

## PRÁCTICAS DOCENTES DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. EL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

---

LILIANA LIRA LÓPEZ

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación Jalisco

**RESUMEN:** La incorporación de la innovación en la práctica cotidiana de los profesores, hablese de cualquier modelo de formación, es un reto. Los resultados de algunas investigaciones (Lira, 2005, 2007), muestran que la influencia del contexto y cultura influye en la posibilidad para transformación o innovación, ya que se recrea en las prácticas diarias la forma de organización del sistema educativo. Desde este antecedente se cuestiona la actual reforma educativa para la educación básica, cuyos supuestos educativos se fundan en el culturalismo y el contextualismo; materializado en las metodologías del aprendizaje situado. Por ello, en la presente investigación se cuestionó ¿Cómo se incorpora en los docentes una reforma educativa que incluye en sus metodologías un enfoque situado, cuyos fundamentos son contextualistas y culturalistas? En la ponencia se presentan tres

partes: A. Los antecedentes dos investigaciones previas sobre la formación docente en las que se documenta y cuestiona las posibilidades de transformación de la práctica docente, B. Los fundamentos teóricos del contextualismo, culturalismo y el enfoque situado, postura de la actual reforma educativa y finalmente C. Los resultados, donde se aclara que reforma educativa no es sinónimo de innovación, esta última significa la incorporación en los sujetos de una disposición oficial, como es dicha reforma. En este sentido se documentó tres aspectos: 1. El proceso de resignificación de la reforma en los profesores, 2. La competencia para la convivencia en cuya ejecución interviene factores culturales, y 3. Una nueva función docente como es la tutoría.

**PALABRAS CLAVE:** Práctica docente, reforma educativa, innovación, contexto, cultura.

La ponencia tiene antecedentes en dos investigaciones previas sobre la formación docente. En una (Lira, 2005) se demuestra que más que el perfil, existe influencia del contexto institucional en el conocimiento práctico de los docentes egresados de maestrías con orientación profesional, la otra indagación (Lira, 2007) evidencia que a pesar de que se logra en los egresados de dichas maestrías ciertos saberes y demuestran tener algunas competencias marcadas curricularmente, al encontrarse en sus escuelas, se da una habituación a las condiciones de trabajo en que se incrusta su práctica docente.

De acuerdo con esto, pareciera congruente la propuesta por competencias planteada en la actual reforma educativa para la educación básica, cuyo modelo pedagógico tiene sus bases teóricas en el contextualismo y culturalismo, principios que fundan a las metodologías del enfoque situado y que se sugieren en el plan y programas: Planteamiento de problemas, estudio de casos, aprendizaje por Proyectos y tutorías, así como para el cumplimiento de ciertas competencias donde intervienen elementos culturales, como es el caso de la competencia para la convivencia. Por ello, se cuestiona en la investigación, ¿Cómo incorporan los profesores una reforma educativa que implica cambios contextuales y culturales? ¿Cómo se recrean las condiciones que posibilitan en sus actores la incorporación o no de una innovación de esta naturaleza?

La ponencia contiene tres partes: 1. los antecedentes derivados de dos investigaciones que fundamentan el planteamiento del problema que presenta el enfoque de la actual reforma educativa, 2. los principios teóricos del contextualismo, culturalismo y del enfoque situado, y 3. los resultados sobre prácticas de innovación y el proceso de re-significación en los profesores.

## **Investigaciones previas. El planteamiento del problema**

La hipótesis en todo curso de actualización o posgrado para la formación de docentes, es que suponen impactar en la práctica educativa y responder ¿Qué es lo que hace posible transformar la práctica docente de los profesores que se encuentran de manera cotidiana en sus escuelas? ¿Cómo incorporan en la práctica profesional la innovación? ¿Cuáles son algunas condiciones de formación para lograr la transformación docente?

Las dos investigaciones referidas dan cuenta de la formación de posgrado con orientación profesional, muestran el impacto en algunas de las pautas pedagógicas y cómo influye en el conocimiento práctico de los profesores el contexto. Los resultados dan cuenta que tales programas de formación han contribuido en parte la práctica y en comprensión por parte del profesor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero influye en las posibilidades de transformaciones la organizacional y contextos.

La investigación realizada en el 2005 se llevó a cabo en una escuela secundaria y documentó el conocimiento práctico de dos generaciones de maestros, una delimitada por contar con más de treinta años de servicio docente y otra por tener una maestría en educación. La intención fue comprender cómo incide en el conocimiento práctico, de la práctica

docente cotidiana: la experiencia y la formación de posgrado ante la influencia del mismo contexto. Para ello, se analizó los procedimientos que emplean para atender los problemas cotidianos en el salón de clases. Los métodos para investigarlo fueron la etnometodología y la etnografía.

