
LA INCORPORACIÓN EN LOS PROFESORES DE LA REFORMA EN SECUNDARIA. UN PROCESO DE HÍBRIDOS Y CONTINUIDADES CONCEPTUALES

LILIANA LIRA LÓPEZ

RESUMEN:

La ponencia presenta resultados de una investigación colectiva referente al significado que los profesores tienen sobre la reforma de secundaria (RS). El objetivo es documentar el proceso natural de incorporación desde el sentido que dan los actores a dicha reforma, esta como objetivación de innovación educativa. Presenta el análisis del primer año de su implementación, de los tres que se tienen contemplados. Se exploró los conceptos y significados que los profesores asocian con la RS mediante cuestionarios y entrevistas, finalmente se analizó el sentido desde la práctica docente. Los resultados muestran que en dicho momento existe en los profesores lo que llamamos un híbrido conceptual, manifiesto en el discurso y en la práctica. Estas interpretaciones son compuestas de elementos provenientes de diversas posturas teóricas, así como de la misma cultura escolar, incluso algunos de los conceptos no necesariamente pueden ser catalogados como propios de la reforma sino una continuidad de la modernización educativa para erradicar ciertas prácticas identificadas como tradicionalistas. Esto se valora como la primera forma o manifestación natural en que se da el proceso de incorporación de la RS.

PALABRAS CLAVE: perfiles, identidad, interferente, eficacia, quehacer educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo que justifica el estudio

- ▶ Las reformas educativas en los profesores no es un asunto normativo, existe un proceso subjetivo donde se re-interpreta, crea y recrea formas particulares de llevarse a cabo.
- ▶ La organización de la enseñanza y aprendizaje bajo el modelo de competencias que establece la RS requiere formas pensar y hacer de los profesores distinta a la acostumbrada.

-
- ▶ Los resultados de la evaluación (ENLACE, PISA) indican, además del bajo aprovechamiento, una desvinculación entre el qué y cómo se enseña y lo que se evalúa. Existe una discordancia entre el proceso educativo y el producto logrado desde el enfoque de lo que pretende la RS.
 - ▶ El significado y desempeño de los profesores es fundamental para la operación de la innovación. Intervienen elementos de interpretación del sujeto y cultura docente que requieren ser comprendidos desde una postura naturalista vs al supuesto de que por decreto se producen cambios.

Pregunta(s) de investigación

Del proyecto colectivo:

- ▶ ¿Cuál es el sentido que le dan los actores de secundaria a la enseñanza y aprendizaje basada en competencias que establece la RS?

Debido a que la RS incide en varios aspectos como: modificaciones en asignaturas, tópicos transversales, métodos pedagógicos, planeación, recursos tecnológicos y de que las competencias es un constructo complejo, es que se aborda desde varias específicas, particularmente la que corresponde a esta ponencia es:

- ▶ ¿Cuál es el proceso natural de incorporación de la RS en los profesores desde el sentido que le otorgan?

Objetivo(s) de investigación

- ▶ Analizar el significado que dan los profesores a la RS basada en competencias
- ▶ Identificar el proceso natural de incorporación de la RS desde el sentido que le dan los profesores

Estrategia metodológica

El significado y el sentido pertenecen al ámbito de estudios de la cultura y esta es objeto de conocimiento de las ciencias del comportamiento humano como la antropología (Geertz), la sociología comprensiva (Schutz) y la psicología (Bruner) mismas que comparten una postura teórica de intersubjetividad.

En esta perspectiva, los profesores son concebidos como miembros de una cultura, ya que poseen un sistema de pautas de comportamiento y costumbres cuyas respuestas están interrelacionadas e interdependientes entre ellos en forma de hábitos; estos según Murdock pueden ser “hábitos de acción o hábitos de pensamiento” (1990, p.110). La RS supone una alteración significativa en los hábitos de trabajo de los profesores y por consecuencia en su conducta adaptativa. En los estudios etnográficos se admite que el cambio cultural (por innovación u otra razón) existe y puede documentarse. El proceso se detecta mediante la variación en lo habitual y finalmente en la aceptación social. Esta etnografía escolar, de acuerdo con Wilcox, (1999) es aquella que puede examinar la naturaleza del cambio y las transformaciones, contraria a la que plantea a la escuela como instrumentos de transmisión cultural y como espacio de reproducción del *Status quo* que se encuentra ligada al pensamiento científico estructural–funcionalista.

