenta): Muy bien! ¡Me gusta que sean ordenaditos y obedezcan! ¡Ahora, pasen por filas a cambiar su libro de Matemáticas por el de Español! (Los alumnos efectúan la acción generando cierto desorden, en tanto la maestra observa y continúa caminando por las filas) (RO6/XX/23-03-14/MJ).

Como podemos apreciar, en esta evidencia sólo detectamos el predominio de las normas impuestas en la acción social del docente.

Al efectuar los procesos de interpretación de las sesiones observadas, identificamos que en las aulas, donde laboran los maestros recién egresados, sus acciones sociales privilegian frecuentemente las actitudes objetivantes (esto es, cosificar a los sujetos, mirarlos como objetos) y acciones estratégicas (diseñan distintos planes de acción para mantener el orden y la disciplina), por lo que es indispensable que los sujetos asuman un paradigma inherente al entendimiento entre las personas, privilegiando actitudes realizativas y acciones comunicativas.

Asimismo, fue común identificar que desde el inicio de las clases, la mayoría de los docentes recién graduados asumen acciones estratégicas en el desarrollo de las competencias; gran parte de ellos aparentan poseer y dominar todo el conocimiento, asumiendo una actitud objetivante. Al actuar como lo hacen, parecería que en el saber de fondo se encuentra una norma, que le otorga poder al maestro, y en la norma, el docente tiene el poder, ignorando el mundo subjetivo de sus alumnos. Conozcamos esta evidencia:

Ma: ¿Qué buscas Azul?, a ver, rápidamente, ¡siéntate?. (En ese momento, Alberto ya escribe en su cuaderno, entonces la maestra va junto a él, mira su cuaderno y le dice...)

Ma: Tú me borras esto, por no dije que escribieras nada, eh, eh, eh., (De pronto, la maestra dirige la mirada a Beyonce, y expresa):

Ma: ¡Tú, Beyonce, deja de estar cuchicheando! y ¡Siéntate! (La maestra mira a sus alumnos e indica lo siguiente):

Ma: Niños, con la ayuda de su libro, contesten lo que se solicita en la página 194, también realicen lo que se les pide en esa misma página. (Entonces, Ángel pregunta)

Ángel: ¿Qué página maestra? (La maestra contesta)

Ma: Ya les dije que la página 194, no voy a estar repitiendo, eh, eh, eh... (RO14/XX/12-05-14/GZ).

También fue posible identificar, que en la acción social de los maestros recién egresados, se elucida una racionalidad con arreglo a fines (diseñan planes de acción para el logro de sus propósitos al interior del aula). Lo anterior provoca el predominio del componente normativo, originando que los sucesos comunes en la reproducción del mundo de la vida en las aulas de la escuela primaria, privilegien el componente estructural cultural y social del mundo de la vida.

La manera en que se suscita la acción social en la práctica docente de los maestros recién egresados, donde predominan las actitudes objetivantes y acciones estratégicas, conduce a que los alumnos no cuestionen al profesor, y en sus clases parecen no detectar ningún tipo de perturbación, incluso las sesiones manifiestan expresiones de aceptación y de aparente entendimiento de los contenidos expuestos. A través de este tipo de acciones sociales, por parte de los alumnos, los contenidos se vuelven problemáticos, en la superficie aparenta ser un proceso de relaciones interpersonales donde todo se considera normativamente ordenado, y por tanto, todo marcha de manera adecuada.

En la mayoría de los registros se destaca el hecho de que los maestros recién egresados actúan con base en mandatos, órdenes o como resultado de una simple exigencia. Así la acción social en la práctica docente de los maestros recién egresados pareciera que simplemente valida el rol de los profesores que aprendieron en una Escuela Normal. Tal como se aprecia en la secuencia siguiente:

Ma: ¡Salgan al receso!, dirigiendo la mirada a sus alumnos ¡Espero estén puntual al regreso!.

As: ¡Sí, maestra, mmmm!.

11:30 (Termina el receso, los alumnos entran formados al salón. La maestra suspende la actividad que hacía, y dice...).