Los resultados de esta investigación muestran que el conocimiento práctico, recibe mayor influencia de la dinámica del contexto que de la formación, ya que muchos de los procedimientos que siguen ambas generaciones formativas son similares, pues dichas pautas de acción son recreadas por la misma dinámica del contexto institucional.

También se encontró que aun cuando la mayor parte de procedimientos utilizados por los maestros en el aula son similares en lo que respecta al comportamiento deseado para el estudiante, se identificó algunos matices de diferenciación por generación, principalmente de índole discursivo cuando emiten juicios o explicaciones sobre un hecho educativo. La diferencia detectada en los procedimientos es que los maestros con más de treinta años de servicio existe mayor vigilancia sobre la conducta y realizan más actividades de atención grupal en contraste con los que tienen posgrado, quienes realizan más atención personal y dedican más tiempo de su secuencia pedagógica a la explicación de la actividad. Esto podría identificarse como *saberes profesionales* que despuntan del conocimiento práctico.

Lo anterior dio lugar a la investigación realizada en 2007, cuyo objetivo fue identificar los saberes de formación, teniendo como indicadores de impacto: la transferencia, permanencia y utilidad de los maestros que laboran principalmente en educación básica. Se construyeron dos categorías de análisis, como producto de la investigación tanto teórica como empírica: *el saber en la profesión* y *el saber para la transformación*. Se consideró teoría epistemológica sobre el saber y sobre formación docente. El método fue estudio de casos a los cuales se les realizaron registros de la práctica, entrevistas y matrices de análisis que contenían las competencias curriculares derivadas a los saberes en cuestión para contrastar con los datos encontrados.

Los resultados muestran que los egresados poseen, en mayor proporción lo que se denominó *saberes en la profesión* y en menor a *saberes para la transformación*. La permanencia de saberes son de tipo procedimental y existe transferencias debido al currículo vivido. Las competencias curriculares sobre la recuperación y reflexión de la práctica, así como las que suponen problematizar sistemáticamente la propia práctica, sugieren una

modificación curricular, ya que no se encontró evidencia suficiente de su permanencia, existe una habituación a los requerimientos laborales. Mientras el saber para la transformación sigue siendo de tipo discursivo, esto se muestra en una concepción educativa centrada en el aprendizaje asociada al valor de responsabilidad sobre la función profesional del profesor.

En este sentido, se vuelve a la pregunta ¿Qué es lo que hace posible transformar la práctica docente de los profesores que se encuentran de manera cotidiana en sus escuelas? Si lo que se ha detectado es que existe una influencia del contexto institucional y prácticas docentes con altos niveles de habituación. Por ello, se cuestiona ¿Cómo se incorpora en los docentes una reforma educativa que incluye en sus metodologías un enfoque situado, cuyos fundamentos son contextualistas y culturalistas?

Para responder a esta interrogante se utilizó el método etnográfico, mediante registros de observación y entrevistas.

## **Principios de la perspectiva pedagógica contextualista**

Esta perspectiva pedagógica y por ende del enfoque situado es inspirada en las críticas de las teorías sociales (Freire, Sacristán, Coll) y en el constructivismo (Piaget, Bruner, Vigotsky, Ausubel,). Dicha postura concibe la escuela y el currículum como instrumentos para el cambio y la reconstrucción social. Esto supone formar personas no sólo críticas del contexto sino también con capacidades para transformarla. El currículo funciona como un catalizador de la realidad y la enseñanza participa como factor mediador con el estudiante en el proceso de reflexión – acción en contexto (Ferreya & Pedazzi, 2007).

El contextualismo, es desarrollado a partir del siglo XX, surge como un paradigma emergente; representa una redefinición del marco epistemológico en que se encuadraba la investigación científica del siglo XIX, en cuanto que ha destacado, entre otras cosas, la dependencia ecológica de la acción humana.

Incluso, la postura cognoscitiva contemporánea las mediaciones para el aprendizaje serán el resultado tanto de un proceso de elaboración como de un proceso organizativo, mismos que se basan en el mecanismo de comprensión y de atribución de significados. Estas operaciones de elaboración y reelaboración cognitiva son indispensables en la codificación y re-codificación de la información. Sin embargo, aún en esta posición clásica o tradi-

cional del cognitivismo, el rol del contexto coadyuva en los procesos de comprensión, es integrativo del sujeto y lo acompaña, contribuyendo a la interpretación de la realidad y por ende al aprendizaje significativo.

El estudiante así se convierte en un experto por medio de la práctica en contexto. De aquí que no basta “saber hacer” significa además “saber adquirir” y “saber transferir” nuevos conocimientos. En este punto de vista el desarrollo del aprendizaje se da desde el *interior* del sujeto. Sin embargo, en el modelo propuesto suma a sus tareas de formación una posición poscognitvita, es decir que también considera el *exterior*; toma en cuenta los contextos espacio-temporales, sociales y culturales.

