



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Yazmín Cuevas Cajiga (2016)

“La reforma integral de educación primaria: perspectivas
desde la dirección escolar”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 75-107.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

3. LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVAS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

*Yazmín Cuevas Cajiga*¹

Durante el mes de agosto de 2009 se puso en marcha en México la Reforma Integral de la Educación Básica primaria (RIEB). Entre sus características destacó la adopción del enfoque pedagógico por competencias, lo que conllevó una reestructuración curricular en el plan de estudios, los programas de asignaturas y los libros de texto. Como toda reforma educativa, demandó un cambio para el maestro sobre el trabajo que desarrolla en el aula. Es necesario señalar que la reforma curricular de 1992 dotó a los docentes de una serie de materiales de apoyo (*Libro del Maestro, Avance Programático, Fichero de Actividades*) que les permitía elaborar una planeación didáctica indicativa y precisa. Sin embargo, la RIEB, al asumir el enfoque pedagógico por competencias, supuso que la planeación didáctica era una tarea que el maestro necesitaba diseñar a partir de los intereses de sus alumnos y su vínculo con el desarrollo de competencias. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sólo proporcionó a los maestros el plan de estudios, los programas de curso y los libros de texto, lo que generó angustia entre muchos profesores, ya que se sentían imposibilitados para elaborar sus propias planeaciones.

Por su parte, tanto el plan de estudios como los programas de asignaturas tenían una serie de particularidades que se pueden ubicar en tres aspectos. El primero es que presentaron una visión muy

1 Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

general sobre la noción de competencias y no exponían de manera profunda la operación de este enfoque, por ejemplo el diseño de situaciones de aprendizaje. El segundo aspecto es que la organización de cada uno de los programas de curso tenía una estructura distinta. Por ejemplo, los programas presentaban diferentes líneas rectoras, ámbitos, ejes temáticos, ejes de enseñanza-aprendizaje, temas, competencias. Los criterios para la aplicación de dichos programas también eran diferentes, sugerencias didácticas, actividades de colaboración, trabajo transversal, orientaciones didácticas. El tercer aspecto es que la organización didáctica de los programas develó que se enunciaban competencias para la vida (competencias genéricas) y por asignatura (competencias disciplinares) (Díaz-Barriga, 2006), pero la estructura de tales programas estaba apegada a la propuesta curricular constructivista (Cuevas, 2011). El hecho de que existiera poca claridad tanto en el plan estudios como en los programas de asignatura implicó un problema para que los maestros los comprendieran y generaran su trabajo docente.

Así, los maestros al tener que elaborar una planeación didáctica por competencias con sólo los programas de asignaturas (que, como se ha mencionado, eran generales y con una organización mixta) y al no contar con los materiales que tuvieron en la reforma anterior (secuencias didácticas, libro del maestro) se enfrentaron a una situación que generó tensión, dado que, por un lado, necesitaban planear por competencias y, por otro, consideraban que carecían de los conocimientos y las herramientas para desarrollar este trabajo. Principalmente, los maestros no comprendían a cabalidad el enfoque por competencias y, sobre todo, su instrumentación. Esta sensación de incertidumbre los llevó a demandar acompañamiento por parte de los directores escolares, en el entendido de que estas figuras, además de realizar labores de gestión, tienen la responsabilidad de guiar y orientar a los maestros en su práctica docente. Esto colocó a los directores escolares como el principal apoyo de los maestros en la elaboración de su planeación didáctica.

Así, se emprendió una investigación cuyo propósito fue conocer las acciones que instrumentaron los directores escolares con los maestros para que comprendieran y aplicaran la RIEB. En este

trabajo se reportan los resultados parciales sobre las nociones de planeación por competencias y las estrategias pedagógicas que generaron los directores escolares para que los docentes realizaran su planeación didáctica con el enfoque de la reforma de 2009. En el primer apartado se realiza una revisión, de manera general, del enfoque por competencias y se particulariza sobre las implicaciones de la planeación didáctica bajo dicho enfoque. En el segundo apartado se considera el papel del director en la instrumentación de una reforma. En el tercer apartado se expone la metodología que siguió la investigación. En el cuarto apartado se presentan los resultados del estudio, los cuales se organizaron en tres categorías de análisis, 1) la planeación didáctica, el ayer y el ahora; 2) los retos de la planeación didáctica en la RIEB, y 3) apoyo pedagógico-curricular, conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento. En el quinto y último apartado se plantean algunas consideraciones finales.

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Existen muchos matices con respecto al concepto de competencia (Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck, 2007), pero todos coinciden en tres aspectos: una competencia se constituye por conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y la puesta en marcha de los dos elementos antes mencionados en la resolución de una situación de la vida cotidiana. De acuerdo con Perrenoud,

una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para resolver una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (2002: 7).

Según Scallon (2004), la noción de competencias se compone de tres elementos:

- El saber actuar, que es la capacidad de recurrir tanto a los aprendizajes escolares como a los de la vida cotidiana
- Movilización² y utilización eficaz, la apropiación y la instrumentación intencional de nociones, habilidades intelectuales y sociales para actuar en situaciones particulares o resolver problemas específicos.
- Recursos, que son los conocimientos (declarativos, información, representaciones de la realidad), las habilidades, conocimientos procedimentales, estrategias, las actitudes, los valores, las intuiciones.

Se puede decir que las competencias implican que el alumno utilice una serie de recursos cognitivos para la resolución de un problema particular. Se desarrollan en ambientes parecidos o lo más apegados a las situaciones de la vida cotidiana en las que el estudiante desplegará sus conocimientos (saber), habilidades (saber-hacer) y actitudes (saber-ser) para sortear con éxito los problemas planteados. Es por eso que la noción de situaciones de aprendizaje tiene un lugar preponderante. Dado que el enfoque se basa en que el aprendizaje de los alumnos debe sustentarse en su realidad, las situaciones didácticas necesitan ser o derivar de problemas contextualizados que tengan sentido para los alumnos.

Para Durand y Chouinard (2006) las situaciones de aprendizaje son elaboradas por los maestros, o bien por un grupo de ellos, y se componen de una serie de actividades que se supone deben permitir el desarrollo de competencias en el transcurso de un periodo (por ejemplo, un bloque de estudio). Para determinadas competencias el maestro elige actividades o una familia de actividades en donde el alumno movilizará conocimientos y habilidades para su realización (Scallon, 2004). En la resolución de situaciones de aprendizaje los alumnos pueden trabajar solos o en equipo. Por su parte, el maestro va adaptando las situaciones de aprendizaje a las

2 La expresión *movilizar* deriva del vocabulario militar e implica reunir las fuerzas militares para asegurar la defensa del país. Para el enfoque por competencias, la movilización es la reunión de todos los recursos que posee el alumno para afrontar un desafío o resolver un problema. Véase Scallon (2004).

necesidades de aprendizaje de los alumnos, además de ofrecerles apoyo y orientación.

Es por eso que el maestro necesita planear diversas actividades para que el alumno desarrolle competencias. Así, la planeación didáctica bajo el enfoque por competencias demanda una elaboración flexible, en donde se tenga la posibilidad de improvisar de acuerdo con el cauce que tome el desarrollo de situaciones didácticas con los alumnos (Perrenoud, 2002). Para el diseño de estas situaciones, el maestro puede trabajar bajo el método de resolución de problemas, desarrollo de proyectos o análisis de casos (Scallon, 2004). Ello implica que el maestro conoce el inicio de la situación didáctica pero no la fecha de conclusión. En consecuencia, la planeación didáctica por competencias tiene que ser de carácter orientativo, para que el maestro pueda realizar ajustes según los intereses del grupo.