Ma: Espero que la actividad que realizaban antes de salir, la terminen en su casa, ¡Recuerden que ya tienen dos tareas! ¿Verdad, Jorge?.

A: Si maestra.

As: (Dos alumnas exclaman diciendo...) ¡Maestra, maestra! (la maestra se voltea a ver y dice...).

Ma: ¡Si, digan!.

A: El día de ayer nos dejó que escribiéramos en el cuaderno de español, lo que más nos gustaba de la escuela y no lo ha revisado.

Ma: “Ahorita van a leer su redacción para ver qué es lo que más les gusta de esta institución”. (Pregunta: ¿quién quiere leer su redacción? y de pronto un alumno levanta la mano y dice...).

Ao: “Yo quiero leer”(La maestra lo observa y dice...).

Ma: “A ver Miguel, lee fuerte, para que te oigan tus compañeros” (RO9/XX/25-04-14/MJ).

Al privilegiar este tipo de acciones, la mayoría de los maestros recién egresados reducen las competencias a actividades y acciones pragmáticas, privilegiando un sentido fragmentario, parcial, unidimensional de la categoría competencia; proceder que la aleja de las promesas del impacto de una educación de calidad, que considera a un sujeto integral que se prepara para la vida. Lo anterior sucede, porque los maestros recién egresados no toman en cuenta el contexto escolar donde se sitúa el mundo de la vida de los niños y no conocen suficientemente los fundamentos teóricos del modelo de las competencias en educación. Supuestos de esta índole pueden ser la causa de que la gran mayoría de los docentes egresados de una Escuela Normal,

al incorporarse a su labor docente, comiencen a reproducir ciertas prácticas tradicionales aceptadas en el magisterio. Tal como se puede apreciar en el siguiente pasaje:

(En esos momentos, la maestra se encuentra revisando en forma individual, y algunos alumnos expresan...).

As: ¡ah, ah, ah, ah!.

(La maestra dirige la mirada sobre ellos y exclama...).

Ma: “Cállense, no pueden hablar”.

Ma: “No olviden que para participar se debe levantar la mano”.

Ma: “Parece que no han entendido bien”.

(Son las 11:47, Marco, con voz fuerte le dice...).

Marco: ¡Maestra, maestra!.

Ma: (Observándolo fijamente) ¡Si Marco, dime!.

Marco: Ya es hora de salir.

Ma: Bueno, entonces nada más déjenme terminar de revisar a sus dos compañeros y comiencen a guardar sus cosas.

As: (Exclaman con gusto...) ¡Sí, maestra!.

Ma: Niños, terminen de guardar sus cosas, se van formando fuera del salón ¿queda claro?

(RO15/XX/2-04-14/MJ).

Por este tipo de sucesos, en la acción social de la práctica docente, recomendamos que en los procesos de formación inicial y formación continua, a los maestros recién egresados se les fortalezca sus saberes sobre las competencias y el mundo de la vida; procesos que pudieran implementarse a través de los cursos de actualización y desde el currículum mismo.

Finalmente, cabe señalar que esta recomendación no resolverá fácilmente el problema, pero puede contribuir a crear conciencia crítica en el docente recién graduado para el mejoramiento

de su acción social, en tanto práctica docente, para el desarrollo de las competencias en educación. Ejercicio profesional donde es indispensable tomar en cuenta los componentes estructurales del mundo de la vida de cada uno de los niños que acuden al aula donde labora.

CONCLUSIONES.

La acción social en la práctica docente de los Licenciados en Educación Primaria en el desarrollo de competencias se caracteriza, porque cotidianamente se privilegian actitudes objetivantes (autoritarismo por parte del docente) y acciones estratégicas (diseño de planes de acción para mantener el orden y la disciplina) en detrimento de las actitudes y acciones comunicativas (diálogo y entendimiento entre maestro y alumnos), originando que la mayoría de las veces las relaciones entre los sujetos que interactúan están reguladas por relaciones de poder (se privilegia constantemente el componente normativo y las cuestiones de conocimiento). Este tipo de acciones impide el desarrollo de una Educación basada en Competencias (desarrollo de capacidades para hacer frente a una situación problémica de su mundo de la vida).