En el aprendizaje situado son fundamentales tres líneas interpretativas acerca de los modos de aprender y producir conocimiento: la constructivista, la contextualista y la culturalista (Santojanni & Satriano, 2006). Estas que se pueden denominar en su conjunto como constructivismo social o social-cognitivo. En forma general, la primera línea considera los procesos de construcción de conocimiento de forma activa, el estudiante es un *agente epistémico* que adapta sus procesos de elaboración y reelaboración a los contextos ambientales desde los que piensa y actúa. En la segunda considera los objetos de conocimientos transaccionalmente situados donde interactúa simultáneamente el sujeto, el ambiente físico y lo sociocultural. En tanto que la tercera se enfatiza los procesos de aprendizaje y la construcción de conocimientos modelados por los contextos culturales.

Se parte de concebir al aprendizaje y la construcción de conocimiento como formas altamente intencionadas de prácticas sociales formales y funcionales a las necesidades adaptativas de los individuos en el ámbito de las realidades culturales o del sistema específico. Aquí el docente debe tener un rol de facilitador, de mediador, de apoyo y no de transmisión de conocimientos, de paradigmas, recetas o procedimientos, pero no basta con reflexionar sobre el conocimiento base, sino sobre un *metaconocimiento*, operación cognitiva sin la cual sería imposible la producción de conocimiento.

Dicho *metaconocimiento* se considera fundamental en las metodologías del aprendizaje situado (planteamiento y solución de problemas, aprendizaje por proyectos, estudio de casos, entre otros), ya que llevan implicadas las habilidades relativas a la investigación, metacognitivas o de reflexión y aplicarse en contextos reales.

En este sentido, la evaluación no intenta verificar y cuantificar lo que fue enseñado o el número de conocimientos o nociones adquiridas o asimiladas, sino en qué modo y en qué medida las estructuras de conocimiento han sido des-estructuradas, modificadas o enriquecidas. Además de dar cuenta de cómo es que dicha capacidad interpretativa y de comprensión de la realidad puede a la vez afectar o modificar su medio o contexto cultural.

Lo que se afirma como evaluación auténtica es que el estudiante muestra un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia tanto personal como social (Díaz-Barriga, 2006). Como podemos observar, es una demostración aplicada de las habilidades desarrolladas en un contexto real, una situación de la vida cotidiana.

Esta propuesta educativa se ubica dentro de la cognición situada, el docente es un mediador en el proceso de aprendizaje, el alumno es un activo constructor de sus conocimientos mediante el uso de herramientas desarrolladas dentro de la cultura, la realidad es una construcción social, los significados son atribuidos socioculturalmente y el conocimiento está enmarcado en tiempo y espacio. Es indispensable considerar las interacciones de las fuerzas culturales, locales y personales en los procesos educativos (Díaz-Barriga, 2006; Lave, 2001).

La posición culturalista se caracteriza por la conciencia de que la actividad humana no se desarrolla en un vacío social, sino que está situada en el ámbito de contextos históricos y sociales, compuestos de relaciones y significados. Sostiene que las actividades humanas no constituyen realidades estables sino que están en constante evolución y transformación en relación a los contextos en que se sitúan. En esta perspectiva, la teoría de Bruner (1999) & Vigotsky, enfatiza la función de los artefactos y códigos culturales en la construcción del conocimiento a nivel inter/intraindividual.

## Resultados

La reforma educativa no es sinónimo de innovación, significa que una disposición oficial no es incorporación en los sujetos de algo cualitativamente distinto. Sobre la incorporación en la práctica docente del enfoque dispuesto en la reforma, se documentaron tres aspectos: 1. De índole transversal, sobre la re-significación del docente durante el proce-

so de implementación de dicha reforma. Inicialmente identificada mediante una conceptualización híbrida hasta una de mayor precisión y lograr una habituación y, 2. El trabajo de la competencia para la convivencia, ya que para su ejecución interviene factores culturales, y 3. La función de la tutoría, la cual supone un apoyo a la perspectiva propuesta.

### **Sobre el proceso de re-significación en los profesores**

Los resultados muestran que la incorporación en los profesores de la reforma inicialmente la implementaron mediante:

Anclajes conceptuales vinculados al aprendizaje activo o participativo como puentes para comprender la reforma educativa, como es el constructivismo y el aprendizaje significativo y que son términos empleados con anterioridad desde la modernización.

La enunciación general e imprecisa de conceptos y estrategias, los profesores fueron capaces de definirlos gruesamente desde lo que habían escuchado. Por ejemplo para el caso de competencias y trabajo en equipo.