De acuerdo con Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, la planeación didáctica por competencias se construye en relación con tres elementos, a) contenidos que actúan sobre los campos de saber, b) objetivos específicos que atienden el saber-hacer y c) competencias que intervienen sobre la resolución de una serie de tareas. En la elaboración de la planeación el maestro necesita partir de una familia de situaciones didácticas que llevan al desarrollo de esas competencias. Así, los alumnos al trabajar desde ellas adquirirán las competencias del programa de cursos. Se debe contemplar que “la construcción de un plan de formación no sólo implica la programación de la instalación de competencias diversas, sino la determinación de grados diversos de dominio de las competencias programadas” (Denyer *et al.*, 2007: 135).

Zavala y Arnau (2007) apuntan que la enseñanza de contenidos disciplinares por competencias requiere respetar los contenidos disciplinares de acuerdo con la lógica de enseñanza determinada por cada disciplina. Estos autores recomiendan, para la elaboración de la planeación didáctica por competencias, un enfoque globalizador, donde, a partir de la situación de aprendizaje, se incorporen los contenidos de actividades disciplinares según la lógica de cada asignatura. En el entendido de que estos contenidos son una res-

puesta a los cuestionamientos que los alumnos elaboran a partir de las situaciones didácticas.

De acuerdo con Perrenoud, trabajar por competencias y desarrollar planeaciones didácticas a la luz de este enfoque supone una serie de tareas por parte del maestro; la principal es “una gran tranquilidad, un dominio de sus angustias personales, para que la planificación no se transforme en una simple forma de tranquilizarse” (2002: 83). La planeación didáctica por competencias es una suerte de mapa o esquema general con carácter orientativo, que el maestro construye y transforma a partir de su trabajo con el grupo.

Sin embargo, a ojos del maestro este tipo de planeación didáctica puede resultar paradójica, ya que los orígenes de la planeación didáctica provienen de la enseñanza programada (Díaz-Barriga, 1997; Antúnez *et al.*, 1992). A pesar de que diferentes propuestas pedagógicas han realizado críticas y señalado alternativas a este tipo de planeación, en muchos maestros continúa anclado el modelo de planeación didáctica por objetivos. En México, para Díaz-Barriga, “los instrumentos normativos para elaborar planes y programas de estudios consideran que éstos deben presentarse bajo el tecnicismo de los objetivos” (1997: 27).

Así, la intención de la planeación didáctica no necesariamente es entendida como una herramienta que le permite al maestro tener una visión clara y congruente entre los propósitos del curso, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Para muchos docentes es difícil comprender que la planeación didáctica es un espacio de orientación de su práctica, ya que ésta ha constituido un recurso a partir de cual controlan su trabajo; de acuerdo con algunos autores, “un mero trámite burocrático ante la exigencia administrativa” (AA. VV., 2004: 43). Sin duda la planeación didáctica en general, y la planeación por competencias en particular, representan un reto para los maestros, porque su elaboración requiere una serie de conocimientos, experiencias, contacto con el contexto de los alumnos y sobre todo la práctica en el diseño de situaciones de aprendizaje.

FUNCIONES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN UNA REFORMA EDUCATIVA

En educación primaria el director escolar es una figura central que tiene la función de promover y gestionar diferentes recursos (financieros, humanos, políticos), con el propósito de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Generalmente, se le asocia con un administrador que sólo se encarga de cuestiones de carácter burocrático para que la escuela cumpla sus compromisos en tiempo y forma. Sin embargo, el trabajo sustantivo del director se concreta en resolver una serie de problemas de todo orden (pedagógico, financiero, logístico); además de responder a una serie de rutinas y tareas burocráticas definidas por sus superiores (Barrère, 2006).

Para Pozner (2005), el directivo escolar tiene la responsabilidad de garantizar que las políticas educativas, plan y programas de estudio se apliquen y adecuen al contexto y particularidades de la escuela. Así, su papel va más allá de un simple instrumentador de políticas y administrador de recursos. Por el contrario, al ser la escuela un espacio en el que confluyen una serie de actores educativos con una cultura escolar determinada, el director despliega estrategias pedagógicas particulares y congruentes con el contexto social y escolar para cumplir sus funciones. En consecuencia, su trabajo se vuelve complejo, ya que debe contemplar un abanico de situaciones, conocimientos y normas en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Para desempeñar su trabajo y coordinar a las personas que intervienen en el funcionamiento escolar, el director interactúa en diferentes niveles; a saber, el pedagógico-curricular, el comunitario, el administrativo-financiero y el organizativo (Pozner, 2005). En cuanto al pedagógico-curricular, el director requiere dominar una serie de conocimientos de corte teórico y metodológico sobre diferentes teorías pedagógicas, lo que implica trabajar como colegiado, dar seguimiento al trabajo docente y estar cerca de los alumnos para conocer sus avances en el aprendizaje. En el nivel comunitario el director contempla, para la toma de decisiones, que la escuela está conformada por maestros, padres de familia y alumnos, los cuales interactúan cotidianamente. En el nivel administrativo-financiero,

ejecuta las disposiciones de la autoridad a través del manejo y cuidado de los recursos humanos y materiales con los que cuenta la escuela. Con respecto al nivel organizativo, se encarga de las tareas que demanda el establecimiento escolar (horarios, limpieza, personal, mantenimiento, entre muchas cosas más). Para dominar y dirigir cada uno de estas tareas el director requiere una serie de saberes, habilidades y recursos.

Este capítulo tiene especial interés por el nivel pedagógico-curricular en el que se desenvuelve el director escolar, ya que con la llegada de una reforma educativa “al director le corresponde trabajar el tejido fino que permita unir la dimensión pedagógica con la gestión escolar” (Zorrilla y Pérez, 2006: 115). Esto implica para los directores realizar un trabajo de mediación entre lo que demandan el plan y programas de estudio nuevos y el contexto en el que está inserto el docente para realizar su práctica escolar; es por ello que establecen vínculos de orden académico para ofrecer apoyo al trabajo docente; por ejemplo, brindar asesorías, proporcionar bibliografía, mejorar la planeación didáctica del docente, adaptar los programas de asignatura al contexto de su escuela, desarrollar trabajo colegiado con los maestros y, sobre todo, proporcionar acompañamiento para mejorar la práctica docente.

Para Elizondo, el director debe “apropiarse del enfoque educativo que es necesario promover con el personal docente, para orientar las acciones de trabajo” (2001: 138). Ante una reforma educativa, al director le corresponde conocer el plan, los programas de curso y los materiales didácticos, con la intención de analizar las cualidades y debilidades pedagógicas. Con ello ofrecerá un soporte a los docentes, para que éstos incorporen los principios de la reforma a su práctica escolar. Sobre todo, el director necesita crear espacios de reflexión donde los docentes compartan sus experiencias y saberes con sus colegas y encuentren soluciones a problemas educativos que surgen durante la aplicación del plan, los programas de estudio y los materiales educativos. Esto requiere que el director cuente con una serie de conocimientos y experiencias que le permitan establecer recursos de apoyo al trabajo que los docentes realizan. Es decir, para los directores el trabajo con los maestros es cotidiano, pero con una

reforma la relación director-docente se convierte en primordial, porque es la vía por la cual se instrumentan las políticas y programas educativos. Es así que en cualquier reforma cobran relevancia las estrategias pedagógicas que aplica el director con los docentes.