Lo constitutivo en la etnografía es la posición naturalista, de observación densa, contextual, abierta sobre los hábitos de pensamiento y de acción. Indagar el pensamiento del profesor, implica reconocerlo como un agente que tiene creencias, juicios, ideas, conocimiento y experiencia que rigen su forma de actuar. Pero también comprender la mente desde una posición culturalista (Bruner, 1997), puesto que los significados de las palabras se basan en convenciones culturales y cambian por experiencia (Nelson Katherine, 2005).

El pensamiento y la acción son la base de este trabajo y se desarrolló mediante dos actividades, aunque la primera previamente partió de un cuestionario para posteriormente profundizar.

1) Una entrevista grupal, ya que las narrativas contienen perspectivas de significados y se consideró dos técnicas:

- La estimulación del recuerdo y
- Pensar en voz alta.

Esta entrevista estuvo guiada por frases y preguntas de “empuje” de orden conceptual, procedimental y de conocimiento específico. Los fundamentos de dichas frases estuvieron bajo el principio de funcionalidad pragmática. Esto responde al qué (conceptos) y cómo (procedimientos) se hacen las cosas sobre un desempeño particular (conocimiento específico). Elementos que a la vez se articulan con lo que teóricamente se reconoce como competencia, que es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos (Perrenoud, 2003).

2) Registros de observación para recuperar el sentido del profesor, se aplicaron en dos etapas:

- El registro de interacción de clase, elaborado por el investigador, y
- Regresar al profesor el registro de su clase en dos columnas, una con transcripción y la otra para que exprese por lo qué hizo y qué cree que desarrolla

RESULTADOS

El nivel **exploratorio**, el cuestionario reportó los conceptos que aparecen en el discurso de los profesores y que asocian con la RS, por orden de recurrencia fueron: primero *competencia*, luego *habilidades*, posteriormente *valores y actitudes*, y finalmente varios esporádicos de orden genéricos: destrezas, estrategias, conocimientos, evaluación y motivación.

Los conceptos relacionados con métodos pedagógicos fueron: primero proyectos, trabajo en equipo, luego secuencias didácticas, posteriormente el uso de las TIC y finalmente algunas relativas a operaciones de autoaprendizaje: autoevaluación, autodidactas.

En cuanto a conceptos vinculados a posturas o perspectivas sobre el aprendizaje, el de mayor recurrencia fue: primero aprendizaje significativo; le sigue constructivismo, el de aprender a aprender y finalmente enunciados de manera única: aprendizaje cooperativo, reflexionar sobre el aprendizaje. También se mencionan algunas acciones que caracterizan al nuevo rol del estudiante como fue: aprendizaje por investigación, mayor participación del alumno. Esto implica que reconocen la existencia o la demanda de nuevas acciones, aún cuando no saben llamarlos desde los conceptos normativos o pedagógicos.

Los conceptos vinculados a las perspectivas de aprendizaje de mayor recurrencia fueron el de aprendizaje significativo y el constructivismo, pertenecientes al enfoque propuesto desde la modernización educativa. Esto significa que el proceso de incorporación en torno a esta posición de aprendizaje activo, mediacional o participativo, se ha ido posesionando en el discurso de los profesores. Así los conceptos que cuentan con más antecedentes en los profesores, desde 1993 en que empezó tal modernización, e implicados por tareas de capacitación, son los que tienen mayor representación, mientras los nuevos conceptos vinculados con la RS presentan menor recurrencia y una mayor confusión conceptual. e.g algunas respuestas que refieren el *aprendizaje significativo*: “Es el conocimiento adquirido que debe aplicarse o relacionarse con la realidad”, “Es que el alumno sepa relacionar los conocimientos durante sus actividades cotidianas”, y sobre *el constructivismo*: “paradigma que describe que la enseñanza y el aprendizaje es dinámico y participativo”, “implica el desarrollo de actividades a través del conocimiento adquirido”.

Si bien es cierto que la RS es una continuidad de la modernización educativa respecto al enfoque, específicamente en contenidos y métodos pedagógicos se

caracteriza por una propuesta distinta. En este sentido, no es casualidad que los conceptos más frecuentes asociados con la reforma como el de competencias y habilidades, cuando se les pidió a los profesores que los definieran hicieran una conjugación, percibiéndose una especie de un mestizaje o híbrido, e.g: “El aprendizaje significativo es para hacer alumnos competentes”, “Autoaprendizaje significativo a través de la inducción, análisis e inferencias que el niño adquiere por medio del conocimiento para aplicarlos en problemas o situaciones de la vida cotidiana”.