Híbridos conceptuales manifiestos en el discurso y en la práctica docente, intentos de incorporar las nuevas metodologías pedagógicas pero con permanencia de ciertos rasgos tradicionales. Por ejemplo la exposición de contenidos por parte del docente al interior de los equipos (lo que antes se hacía frente al grupo), incluir *participativamente* al estudiante en su exposición mediante preguntas, el uso del libro de texto como fuente exclusiva de búsqueda de información.

Actualmente, aunque sigue manifestándose híbridos conceptuales y en la práctica, existe una conciencia discursiva (Giddens, 1997) de los cambios con mayor especificidad principalmente en:

Capacidad para enunciar los distintos métodos propuestos por la reforma y admitir que son distintos a los tradicionales ya que se privilegiaba la exposición temas por parte del maestro y aun cuando reconoce que puede haber explicación de su parte, es de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, a quien le concede un papel autogestivo.

A diferencia de la primera etapa de implementación de la reforma, ahora se mencionan aspectos más concretos de los métodos propuestos para cada asignatura, el proceso, secuencia y organización implicada. Ha disminuido el uso de conceptos generales como es el de competencias, sin negar que se trabaje desde esta perspectiva.

Se reconoce un cambio de roles, como maestro en la planeación, evaluación y forma de conducir el aprendizaje de acuerdo al enfoque propuesto, mientras que los estudiantes son más participativos, reflexivos, planifican en equipo, resuelven y realizan actividades de investigación utilizando diversas fuentes. Sin embargo también se identifica que éstas (y en subsecuente los contenidos implicados) son limitadas de acuerdo al contexto o posibilidades de los sujetos.

Los factores asociados a la comprensión del enfoque propuesto en la reforma son: los cursos de actualización y formación de posgrado, el uso de tecnologías, el nuevo lenguaje y prácticas escolares. El de mayor incidencia para incorporar la innovación en los procedimientos pedagógicos es la formación de posgrado. Se documentó el proceso de profesionalización de una maestra para incorporar en su práctica el método de planteamiento de problemas.

### **La competencia para la convivencia**

Se partió del supuesto de que convivencia se funda en la aceptación de las normas por parte del grupo. Para ello, se identificó en la práctica las contradicciones que se generan entre el comportamiento dado en el aula de clases y lo normativo (reglamentos, planes y programas). La forma cotidiana en que se atienden los conflictos entre los actores educativos, es una de las acciones contextuales y culturales en que se da el aprendizaje de dicha competencia.

Las mayores contradicciones por alteración al reglamento (implícito y explícito) es la indisciplina. Los reportes por este motivo son variados. Los de mayor recurrencia son los referidos como falta de respeto al maestro y a los compañeros, en segundo lugar los de orden académico. Las maneras en que se trabaja esta competencia por el profesor son principalmente por sanción y por acciones de orientación e integrarlos al trabajo colectivo. Sin embargo, existen algunas limitaciones de índole cultural, ya que al involucrar a otros actores en el proceso educativo como son los padres de familia, existe una negación de tal comportamiento del alumno.

### **En cuanto a nueva función docente de tutoría**

Al no contar los docentes con una práctica educativa previa ejercida oficialmente como tutor, las orientaciones que condujeron su hacer fueron heterogéneas. La tutoría, como parte de la reforma educativa, fue traducida de tres maneras principalmente: como apoyo

a los estudiantes con problemas de índole personal y de aprendizaje, como apoyo colateral a otras asignaturas (por ejemplo nivelación, trabajo de valores) y como orientación psico-educativa a nivel grupal. Sin embargo, al no tener un perfil docente propio para esta función, su práctica es diversa de acuerdo la representación social que poseen.

## Conclusión

De acuerdo con la perspectiva teórica expuesta, el uso y el modo en que se comparten los lenguajes y los instrumentos intelectuales que se producen en determinada cultura, determinan el crecimiento cognitivo, posibilitando la incorporación y habituación de una innovación.

## Bibliografía

- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Chaiklin, S. y Lave, J., (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Argentina: Amorrortu
- Ferreya y Pediazzi (2007). *Teorías y enfoques Psicoeducativos del aprendizaje*. Argentina: Noveduc
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comp). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Argentina: Amarrortu
- Lira, L. (2005). El conocimiento práctico en el contexto del aula e Institución. un estudio generacional entre maestros que laboran en una escuela secundaria de Zapopan. Jal. Tesis Doctoral. Programa Interinstitucional U.la Salle, ISIDM. CIPS-UPN
- Lira, L; Fernández, M; Martínez; Arias H. et. al (2009). *Los saberes de los profesores. Un estudio de egresados de maestría con orientación profesional*. Zapopan, Jal. México: Amate
- Santojanni, F. y Striano M. (2006). *Más allá de la ciencia cognitiva en Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.