Por el tipo de acciones que predominan al interior de las aulas escolares, donde laboran los maestros recién egresados, el desarrollo las competencias -en tanto capacidad de un saber hacer, saber y la valoración de ese hacer- se torna en procesos complicados de lograr, pues los conocimientos difícilmente se movilizan en el mundo de la vida de los alumnos.

Lo anterior sucede, porque el conocimiento de las contribuciones teóricas de Philippe Perrenoud (2004) entre los Licenciados en Educación Primaria es superficial, debido a una interpretación poco profunda e inexacta que hacen del autor. Al ocurrir lo anterior, el profesorado realiza su práctica docente desprovista de los referentes teórico-pedagógicos del

enfoque de la formación por competencias, acción que no permite el logro de las capacidades esperadas en sus alumnos.

Este tipo de acción social se presenta, en primer lugar, porque la mayoría de los maestros conciben su profesión simplemente como un empleo que les otorga los medios económicos indispensables para sobrevivir, independientemente de que señalen que esa labor docente es su desempeño profesional; función a la que cada Licenciado en Educación le otorga sus propias características, concibiendo superficialmente el modelo de la Educación basada en Competencias (en cuanto propuesta teórica), privilegiando el marco normativo que señala la SEP (normas institucionales y escolares) y relegando las cuestiones emocionales y de identidad (mundo subjetivo de los alumnos y el suyo propio), porque consideran que al entrar al salón de clases “se debe colgar, en la entrada del aula, el saco de su ámbito emotivo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguilar, C. (1985). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* (Tesis de maestría). Departamento de investigaciones educativas, CIEA-IPN, México.
2. Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
3. Gentile, P. y Bencina, R. (2000). *Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud*. Brasil: Recuperada de:
<http://cap.ver.itesm.mx/uv/.../CONSTRUIR%20COMPETENCIAS.pdf>
4. Habermas, J. (2002a). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus Humanidades.
5. Habermas, J. (2002b). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. México: Taurus Humanidades.
6. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (1ª. ed.). México: SEP.

7. Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI editores.
8. Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP.
9. Sacristán, G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
10. SEP (2011). *Plan de Estudios Educación Básica*. México: SEP.
11. Zamora Calzada, G. y García Millán, M. de J. A. (2013). *Estrategia interpretativa para investigar... en educación (compartiendo una lógica de interpretación en construcción)*. Guadalajara: Edición independiente.

Reportes técnicos empleados.

1. García, M. (2014). Registro de observación RO6/XX/23-03-14/MJ). Naucalpan, México.
2. García, M. (2014). Registro de observación (RO9/XX/25-04-14/MJ). Malinalco, México.
3. García, M. (2014). Registro de observación (RO15/XX/2-04-14/MJ). Temoaya, México.
4. Zamora, G. (2014). Registro de observación (RO14/XX/12-05-14/GZ). Coacalco, México.

AUTORES.

1. Gregorio Zamora Calzada. Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Maestro en Educación Superior por la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) y Licenciado en Educación Media Básica con Especialidad en Ciencias Naturales por la ENSEM. Actualmente estudiante del Programa Posdoctoral de Investigación Educativa del Instituto Universitario Internacional de Toluca (IUIT) y docente investigador del ISCEEM.

Correo electrónico: docgzamora@hotmail.com

2. María de Jesús Araceli García Millán. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Maestra en Educación Superior y Licenciada en Educación Media Básica con Especialidad en Ciencias Naturales por la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Profesora de asignatura de la Escuela Secundaria Técnica, Industrial y Comercial (ESTIC) No. 69, “Gral. Vicente Guerrero”, Toluca, México. Correo electrónico: ma.dej.garcia@hotmail.com

RECIBIDO: 01 de diciembre del 2015.

APROBADO: 18 de diciembre del 2015.