Aunque en forma muy general hay claridad en lo que pretende estas posturas, que es no quedarse en un conocimiento contemplativo, existe imprecisión. Esto es, no necesariamente un alumno competente se forma bajo una perspectiva de aprendizaje significativo, las habilidades no son un medio o un fin del aprendizaje, sino prerrequisitos o antecedentes básicos que proporcionan un funcionamiento cognoscitivo adecuado al desempeño de tareas específicas por parte del sujeto (Hernández, 2001).

Los profesores, en el primer año de implementación de la RS, fueron capaces de enunciar los conceptos propuestos por la reforma y definirlos gruesamente desde lo que han escuchado, e.g sobre la definición de competencias: “suma de conocimientos más habilidades, destrezas, actitudes y valores, saber hacer”, “desarrollo de habilidades, destrezas y valores”, “aprender a aplicar los conocimientos y reflexionar sobre ellos”.

Otros de los conceptos presentan traslape sinonímico fueron los relacionados con los métodos pedagógicos, esto se da entre el trabajo por proyectos, trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo, e.g “en el aprendizaje cooperativo hay cambios adquiridos por medio de la interacción. Los alumnos integrados en equipos desempeñan diferentes roles”, “el proyecto es el objetivo que se propone... una de las ventajas de la RS es el trabajo en equipo”. En ejemplos como estos se aprecia un híbrido conceptual, donde por un lado reconocen una nueva forma de trabajo con los alumnos y lo sitúan indistintamente como un aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos o trabajo en equipo. El

significado en los profesores al parecer es el del trabajo en conjunto para el cumplimiento o logro de un producto, independientemente del matiz teórico o concepto normativo.

En las narraciones conjuntas, en la entrevista se reconoce a nivel de conciencia discursiva (Giddens,1997), una percepción de cambio de lo que era antes y lo que es ahora con la RS; en lo relativo a la nueva forma de trabajo sobre los contenidos, el rol de alumnos y maestros, así como aspectos para considerar en la evaluación.

Respecto al manejo de los contenidos refieren que antes había una tendencia a trabajar estos de forma memorística y de manera segmentada a diferencia de lo que es ahora con la RS, que hace énfasis en la aplicación del conocimiento, dicen e.g. “cuando sabe el muchacho aplicar el conocimiento en el ambiente que lo rodea, o cuando le es significativo y lo demuestra, con una actividad práctica el muchacho está desarrollando la competencia”. Como se observa *la competencia* es un concepto que relacionan los profesores como parte de la RS y su significado está vinculado a la aplicación del conocimiento, pero también reconocen que la metodología propicia otro tipo de competencias de índole social, como la de liderazgo en los estudiantes.

Otro cambio referido propiciado por la RS, es lo relativo a la forma de evaluar o en lo que se consideraba para asignar una calificación, mencionan que antes se centraba más en el producto y ahora, se considera el proceso de aprendizaje, refieren e.g: “La evaluación aquí cambió, (...) cuenta, la participación, la superación, el trabajo en equipo, el interactuar con sus compañeros, inclusive hasta el ser organizador del equipo, todo, hay muchas cosas, muchos aspectos que favorecen el rendimiento de los muchachos, y si no hay rendimiento, la calificación en un momento, para mí queda en segundo plano”. Esto se vincula con una las competencias para la convivencia establecidas en Plan de estudios para secundaria (2006, p. 12).

Cuando los profesores hablan sobre los cambios propiciados por la RS, refieren que han dejado de ser expositivos o tradicionalistas y el trabajo con los

estudiantes se torna más reflexivo, analítico, observador, esto es desarrollo de habilidades, dicen e.g “la enseñanza, cambia completamente el rol del maestro antiguamente el rol del maestro era tradicionalista, un poco conductista... pero hoy debo propiciar experiencias que haga que el alumno reflexione, que analice y observe, que enseñe, que sea perceptivo del medio ambiente”.

Aún cuando existe entre tradicionalismo y conductismo un traslape sinonímico o interpretación incorrecta por parte de los profesores, se observa una asociación intuitiva desde lo que nombra Bruner (1997) como pedagogía popular, respecto al nuevo rol de los actores, donde la participación ya no está centrada en el docente. Esta interpretación no sólo refleja imprecisión sino también hibridez y se observa en varios conceptos. e.g “es importante que el alumno tenga una actitud de cooperación para poder aportar los valores importantes, ya que a veces tiene que tener habilidades (...) entonces yo por ejemplo eso lo desperté en mis chavos tener el valor de aceptar “si yo no sé”, y al que más sabía “explícale a fulano”, entonces los valores y las actitudes a veces incluso hay que inculcarlas, porque ellos no las traen bien fundamentadas”. Este testimonio hace ver que, al alumno se le sigue solicitando condiciones previas y que *tiene que tener* valores y habilidades; e incluso que el docente tiene que inculcarlas distinto a lo que implica el desarrollo de las habilidades y valores por parte de la escuela.