Se entiende por estrategia pedagógica al conjunto organizado de actividades que, en este caso, el director desarrolla con base en el contexto escolar y el objetivo de mejorar la práctica docente. Estas estrategias se caracterizan por apoyar al maestro para que tome decisiones y genere alternativas pertinentes a su práctica. Las estrategias pedagógicas tienen el sello personal del director, ya que se configuran por la experiencia docente, la formación y la trayectoria institucional del directivo. Con la entrada de una reforma las estrategias pedagógicas cobran relevancia, ya que el director las emplea para trabajar el enfoque, plan, programas y materiales didácticos con los maestros. Es importante señalar que estudios como el de García, Slater y López (2010), y Pont, Nusche y Moorman (2009), se han encargado de señalar la importancia que tiene el directivo en el establecimiento de una reforma educativa. Ya que, si un directivo no está de acuerdo con la reforma ni conoce sus propósitos y contenidos, es poco probable que con los docentes trabaje los nuevos enfoques, lineamientos y orientaciones. Así, una reforma depende en gran medida de la visión que tiene el directivo sobre ella. En función de estas visiones, orientará su trabajo, lo facilitará o lo dificultará.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo, más que generalizar sobre aspectos de la RIEB o la planeación didáctica por competencias, interesa, sobre todo, conocer e indagar qué acciones desarrollan los directores para trabajar con los docentes la planeación didáctica por competencias. Para conocer las nociones de planeación didáctica y las estrategias pedagógicas que los directores establecieron con los docentes en la RIEB, se optó por una metodología apegada al enfoque cualitativo. Esta metodología permite una aproximación a las maneras de actuar y de pensar de los sujetos (Jodelet, 2003), estudia el grano fino de las

situaciones en las que se encuentra el sujeto. Es decir, se interesa por el conocimiento y las prácticas que despliegan los actores en situaciones particulares. En consecuencia, es fundamental contemplar sus puntos de vista para comprender sus significados e interacciones, que derivan de los contextos en que aquéllos están situados. La investigación cualitativa se caracteriza por presentar una descripción íntima, lo cual contempla profundizar en el significado que elaboran los actores de los acontecimientos que les son trascendentes.

El procedimiento metodológico del estudio se conformó por tres fases. La primera contempló el diseño de una entrevista. Se decidió realizar una entrevista semiestructurada, para contemplar una serie de preguntas guía, pero dando lugar a que los directivos expresaran sus opiniones, percepciones y formas de actuar sobre la RIEB. La entrevista se organizó en cuatro dimensiones analíticas: trayectoria, pedagógico-curricular, gestión administrativa y organización. La dimensión de trayectoria contempló preguntas sobre la formación académica del directivo, su antigüedad como docente y como directivo, y la edad. La dimensión pedagógico-curricular indagó acerca de la percepción de la nueva reforma, lo que le representa al directivo el trabajo pedagógico por competencias, profundizar acerca de la aplicación de la reforma y el trabajo que conlleva entre maestros y directivos. La dimensión de gestión-administración consideró preguntas sobre los procesos y los procedimientos que demandó la RIEB al directivo y cómo éste los enfrentó. La dimensión organizativa se conformó por cuestiones específicas sobre cómo el directivo trabaja con la RIEB en su escuela. Para este capítulo se recuperaron los testimonios sobre la planeación didáctica y las estrategias pedagógicas que los directores implementaron para trabajar dicha planeación con los docentes.

En la segunda fase se procedió a la selección de informantes, pues uno de los aspectos más difíciles a los que se enfrentan los investigadores educativos es la entrada al campo. Sin duda la SEP es hermética respecto a la realización de estudios de campo en sus aulas y escuelas, lo que implicó un problema para la investigación. Así, se evitó una entrada o contacto con los directivos mediada por alguna autoridad de la SEP, dado que se consideró que ingresar al campo de

esta forma podía trastocar el contenido de la entrevista; por tanto, se prefirió contactar a los informantes mediante personas cercanas a ellos. Se entrevistó a todo aquel director escolar que tuviera interés en otorgar la entrevista. En consecuencia, los únicos criterios que se consideraron fueron ser directivos y que tuvieran disposición para la entrevista. Se realizaron ocho entrevistas en dos ciudades de la república: Chihuahua (ciudad del norte del país) y Distrito Federal (capital de la República), con el fin de tener información de directivos de origen distinto.

Una vez realizadas las entrevistas prosiguió la tercera fase, que implicó el análisis de las entrevistas y redacción de los resultados. La interpretación es una lectura de los hechos y las acciones de los sujetos. Su propósito es desmadejar con minuciosidad los diferentes aspectos de los hechos para develar la médula misma. Un suceso, una palabra o una acción del actor pueden parecer pasajeros pero al ser interpretados y relacionados con otros significados pueden aportar elementos esenciales para la investigación. Así, la interpretación consiste en tratar de tener entrada al mundo de los significados de los actores (Geertz, 2005). El proceso de interpretación se sustentó en la metodología de análisis de datos de Taylor y Bogdan (1987), y constó de tres pasos:

- a) Se realizó una lectura detallada de cada una de las entrevistas, para comprender las problemáticas por las que atravesaron los directores y las estrategias que desplegaron con los maestros en relación con la planeación didáctica por competencias. Se identificaron en las entrevistas vocabulario, actividades, sentimientos y significados recurrentes.
- b) Posteriormente, lo que al principio fueron sólo ideas e intuiciones de interpretación se desarrollaron por completo. Cada una de estas interpretaciones fueron agrupadas en categorías de análisis. Ya constituidas las categorías nuevamente se revisaron con minuciosidad; algunas se descartaron y otras prosperaron de acuerdo con su solidez.
- c) Por último, se interpretaron las categorías de acuerdo con el contexto y las problemáticas que refirieron los entrevistados.

Las fuentes bibliográficas y hemerográficas fueron una herramienta fundamental para el conocimiento de la RIEB (plan y programas de estudio, libros de texto, planeación didáctica por competencias). Para Taylor y Bogdan, “el análisis cualitativo de documentos [...] abre muchas nuevas fuentes de comprensión” (1987: 150).

Una vez que se concluyeron los pasos antes descritos, prosiguió la redacción de los resultados de investigación, los cuales se organizaron a partir de tres categorías de análisis. Éstas se presentarán en el siguiente apartado.

HALLAZGOS, LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA, SIGNIFICADOS, RETOS Y ACCIONES

Un aspecto importante por resaltar es que quienes accedieron a otorgar la entrevista fueron directoras mujeres. Cabe aclarar que no fue la intención de la investigación entrevistar a directivas escolares, bajo alguna suposición teórico-metodológica. El que las entrevistadas fuesen mujeres probablemente se debió a que en el país existe feminización de la profesión docente. De la ciudad de Chihuahua se entrevistó a tres directoras y en el Distrito Federal a cinco. Todas las entrevistadas, además de tener la formación de normal básica (maestras frente a grupo), contaban con títulos universitarios en psicología, educación y administración. Dos de las tres directoras de Chihuahua tenían el grado de maestras en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia docente frente a grupo de las directoras era considerable, y osciló entre los siete y 22 años. Una de las entrevistadas entraría en la categoría de directora novel con tres años en el puesto; las demás tenían en ese nivel entre cuatro y 16 años. Esto presupone que las directoras contaban con un conocimiento y dominio amplio de la función directiva, además de una formación especializada en el ramo de la psicología y la gestión educativa, con una trayectoria docente sólida (cuadro 1).

CUADRO 1

Directoras entrevistadas

Directora	Formación	Antigüedad docente	Antigüedad como directora
DFDirectora01	-Normal Básica -Licenciatura Educación	22 años	5 años
CHDirectora02	-Normal Básica -Normal Superior en Ciencias Sociales	15 años	10 años
CHDirectora03	-Normal Básica -Normal superior -Maestría en Gestión Educativa	26 años	7 años
DFDirectora04	-Normal Básica -Licenciatura en Administración de Empresas	20 años	12 años
DFDirectora05	-Normal Básica -Licenciatura en Psicología	15 años	4 años
DFDirectora06	-Normal Básica -Licenciatura en Psicología	10 años	16 años
DFDirectora07	-Licenciatura en Educación -Licenciatura en Psicología	7 años	4 años
CHDirectora08	-Licenciada en Educación Primaria -Licenciada en Educación Especial -Maestría en Práctica Docente -Maestría en Gestión Educativa	12 años	3 años

Un dato importante es que las directoras del Distrito Federal señalaron que llegaron a ocupar este puesto directivo por el sistema escalafonario vertical, que contempla la antigüedad que se tiene como maestro frente a grupo. Para conseguir una dirección escolar no se han establecido aun criterios profesionales ni mecanismos de selección (como un concurso de oposición) (Zorrilla y Pérez, 2006).³ Por su parte, las directoras de la ciudad de Chi-

3 Actualmente, con la reforma educativa 2013 y la Ley del Servicio Profesional Docente las condiciones para ocupar el puesto de director escolar se han modificado, ya que es necesario que los maestros interesados presenten un concurso de oposición y pasen por un periodo de inducción de dos años.

huahua aclararon que su llegada a la dirección fue a través de un concurso de oposición, como consecuencia de la descentralización educativa, en donde cada secretaría de educación estatal establece los mecanismos de promoción de puestos directivos. Tanto las directoras de Chihuahua como las del Distrito Federal manifestaron que no tuvieron una formación previa que las introdujera a su función. Así, en México la formación de director escolar se va desarrollando de manera paralela con la ocupación del puesto (Zorrilla y Pérez, 2006). Para las entrevistadas el aprendizaje de las funciones directivas se realizó sobre la práctica misma.

En el análisis de las entrevistas se encontró, de manera frecuente, que para las directoras escolares uno de los aspectos de la RIEB que ponen en tensión al maestro es la planeación didáctica. A partir de estos testimonios se constituyeron tres categorías analíticas: 1) la planeación didáctica, el ayer y el ahora; 2) los retos de la planeación didáctica en la RIEB 2009, y 3) conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento, dispositivos de apoyo.

La planeación didáctica, el ayer y el ahora

Las directoras entrevistadas manifestaron que, con independencia de la reforma que esté vigente, la planeación didáctica es esencial para la actividad docente, ya que permite al maestro programar una serie de estrategias de aprendizaje vinculadas con el cumplimiento de los propósitos y contenidos del curso escolar. En la planeación es donde se plasman las estrategias de evaluación y aprendizaje, los tiempos, materiales y recursos que el maestro va a seguir e incluso a modificar de acuerdo con los intereses y contexto de los alumnos.

Una directora de la ciudad de Chihuahua indica: “yo insistía mucho, la planeación es el acto creativo del docente” (CHDirectoras8). En este testimonio se entiende que una planeación didáctica, más allá de la consecución de una serie de tareas para cubrir ciertos contenidos, es una innovación de actividades en concordancia con el grupo, el momento histórico, los resultados de la evaluación y los contenidos curriculares. No se puede concebir a un docente como

un profesional que sólo sigue las prescripciones de un programa de curso (Díaz-Barriga, 2009). La planeación didáctica es una herramienta que le permite al docente volcar su creatividad para llevar el curso del aprendizaje de los alumnos. No obstante, la planeación didáctica en la educación primaria mexicana ha significado un mecanismo de control por parte de los directivos para verificar que el maestro atienda de manera puntual los contenidos trazados en el plan y los programas de asignaturas. En el siguiente testimonio una entrevistada aclara: “a veces rendíamos más el informe de trabajo que de planeación” (DFDirectora05). Con este testimonio se revela que la planeación didáctica en la reforma de 1992 se convirtió en uno de los trámites que el maestro tenía que presentar ante los directivos con el sentido de cumplir la norma. Así, más que proyectar acciones futuras para el trabajo docente con los alumnos, la planeación didáctica adquirió un sentido de reporte final de las actividades escolares con la intención de rendir un informe de trabajo de un bimestre. Esto contrasta con el significado de *planeación*, que implica una acción de diseño de actividades prospectivas que permitirán el logro de determinados propósitos formativos. Para Giné la planeación didáctica es

un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica, que reporta calidad de la enseñanza; que facilita la autonomía pedagógica del profesorado, el aumentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula [...] no entendemos a la planeación docente en general, ni a la programación de aula en particular, como un acto burocrático y administrativo (2004: 44).

Así, se encontró que para las directoras entrevistadas el significado y uso de la planeación didáctica como una herramienta docente fue desplazado como un instrumento para inspeccionar y, probablemente, censurar al maestro. La planeación didáctica a ojos de las directoras entrevistadas se convirtió en un acto burocrático.

Uno de los aspectos que probablemente trastocó el propósito de la planeación fueron los materiales dirigidos al maestro en la reforma anterior. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Aquí en Chihuahua, la mesa técnica incorporaba a los materiales del maestro una dosificación en donde venían secuencias didácticas. Entonces los profesores no más recortaban y pegaban en su cuaderno, eso era la planeación (CHDirectorao8).

La reforma de 1992 generó una serie de materiales con los que se apoyó al maestro para desarrollar la planeación didáctica, tales como *Avance programático*, el *Libro del maestro* y *Los ficheros* (para cada grado), los cuales se componían de una serie de actividades organizadas de manera secuencial para que el maestro las pudiera desarrollar en su grupo y así cubrir los contenidos de aprendizaje. Paralelamente algunos estados de la República elaboraron una serie de secuencias didácticas para cada una de las asignaturas de los diferentes grados de primaria. Estos materiales, más que ser una ayuda complementaria en el trabajo docente, se transformaron en la planeación didáctica, lo que generó prácticas donde los maestros copiaban de manera textual las actividades del *Libro del maestro* a un formato establecido por la escuela, y eso se presentaba a los directivos como una planeación didáctica. Con ello se puede suponer que probablemente los maestros no realizaban planeaciones didácticas.

Una directora apunta: “el maestro no seguía un programa, seguía los libros de texto” (CHDirectorao8). Al respecto es necesario puntualizar que, desde hace más de 50 años, en México a través de la SEP se editan, imprimen y distribuyen libros de texto gratuito para educación primaria con la intención de ofrecer un soporte a los maestros (Anzures, 2011) y de que los alumnos se acerquen a los libros. En el transcurso de los años estos libros se han convertido, para muchos maestros, en guía de trabajo en el aula. Las directivas entrevistadas reconocen que los libros de texto, para algunos maestros, son una suerte de orientaciones curriculares sobre las cuales diseñan su planeación didáctica. Para Ray los libros de texto gratuito “ofrecen una visión a los profesores de los contenidos a cubrir en períodos de diversa duración y también la secuencia de actividades de una sesión de clase. En este sentido, facilitan el trabajo docente al brindar una secuencia de contenidos” (2011: 420-421). La preocupación que se expone en las entrevistas es que, al ser retomadas

por completo las actividades de los libros, se diluyó el propósito esencial de la planeación didáctica, o sea, elaborar una propuesta de enseñanza-aprendizaje integral de acuerdo con el contenido, los alumnos y la institución escolar.