Los profesores reconocen que la reforma propone nuevas metodologías de trabajo acordes para la formación de competencias. Sin embargo es de llamar la atención que una maestra, con perfil de maestría en educación, admite la posibilidad de quedar la práctica docente en el formato, es decir, sin la comprensión de la intención pedagógica, y de nuevo a una ejecución mecánica; que es un contrasentido de lo que ellos mismos mencionan en su discurso sobre el nuevo enfoque de la reforma, refiere: “todos mis equipos que formaba ahí, que eran como unos seis, dos equipos se quedaron atrás (...) llegaban a investigar, planteaban sus preguntitas, investigaban en el aula foracit vía internet, documento escrito o donde tú quieras, y hasta ahí se quedaban; les

daba trabajo analizar las respuestas y elaborar un texto...se quedaban como en lo mecánico”.

Esto coincide con lo ya dicho durante las tres primeras décadas del siglo XX, que es cuando inicia con más énfasis el enfoque procesual del aprendizaje, cuando Kilpatrick manifiesta su preocupación sobre el método de proyectos, impulsado por Dewey, al mencionar que parecía conceder menos importancia al contenido que al proceso (en Vito, Perrone, 2005:44-45).

Esto significa que el proceso natural de implementación de las reformas debe ir acompañado previamente por procesos de formación docente. Se confirma cuando refiere que: “yo aprendí a través de la experiencia,(...) para empezar yo mi tesis que realicé en la maestría, lo hago curiosamente en base a aprendizajes cooperativos, entonces como que eso me permitió tener una visión en el momento en que vi ese nuevo enfoque...”

En la mayor parte las mediaciones para generar las competencias que establece la reforma a través del desarrollo de ciertas habilidades, queda en un trabajo fundamentado en la intuición o en la creatividad, e.g en el desarrollo de la comprensión lectora: “yo por ejemplo les digo, ‘vamos a ver esta lectura...’; muy bien, pasaron diez minutos, ahora me van a explicar qué fue lo que comprendieron, haber redácteme tres preguntitas donde me pueda explicar todo lo que leíste”. Se observa que aún cuando este procedimiento se ubica en lo que sería una comprensión literal del texto, e incluso es lo más utilizado dentro de la pedagogía popular entre los profesores, se encuentra sesgado en cuanto habilidades de orden superior se refiere.

En cuanto a la formación de valores, se ha observado lo que pudiera catalogarse como una práctica exitosa y con creatividad para implementar estrategias. e.g se identificó en la práctica docente de un maestro, una estrategia llamada dentro de su clase *de solidaridad* y cuando se le solicitó el por qué de eso, refiere, que es “un sistema extra de evaluación que consiste en ayudar a los compañeros que se encuentran con retraso en sus labores (...) esto desarrolla el sentimiento de solidaridad hacia los demás”.

Otro híbrido identificado **en la práctica docente**, tipificada como tradicional pero existente dentro de la metodología de proyectos propuesta en la RS, es el uso casi exclusivo del libro de texto para conducir una actividad. Igualmente se identifico la exposición de contenidos por parte del docente al interior de equipos, lo que antes se hacia frente al grupo. Esto corrobora que aún el maestro se concibe como el que tiene que explicar, rol que supuestamente ha cambiado a partir de la RS. Aunque vale reconocer que ahora se lleva a cabo durante una carga menor de tiempo.

En conclusión:

- En esta primera etapa de implementación de la reforma los profesores tienen nociones sobre los nuevos conceptos y metodologías y pueden explicarlos desde una generalidad por el enfoque que subyace, desde la modernización, pero en un sentido específico desde las operaciones procesales implicadas en el desarrollo de una tarea, representa un reto de formación docente y lograr la implementación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1997). "Pedagogía popular", en *Puerta a la Cultura*. Madrid: Visor.
- Gagné, E. (1991). "Sección III. Habilidades básicas y áreas de estudio", en *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Giddes, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu.
- Hernández, G. (2001). *Evaluación de las habilidades Cognoscitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Perrone, V. (2005). "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?", en Stone Wiske Martha (comp.) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. España: Paidós.
- Plan de estudios para secundaria* (2005). Secretaría de educación. México
- Murdock, G. (1990). *Cultura y sociedad*. 24 ensayos. México: FCE.

Wilcox, K. (1999). "La etnografía como metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", en Velasco, García y Díaz (comp.) *Lectura de antropólogos para educadores*. Madrid: Trotta: Madrid.