Con la entrada de la RIEB, hubo una serie de cambios del plan de estudios, y los libros de los maestros ya no fueron editados. Además, en los diplomados de formación sobre la RIEB se destacó la importancia de que el maestro elaborara sus propias planeaciones didácticas. Esto puso a los maestros ante una nueva tarea. En las entrevistas se encontró que las directivas marcan un parteaguas entre la planeación didáctica con la Reforma de 1992 y con la RIEB de 2009. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

El trabajo por competencias pues implica obviamente una planeación previa que no siempre se tenía presente (DFDirectora02).

Trabajar por competencias implica la planeación previa, definitivamente. No podemos llegar y a ver qué pasa, ¿no? (DFDirectora05).

En estos testimonios se encuentra que, para las directoras, la planeación previa no formaba parte de las actividades cotidianas escolares de los docentes. Con la RIEB, particularmente con el enfoque por competencias, se requiere la preparación por anticipado de los aprendizajes esperados y las estrategias de aprendizaje y de evaluación, es decir, se necesita una planeación didáctica acorde con el grupo. En este sentido la pregunta sería: ¿qué implica para las directivas una planeación previa? El siguiente testimonio muestra ciertos atisbos:

La planeación implica destinar mayor tiempo, el mismo trabajo con los alumnos implica un mayor desgaste [...] el maestro tiene que estar constantemente monitoreado, qué está planeando, estar aquí y allá. Y de alguna manera esto cambió la forma tradicional (DFDirectora05).

Con este testimonio se presupone que antes de la RIEB de 2009 la tarea sustancial era presentar una planeación detallada de contenido y actividades didácticas. Al parecer el maestro no dedicaba

mucho tiempo a la planeación, dado que existía una serie de actividades de aprendizaje preestablecidas en los materiales educativos. Es significativo el hecho que las directoras entrevistadas reconozcan que la planeación didáctica antes de la RIEB era distinta, pues se le atribuía el sentido de un informe de trabajo por parte de los maestros, o bien como de actividad donde los maestros copiaban actividades de los materiales de apoyo, sin necesariamente adecuarlas al contexto e intereses de los alumnos. Para las directoras la planeación didáctica en la RIEB adquirió el sentido de anticipación de acciones, que antes no se tenía. Así, las entrevistadas reconocen que con la actual reforma le toma mucho más tiempo al maestro elaborar su planeación didáctica, además del trabajo con el grupo. En consecuencia, demanda que las directoras brinden un apoyo pedagógico-curricular para dar seguimiento a la planeación didáctica del docente a fin de conocer qué y cómo la está desarrollando. Es en la actividad de acompañamiento donde las directoras atisban los retos que conlleva la planeación didáctica para el maestro con la actual reforma.

Los retos de la planeación didáctica en la RIEB 2009

Las entrevistadas manifestaron que, dentro de la aplicación de la actual reforma, una de las tareas que representa un desafío es la planeación didáctica. Esto probablemente se debe a dos factores: por un lado, como se ha visto, la planeación didáctica por competencias demanda al maestro flexibilidad, improvisación, articulación entre las diferentes asignaturas; y entonces necesita dedicar más tiempo y tener un dominio tanto del enfoque por competencias como del programa de cada asignatura; por otro, los maestros cuentan con pocos materiales de apoyo para desarrollar la planeación didáctica por competencias. A ojos de las entrevistadas, estos elementos llevaron a que los maestros se sintieran faltos de guías u orientaciones de carácter didáctico y organización para desarrollar su trabajo en el aula. Así, algunas de las directoras entrevistadas señalan:

Uno de los obstáculos que existen en todo lo que es la educación primaria es la planeación (DFDirectora06).

Creo que el meollo del problema es ése, volvemos a esa planeación del maestro; es el principal reto, esa planeación del maestro (DFDirectora07).

Ahora bien, este desafío para los docentes, de acuerdo con las directoras, tiene dos vertientes. La primera es que se habla de un obstáculo, esto es, de una actividad que es muy difícil de realizar para el maestro y que, probablemente, impide el desarrollo de su trabajo en el aula. La segunda es que se considera a la planeación didáctica en la RIEB como un reto, un proceso que conlleva y representa una serie de dificultades (Lara, 2002), pero que el maestro puede superar. De acuerdo con las entrevistadas, la planeación didáctica que demanda el nuevo plan de estudios es difícil para los maestros por diferentes factores, la transversalidad, la aplicación del enfoque por competencias y la falta de fundamento teórico. En cuanto a la planeación transversal, el siguiente testimonio es ilustrativo:

Lograr meter o tocar todas las asignaturas sin decir ahora vamos con Español, sin segmentarlas o aislarlas, eso es lo que le ha dificultado mucho al profe (CHDirectora03).

De acuerdo con las directoras entrevistadas, uno de los principales retos que le supone al maestro planear por competencias es que el plan de estudios y los programas de curso están organizados por asignaturas disciplinares. El maestro intenta desarrollar una planeación transversal que involucre todas las asignaturas; sin embargo, considera que existen contenidos, competencias y aprendizajes esperados que no pueden relacionarse y se enfrenta ante el dilema de cómo integrarlos a su planeación transversal o bien seguir planeando como lo venía haciendo antes de la reforma. Al respecto, Zavala y Arnau señalan: “una estructura curricular organizada en torno a las disciplinas convencionales imposibilita el desarrollo de todas las competencias” (2007: 165).

Otro de los aspectos que dificultan la planeación didáctica al maestro es la vinculación entre el enfoque por competencias y su

aplicación en situaciones concretas de la enseñanza. Los siguientes testimonios son ilustrativos:

Los maestros pedían lo práctico, “y dígame cómo hacerle”, y “a mí lo que me importa es la planeación”. Compaginar al mismo tiempo lo que es la teoría y lo que es la práctica les fue muy, muy difícil. Sí, muy difícil, porque el profesor buscaba la práctica (CHDirectorao3).

En el cómo está el cascabel de todo esto. Sí, el cómo ayudar a los profesores a crear unidades didácticas integradas para aterrizar esto que está en la teoría (CHDirectorao8).

Uno de los cuestionamientos que se le ha hecho a la profesión docente de educación básica es que ha puesto mucho énfasis en cuestiones de orden instrumental, tales como la elaboración de una carta descriptiva, el uso de materiales didácticos y la aplicación de estrategias didácticas, con la ausencia de un respaldo teórico y una reflexión por parte del maestro. Para Zavala y Arnau, “si pensamos las diferentes propuestas metodológicas que, con mayor o menor acierto o aceptación, se han ido aplicando en nuestras aulas como modas *prêt-à-porter* [listo para usarse], todas ellas muestran al profesorado como aplicador de métodos alternativos” (2007: 163). De tal suerte que el maestro espera aplicar un nuevo enfoque pero contemplando una serie de tareas rígidas, como la planeación inamovible. Así, el docente, al momento de intentar trabajar por competencias, construye una propuesta que vincula con sus experiencias, conocimientos y prácticas anteriores. Esto es, el maestro elabora una interpretación de una nueva propuesta pedagógica (en este caso por competencias) a partir de su experiencia docente, que probablemente consistía sólo en la instrumentación de un enfoque pedagógico. El siguiente testimonio es significativo:

Si hay un obstáculo es el no tener un fundamento teórico, porque en la práctica el maestro ve cómo le hace pero aplica el proyecto y lo evidencia [...] creo que nos estamos saltando, directamente el maestro no está viendo todo lo que está detrás (DFDirectorao1).

En el enfoque por competencias la planeación didáctica se distingue porque el maestro construye y programa una serie de situaciones de aprendizaje para el grupo y los alumnos. La actividad que se genera a partir de ellas permite que cada alumno desarrolle las competencias del programa de cursos (Durand y Chouinard, 2006). Estas situaciones didácticas se presentan a través del método de desarrollo de proyectos, análisis de casos o resolución de problemas (Scallon, 2004). Sin embargo, emplear cualquiera de estas tres formas de aprendizaje no implica que se estén desarrollando competencias. Trabajar por competencias demanda que el maestro, con base en los intereses del grupo, diseñe situaciones de aprendizaje pertinentes, interesantes y que sean un reto para el alumno. Para Zavala y Arnau,

el resultado es una enseñanza en la que el profesorado deberá utilizar una metodología variada con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de proyectos [...] la utilización apropiada de aquellas estrategias y métodos coherentes con el conocimiento del que disponemos sobre cómo se producen los aprendizajes (2007: 167).

Con los testimonios anteriores se puede entrever que a la planeación didáctica se le da un peso muy importante en la escuela primaria, pero sobre todo en el sentido de rigurosidad, y se deja de lado que ésta es un soporte orientativo que le permite al maestro desarrollar su práctica en el aula. Una directora apunta:

Con la mayor dificultad con la que nos encontramos es que no hay una planeación por competencias. No hay una planeación acordada, o las planeaciones que existen son muy ideales y lo que pretende la RIEB es que se respeten las características de cada uno de los alumnos (DFDirectorao6).

Para la entrevistada, la principal falta del enfoque por competencias es que no existe un modelo de planeación por competencias. O bien, se podría decir que la planeación didáctica por competencias es flexible (Perrenoud, 2002), ya que, al trabajar a través de los métodos de proyectos, resolución de problemas y análisis de casos, se

conoce el momento de inicio de la actividad, pero no la fecha de término. En la planeación por competencias se realizan ajustes sobre la marcha de la actividad de acuerdo con el desarrollo del grupo. Sin embargo, en el contexto institucionalizado de la educación primaria mexicana esto supone un problema, debido a que los contenidos y aprendizajes esperados deben ser cubiertos por el maestro en un tiempo determinado, y al director le corresponde asegurarse de ello. Esto no da cabida a la elaboración de planeaciones de corte orientativo; es aquí, probablemente, donde radica la preocupación y la angustia que las directoras perciben en los maestros, pues necesitan cubrir contenidos bajo un enfoque que plantea dejar de lado una gran parte de los contenidos con el propósito de alcanzar aprendizajes sólidos y fecundos (Perrenoud, 2002).

Apoyo pedagógico-curricular, conocimiento, trabajo colegiado y seguimiento

Las directoras entrevistadas reconocen que la planeación didáctica con la reforma actual presenta una serie de dificultades para los maestros. Ante esto, organizan una serie de estrategias pedagógicas para apoyar a los docentes en la elaboración de su planeación didáctica bajo el enfoque por competencias. Es importante destacar que las entrevistadas tienen como formación de origen la docencia y que durante un tiempo considerable fueron ellas mismas maestras frente a grupo. A partir de la experiencia y la formación docente con la que cuentan, ponen en marcha una variedad de estrategias para dar seguimiento y sustento a la planeación que realizan los docentes. Así, se encontró que las directoras fundamentalmente establecieron cuatro estrategias de apoyo: la primera, el conocimiento profundo del plan y los programas de estudio; la segunda, el desarrollo de formatos de planeación didáctica por competencias; la tercera es la organización de reuniones colegiadas, y la cuarta estrategia es el seguimiento a la planeación didáctica. Con respecto a la primera estrategia (conocimiento del plan y programas de estudio), los siguientes testimonios son ilustrativos:

Yo dije, es que tengo que ponerme a estudiar para poderlos ayudar, porque me decían es que dime ahora cómo planeo (CHDirectorao8).

Trato de acercarlos a esa parte en donde tienes que darle mínimo la revisada al programa de asignatura, a ver qué aprendizajes esperados existen (CHDirectorao3).

Los materiales que se han convertido en el soporte que orienta el trabajo por competencias en el aula son el plan y los programas de curso. Las directoras contemplan la necesidad de dominar la estructura, elementos y contenido de estos materiales; además de acercar a los maestros a que los conozcan. Uno de los aspectos que consideran esenciales es que los docentes necesitan advertir la importancia de los aprendizajes esperados, que constituyen una suerte de aspectos observables, referentes e indicadores que los alumnos deben conseguir al término de cada bloque de estudio. Un aprendizaje esperado es la descripción de las acciones que debe realizar el alumno para constatar que domina determinado contenido de una asignatura (SEP, 2009).

Como segunda estrategia se encontró que las directivas desarrollan formatos de planeación didáctica por competencias. Se debe contemplar que cada escuela diseña una guía con los elementos indispensables que requiere la planeación didáctica, lo que se conoce como formato de planeación, el cual tiene un peso importante para directores y maestros. La entrada de la RIEB desplazó a los formatos de planeación porque, al estar diseñada bajo el enfoque por competencias, se necesitaba incorporar otros elementos, como competencias disciplinares, aprendizajes esperados, campos formativos y situaciones didácticas. En consecuencia, fue necesario un nuevo formato. Al respecto las directoras generan ciertos dispositivos:

Les he pedido a los maestros que podamos hacer una planeación. No les he dado un formato, y digamos no, pero sí alguna situación que nos indique qué rasgos del perfil de egreso podríamos estar fortaleciendo con las actividades que realizamos (DFDirectorao1).

Les hice un formato, bueno cuando hago el formato, tengo que poner arriba el título de mi proyecto y en ése tengo que poner de qué

bloque es, qué asignaturas estoy utilizando, qué aprendizajes esperados están inmersos, qué competencias hay, la competencia integradora, la secuencia didáctica, inicio, desarrollo y cierre (CHDirectorao8).

Se entiende que la RIEB demanda del maestro una planeación flexible y pertinente a cada grupo, con lo cual en el primer testimonio se identifica que para la directora es importante que cada maestro lea el plan de estudios y los programas de asignatura y en función de ello construya su formato de planeación didáctica. No obstante, los programas de asignatura tienen inconvenientes: cada uno de ellos tiene una organización distinta, algunos cuentan con orientaciones didácticas, otros no, algunos incluyen sugerencias didácticas, otros hablan de competencias y otros más no tienen competencias sino temas y ejes de enseñanza-aprendizaje. Así, en el segundo testimonio de los arriba citados la directora señala que es importante identificar los elementos indispensables que necesita una planeación por competencias y los plasma en un formato con la intención de que los maestros puedan reconocer los aspectos nodales de la planeación por competencias. En el segundo testimonio se reconoce, pues, cómo confluyen prácticas educativas anteriores a la RIEB (elaboración de formatos de planeación para la escuela) y los elementos actuales que demanda (planeación por competencias). Así, el formato único de planeación es un protagonista importante y necesario para las directoras.

La tercera estrategia que se encontró fue que las directivas organizaron reuniones con el propósito de que los maestros elaboraran su planeación didáctica:

Nosotros nos reunimos, revisamos planeaciones. También, cuando el tiempo lo permite, hay que convencer al profesor de que no es para juzgarlo, sino para ayudarlo. Platicamos cómo le hacen los demás compañeros, cuáles son las problemáticas (DFDirectorao5).

Para Durand y Chouinard (2006), la formación de equipos de maestros para la elaboración de la planeación didáctica facilita la tarea, ya que lleva a que los maestros se apropien del programa de

curso y a que cuestionen la pertinencia de las estrategias de aprendizaje que diseñan. Organizar reuniones para analizar las planeaciones didácticas de los maestros es una actividad que representa un reto para las directoras, dado que tales reuniones deben plantearse con el propósito de apoyar al maestro en su trabajo docente. Estas reuniones tienen la intención de que los maestros intercambien opiniones e ideas, que cada docente pueda adaptar a su grupo las propuestas de otros colegas y enriquecer la planeación didáctica. Además, las directoras elaboran planeaciones didácticas conjuntas con los maestros, con el fin de brindar confianza:

Para planear me ponía de acuerdo con ellos, para que no sintieran temor de que si estaba mal, no más le íbamos haciendo cambios y cambios (CHDDirectora03).

Como se ha señalado, la elaboración de planeaciones didácticas por competencias generó en los maestros una serie de retos y dificultades. Para enfrentar estas situaciones las directoras entrevistadas, quienes también tenían dudas sobre cómo desarrollar la planeación didáctica, trabajaron codo a codo con los maestros a fin de ir construyendo, en una suerte de ensayo-error. De acuerdo con Barrère (2006), para los directores el trabajo grupal con los maestros es una competencia central, es el espacio y el medio para actuar y reflexionar sobre las prácticas docentes que se despliegan en la escuela.

La cuarta estrategia que se pudo apreciar fue que las directoras realizan un seguimiento a la planeación de los maestros en dos sentidos. El primero es la visita a los salones cuando el maestro desarrolla su práctica, y el segundo sentido es la revisión individual de las planeaciones didácticas. En cuanto a la visita al salón de clases, dos directoras apuntan:

Me meto al salón, o sea entro al salón de clases y le digo ésta es la planeación y en qué vas. Y empiezo a revisar cuadernos y pregunto ¿por qué tienes estas sumas y estas restas?... si no hay un problema o algo (CHDDirectora02).

Todo lo que tiene que ver con la planeación, con el trabajo, a lo mejor más trabajo como de seguimiento, de acompañamiento con los compañeros maestros. Que antes a lo mejor no se daba, el maestro de alguna manera era autónomo, entraba a su salón y trabajaba. Ahora como que tenemos que estar más en acompañamiento: cómo va, qué está pasando, qué tienen, cómo van los niños, cómo lo están adquiriendo (DFDirectora06).

Las directoras reconocen que la reforma actual demanda un conocimiento cercano, de primera mano, sobre el trabajo que el maestro desarrolla con su grupo. Así, la visita a grupos es una estrategia que tiene la intención de constatar si cada maestro lleva a la práctica lo planeado, es decir, requiere entrar al salón de clases para percatarse de cómo está desarrollando su planeación con los alumnos. Los directivos reconocen que la RIEB resalta la importancia de que los alumnos trabajen a través del método de proyectos; así, la intención de revisar los cuadernos y de identificar cómo el profesor imparte su clase es llevar al maestro a la reflexión sobre su trabajo planeado.

Como se señaló, el segundo sentido del seguimiento que instrumentan las directoras consiste en la revisión individual de planeaciones didácticas de los maestros. Cabe aclarar que si bien en la reforma de 1992 la planeación didáctica de los maestros tenía que tener la firma de visto bueno del director, ello no implicaba que éste realizara una revisión de dicha planeación. Con la RIEB esto ha cambiado, el análisis de planeaciones por parte del director es una tarea importante. Las directoras entrevistadas respecto a esta actividad han encontrado una serie de prácticas:

Tuve a maestros nuevos, y me bajaron planeaciones del internet [...] Me topo con eso, le digo: “mira, si vas a trabajar con esta planeación de internet, bueno, dime cómo lo vas a ubicar con los niños, por qué te sirve para los niños. Justificámela y hazle una adecuación, no son los mismos niños, cada grupo es diferente”. Y entonces ya cuando les pedí que me hicieran adecuaciones y comentarios al final, ya mejor me hicieron planeación de ellos. Porque yo de todo les pedía una justificación (CHDirectora02).

En México existen casas editoriales que se encargan de diseñar planeaciones didácticas para cada nivel de la educación primaria, las cuales se venden de manera impresa o vía internet. Con la revisión de planeaciones las directoras se han percatado de que muchos maestros presentan planeaciones didácticas que fueron compradas o copiadas de otros colegas. Esto ha llevado a que las directoras conozcan las planeaciones didácticas que se venden, a leer de manera puntual cada planeación que sus docentes elaboran y, sobre todo, a cuestionar al maestro sobre lo que implica trabajar con este tipo de planeaciones, dado que se necesita realizarles modificaciones de acuerdo con las características de los grupos. Las directoras reconocen que la revisión individual de planeaciones ha sido positiva para los maestros:

Me mandaban su planeación, “pero léela por favor, léela y ponme anotaciones”. Entonces lo que se me hizo bien curioso es que, hay maestros que se resisten a que uno raye su planeación, incluso hasta muy bonitas hechas a computadora y ven una ofensa si uno se la raya [...] me lo pedían que la leyera y querían que realmente yo la leyera, para que les pusiera notaciones (CHDirectorao8).

Yo los motivo mucho cada vez que hay una planeación, yo les escribo y les digo: me parece muy bien tu desempeño en esto, esa estrategia me parece buena, sigue adelante tu entusiasmo por planear bien y cambiar porque te hace una persona diferente, te motiva mucho; yo siempre les escribo (CHDirectorao2).

Revisar las planeaciones didácticas de los docentes, analizarlas y, sobre todo, retroalimentarlas con comentarios, sugerencias y el énfasis sobre los elementos positivos es una de las estrategias que las directoras consideran que les ha dado buenos resultados. Lo significativo es que en estos testimonios aparece la importancia de que cada directivo transforme el propósito de la revisión de planeaciones de una actividad de control y verificación, que puede ser motivo de sanción, en un ejercicio de análisis, reflexión y enriquecimiento del trabajo docente. Al respecto una directora apunta:

Con el látigo nadie va a aprender, ni con la sanción administrativa nadie va a aprender. Eso sí lo tengo bien claro, no hay más que agarre al profe en la sensibilización (CHDirectorao8).

Las directoras entrevistadas señalan que el trabajo con los maestros necesita establecerse en un ambiente de sensibilización, es decir, destacar la importancia del trabajo con la nueva reforma y reconocer que el maestro tiene un lugar preponderante en dicho proceso. Este testimonio pone de manifiesto un principio esencial de cualquier reforma educativa: que no por el hecho de enunciar una serie de prácticas que se deben cambiar esto sucederá, o bien, que estas prácticas se modifican mediante sanciones al maestro. Las directoras establecen distintas estrategias para que los maestros logren su planeación didáctica por competencias. Lo que une a estas estrategias es una labor de trabajo colaborativo entre las directoras y los maestros; ellas se encargan de dirigir y dar seguimiento a las planeaciones de los docentes.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del desarrollo del capítulo emerge una serie de reflexiones. Aunque no fue ése el propósito, es fundamental considerar dos aspectos sobre la función directiva, su formación y su función. Con respecto a la formación, es necesario apuntar que en México no hay una formación previa y continua para ocupar el puesto de director escolar. Ya otros trabajos han señalado la importancia de que esta figura llegue preparada al establecimiento escolar (García, Slater y López, 2010; Zorrilla y Pérez, 2006), dado que hay una estrecha relación entre el logro educativo de las escuelas y el papel que desempeñan los directivos escolares. Es preciso que se establezcan programas de formación para ellos. Además, es importante que en una reforma educativa se organicen procesos de formación diferenciados para maestros, directores, supervisores, jefes de sector, asesores técnico-pedagógicos y maestros de apoyo, entre muchos más; ya que el cambio de un plan de estudios demanda en el caso de los directo-

res conocimiento y dominio del enfoque pedagógico y una serie de estrategias para apoyar a los maestros en su práctica.

En cuanto a la función, se debe reconocer que a pesar de que se contempla al director como un gestor (en quien confluye la actividad administrativa y pedagógica de la escuela), en la práctica cotidiana continúa prevaleciendo sólo la función administrativa. Es decir, un director desarrolla una serie de actividades de orden burocrático que no le dejan tiempo para interactuar con los maestros en el ámbito pedagógico-curricular. Como se constató en los testimonios de las directoras, el apoyo pedagógico que ofrecen a los maestros es importante y no se puede dejar de lado. Al respecto, algunas investigaciones (Pont, Nusche y Moorman, 2009; García, Slater y López, 2010) han evidenciado que hay una estrecha relación entre el logro educativo de las escuelas y el papel que desempeña los directivos. Pont, Nusche y Moorman señalan: “la implementación y la institucionalización exitosas de la reforma requieren que el liderazgo escolar promueva adaptaciones de los procesos y sistemas escolares, así como culturas, actitudes y comportamientos” (2009: 20). Si los directivos no tienen tiempo para trabajar la reforma educativa con los maestros, es poco probable que se aplique.

El capítulo presentado devela las dificultades que han tenido directoras escolares con los maestros acerca de la planeación didáctica. De acuerdo con la metodología del enfoque por competencias, la planeación didáctica no necesariamente debe ser precisa. Por el contrario, es una herramienta de apoyo para el docente, quien diseñará situaciones didácticas para que los alumnos las enfrenten y realizará ajustes de acuerdo con el curso que siga la situación didáctica. Esto abandona el principio de una planeación rígida, lo que genera una angustia en los maestros, ya que está sedimentada la idea de una planeación exacta y puntual. Para Zavala y Arnau (2007), el problema radica en que los diferentes enfoques pedagógicos apoyados en el paradigma centrado en el aprendizaje han tenido la desventaja de ser presentados como propuestas o fórmulas, que al ser utilizadas por el maestro generarán por arte de magia el aprendizaje en el alumno. De tal suerte que el maestro espera aplicar el enfoque por competencias, pero contemplando una serie de tareas y prácticas rígidas, como la

planeación precisa e inamovible. Así, el docente comienza a constituir una serie de filtros a partir de su experiencia para comprender y aplicar el nuevo enfoque.

Sobre la planeación didáctica destaca el hecho que las directoras entrevistadas consideraron a ésta como una actividad que no tenía una relación con la práctica docente. Ello equivale a ver la planeación como un acto burocrático en donde los docentes sólo rinden un informe de trabajo. Con lo cual se deja de lado la planeación como una actividad esencial del trabajo docente que proyecta la creatividad, reflexión y autonomía del maestro. La RIEB consideró que cada maestro debía elaborar su planeación didáctica con base en el contenido e intereses del grupo. De acuerdo con las directivas, esto generó incertidumbre, ya que no se encontraron materiales u orientaciones que les permitieran a los maestros diseñar planeaciones por competencias. En opinión de las entrevistadas, los aspectos que más se dificultaron a los docentes fueron la planeación transversal, la aplicación del enfoque en el aula y la fundamentación teórica. Destaca, sobre todo, la necesidad que tienen los docentes de instrumentar el enfoque por competencias como una suerte de receta. Así, las directoras consideran que requieren trabajar con los docentes para reflexionar sobre la necesidad de aplicar el enfoque en relación con el contexto e intereses de los alumnos.

Las entrevistadas generaron y aplicaron una serie de estrategias pedagógicas con el fin de apoyar a los docentes en el diseño de su planeación didáctica. Estas estrategias se configuraron a partir de su experiencia docente, formación y trayectoria como directivas escolares. Como se ha señalado, las estrategias se concentraron en el conocimiento del plan y programas de estudio, diseño de formatos de planeación, organización de reuniones colegiadas y seguimiento a docentes. Estas estrategias son positivas por dos aspectos. El primero es que las directoras consideran que han logrado resultados importantes en sus escuelas, han logrado trabajo colegiado como un elemento esencial para cualquier institución educativa. El segundo aspecto es que el director escolar emerge y se coloca como una figura primordial para brindar apoyo pedagógico-curricular. Como se mencionó al principio de este capítulo, al director se le ha asociado

sólo con la labor administrativa. Sin embargo, en los testimonios de las directoras se devela que esta figura comienza a ejercer una función en el ámbito pedagógico curricular y, sobre todo, con un reconocimiento por parte de los docentes. Con esto se constata que las reformas desplazan prácticas educativas y generan nuevas que no se tenían contempladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S., L. M. de Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa y A. Zabala (1992), *Del proyecto educativo a la programación del aula*, Barcelona, Graó.
- Anzures, T. (2011), “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 363-388.
- AA. VV., (2004), “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula”, en L. del Carmen, F. Carvajal, M. Codina, Equipo de segundo ciclo de primaria del CP de P. de Tarragona, T. Flanquer, J. Fuguet, J. L. Gallejo, N. Giné, A. Machado, M. P. Menoyo, J. Nieto, A. Parcerisa, D. Quinquer, C. Roca, T. Solé, S. Soteras, M. V. Torres, M. J. Urrozola (eds.), *La planificación didáctica*, Caracas/Barcelona, Laboratorio Educativo/Graó, pp. 43-60.
- Barrère, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cuevas, Y. (2011), “La Reforma de la Educación Básica Primaria 2009, análisis del Plan de Estudios basado en competencias”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (versión electrónica), México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denyer, M., J. Furnémont, R. Poulain y G. Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Á. (1997), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- _____ (2006), “Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

- _____ (2009), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Durand, M. J. y R. Chouinard (2006), *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montreal, Hurtubise.
- Elizondo, A. (ed.) (2001), *La nueva escuela, I: dirección, liderazgo y gestión escolar*, Barcelona, Paidós.
- García, J. M., C. Slater y G. López (2010), “El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- Geertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giné, N. (2004), “La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje”, en L. del Carmen, F. Carvajal, M. Codina, T. Flanquer, J. Fuguet, J. L. Gallego, N. Giné, A. Machado, P. Menoyo, J. Nieto, A. Parcerisa, D. Quinquer, C. Roca, T. Solé, S. Soterías, M. V. Torres, M. J. Urrozola (eds.), *La planificación didáctica*, Caracas/Barcelona, Graó, pp. 35-42.
- Jodelet, D. (2003), “Aperçus sur les méthodologies qualitatives”, en S. Moscovici y F. Buschini (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 139-162.
- Lara, L. F. (2002), *Diccionario del español usual en México*, México, El Colegio de México.
- Perrenoud, P. (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2009), *Mejorar el liderazgo escolar*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pozner, P. (2005), *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- Ray, J. A. (2011), “Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 415-440.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Quebec, De Boeck.
- SEP (2009), *Programas de estudios 2009: primer grado. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Taylor, S. y R. Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Zabala, A. y L. Arnau (2007), *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Zorrilla, M. y G. Pérez (2006), “Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México”, *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 113-127, <www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140409>, consultado el 6 de agosto, 2013.